



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIO SÉRGIO CAMARGO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL  
INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ-RO: qual agenda?**

BELÉM-PA  
2025

JULIO SÉRGIO CAMARGO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL  
INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ-RO: qual agenda?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação de professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

**Orientador:** Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

BELÉM-PA  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

C172f Camargo, Julio Sérgio.  
Formação de professores alfabetizadores e a Educação Especial  
Inclusiva na rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO: qual  
agenda? / Julio Sérgio Camargo. — 2025.  
319 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2025.

1. Formação de professores. 2. Educação Especial  
Inclusiva. 3. Materialismo Histórico-Dialético. 4.  
Alfabetização. 5. Agenda Global. I. Título.

CDD 370

---

JULIO SÉRGIO CAMARGO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL  
INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ-RO: qual agenda?**

Tese submetida à apreciação da Banca Avaliadora com vistas à obtenção do Título de Doutor em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de pesquisa: Formação de professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira -  
Presidente/Orientador - PPGED-UFPA

---

Profª. Dra. Sônia Regina Dos Santos Teixeira  
Avaliadora Interna - PPGED-UFPA

---

Profª. Dra. Viviane Gislaïne Caetano  
Avaliadora Interna - ICED-UFPA

---

Profª. Dra. Sonia Lopes Victor  
Avaliadora Externa -UFES

---

Profª. Dra. Sônia Mari Shima Barroco  
Avaliadora Externa - UEM/UNIR

---

Profª. Dra. Alerte Maria Monte Camargo  
Avaliadora Interna/Suplente - PPGED-UFPA

---

Profª. Dra. Julia Malanchen  
Avaliadora Externa/suplente - UNIOESTE

## AGRADECIMENTOS

Início por agradecer a todas as professoras alfabetizadoras que têm contribuído com minha formação. Elas que, através de um ensino sistemático e intencional em me fazerem me apropriar da alfabetização, contribuíram para que eu pudesse dar saltos qualitativos no desenvolvimento escolar. Não poderia deixar de mencionar o meu processo de alfabetização como uma das primeiras conquistas, a qual me proporcionou estar aqui hoje, como candidato ao título de Doutor em Educação.

Agradeço a minha família, em especial a minha esposa e companheira, Vanessa Waltmann, e a minha filha, Jhuly Andressa, por todo apoio e incentivo a mim dispensados. Dentre as motivações para continuar os meus estudos e pesquisas, está, além da apropriação da cultura mais elaborada e do desenvolvimento da minha genericidade humana, também a melhoria da nossa condição material nesse sistema excludente, proporcionando-nos a possibilidade de viver maximamente.

Agradeço aos meus amigos e colegas do grupo de estudo GEPAlf, em especial a meus amigos de estudos, de publicação em eventos e de aventuras nos Congressos e Seminários Nacionais e Internacionais, Petrônio Cavalcanti e Vitória Raquel. A companhia de vocês tornou minhas experiências em Belém e no doutorado únicas e maravilhosas.

Aos amigos de outras linhas de pesquisa e da linha de Formação de Professores (turmas 2021 e 2022), agradeço pelas trocas simbólicas, experiências e auxílios nos momentos de precisão. Em especial, a Douglas Oliveira, Vinicius Rigolin, Juliane, Keila, Claudinha, Renan, José Viana, Ari Fernandes, e muitos outros.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Dra. Arlete, Dra. Sônia Teixeira, Dra. Olgaíses Maués, Dr. André Guimarães, agradeço pelos ensinamentos e por tornarem possível meu aprofundamento nos conteúdos teóricos, de forma a expandir minha compreensão a respeito da realidade. Agradeço, também, à professora Dra. Selma Pena, que conjuntamente a seu esposo Douglas Oliveira, o qual posso chamar de amigo, tem me acolhido nos momentos precisos.

Agradeço ao professor e orientador Dr. Benedito Ferreira pela parceria neste trabalho, por me ensinar e me motivar a sempre a ver além das aparências, contribuindo também para minha formação como pesquisador.

Às membras da Banca Avaliadora de qualificação e de defesa. Primeiramente, gratidão às “Sônias”, Dra. Sônia Teixeira, Dra. Sônia Lopes Victor (UFES) e Dra. Sônia Shima (UNIR/UEM), e gratidão à profa. Dra. Viviane Caetano (UFPA), pelos apontamentos e sugestões que foram cirúrgicos e essenciais na elaboração deste trabalho.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, por me conceder a licença remunerada, crucial na elaboração deste estudo.

Por fim, lembro-me de que, por volta dos anos 2011 a 2014, tinha feito um pedido a Deus para mudar as minhas condições materiais. Especificamente, orei e pedi para ser doutor. Nesta época, não imaginava que o melhor desta terra eu alcançaria através do estudo. O tempo passou, e Ele não se esqueceu de mim, e deu-me condições suficientes para subir cada degrau. De igual modo, a fé também me motivou a me preparar, a acordar nas madrugadas para estudar, para chegar onde estou. A Deus, toda honra e glória, pois tem cuidado minimamente dos detalhes para que tudo ocorresse da melhor maneira possível, do seu modo e alinhado aos seus planos.

Obrigado a todos e todas!

CAMARGO, Julio Sérgio. **Formação de professores alfabetizadores e a Educação Especial Inclusiva na rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO: qual agenda?** 2025. 319f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

## RESUMO

Neste estudo, partimos da problematização de que há, vinculado à formação dos professores em geral, um projeto que assume os interesses dos aparelhos privados de hegemonia, influenciados pelas diretrizes e ideologias do mercado. Não fogem à regra as pessoas com deficiência, que precisam se apropriar, a seu modo, dos elementos inerentes ao processo de alfabetização. Por isso, há em vigência agendas neoliberais que focalizam essa temática. Em Rondônia, mais especificamente em Ji-Paraná, alguns programas de formação de professores à alfabetização vêm sendo implementados, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Programa de Alfabetização de Rondônia (PROALFA). Sobre a formação à educação especial inclusiva, especificamente, a rede de ensino municipal implementa, anualmente, ações voltadas ao tema. Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral analisar os encaminhamentos da agenda neoliberal à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores à educação especial inclusiva em Ji-Paraná-RO, considerando as concepções pedagógicas, concepções de aprendizagem e desenvolvimento e de educação especial. Como procedimentos metodológicos, utilizamos o materialismo histórico-dialético (MHD), que orientou na seleção dos textos e dos dados, seguido pelo levantamento documental; observação das formações continuadas em andamento (2023-2024); aplicação de questionários, com 20 vinte professoras alfabetizadoras; e entrevistas, com sete professoras alfabetizadoras e uma servidora técnica do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ji-Paraná-RO. Nos resultados, constatou-se que há lacunas na formação inicial relacionada à apropriação de conteúdos necessários ao trabalho intencional e diretivo ao Público da Educação Especial (PEE). Na formação continuada da área, embora haja um destaque ao curso de Libras, é necessário um avanço para incluir outros grupos que também precisam de atendimento especializado, como estudantes com transtorno do espectro autista, com cegueira, com altas habilidades/superdotação. Ademais, pouco se aborda sobre a alfabetização nos encontros organizados pelo núcleo de Educação Especial da SEMED de Ji-Paraná. Nos programas de formação específicos à alfabetização, não existe um trabalho voltado à educação especial inclusiva. A tese confirmada é a de que, enquanto os resultados “quantitativos” da alfabetização forem negociados como um objeto de mercado, vinculados ao projeto de reestruturação produtiva neoliberal, o que implica um trabalho imediatista, de controle dos resultados e da responsabilização, as agendas à formação inicial e continuada serão excludentes em relação ao Público da Educação Especial. Assim, a confirmação de que não há uma agenda para formação de professores alfabetizadores que inclua esses estudantes evidencia, paradoxalmente, a existência de uma outra agenda: a da exclusão. Nessa esteira, as práticas atuais recuperam teorias pedagógicas e concepções de aprendizagem que, em sua lógica, restringem a alfabetização a um processo imediato, limitado à apropriação de conteúdos básicos e elementares em português e matemática, em contraste com uma demorada sistematização, de intencionalidade pedagógica, que articula dialeticamente a tríade conteúdo-forma-destinatário. Dessa forma, propõe-se a superação da referida problemática por meio da ampliação da discussão sobre a alfabetização nos componentes curriculares da formação inicial, garantindo que essa temática não se restrinja apenas às pessoas sem deficiência. Indica-se

ainda que nessas formações se recupere os fundamentos teóricos de cunho filosófico, sociológico, psicológico e pedagógico comprometidos com o desvelamento da agenda capitalista e da sua superação. Em relação a estes últimos, defende-se a concepção pedagógica Histórico-Crítica e a concepção de aprendizagem e desenvolvimento Histórico-Cultural.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Especial Inclusiva. Materialismo Histórico-Dialético. Alfabetização. Agenda Global.



CAMARGO, Julio Sérgio. **Training of literacy teachers And Inclusive Special Education in the municipal education network of Ji-Paraná-RO: what agenda?**. 2025. 319f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Pará, Belém, 2024.

### ABSTRACT

In this study, we start from the problematization that there is, linked to teacher training in general, a project that assumes the interests of private hegemonic apparatuses, influenced by market guidelines and ideologies. People with disabilities are no exception to this rule, as they need to appropriate, in their own way, the elements inherent to the literacy process. For this reason, there are neoliberal agendas in force that focus on this issue. In Rondônia, more specifically in Ji-Paraná, some programs to train teachers in literacy have been implemented, such as the Literacy Program at the Right Age (PAIC) and the Literacy Program of Rondônia (PROALFA). Regarding training for inclusive special education, specifically, the municipal education network implements actions focused on the topic annually. In view of this, this work has the general objective of analyzing the directions of the neoliberal agenda for the initial and continuing training of literacy teachers for inclusive special education in Ji-Paraná-RO, considering pedagogical concepts, concepts of learning and development and special education. As methodological procedures, we used historical-dialectical materialism (MHD), which guided the selection of texts and data, followed by documentary research; observation of ongoing continuing education (2023-2024); application of questionnaires with 20 literacy teachers; and interviews with seven literacy teachers and one technical employee from the Special Education sector of the Municipal Department of Education (SEMED) of Ji-Paraná-RO. The results showed that there are gaps in initial training related to the appropriation of content necessary for intentional and directive work with the Special Education Public (PEE). In continuing education in the area, although there is an emphasis on the Libras course, progress is needed to include other groups that also need specialized care, such as students with autism spectrum disorder, blindness, and high abilities/giftedness. Furthermore, literacy is rarely discussed in the meetings organized by the Special Education Center of SEMED in Ji-Paraná. In the specific literacy training programs, there is no work focused on inclusive special education. The confirmed thesis is that, as long as the “quantitative” results of literacy are negotiated as a market object, linked to the neoliberal productive restructuring project, which implies an immediate work of controlling results and accountability, the agendas for initial and continuing education will be exclusive in relation to the Special Education Public. Thus, the confirmation that there is no agenda for the training of literacy teachers that includes these students paradoxically highlights the existence of another agenda: that of exclusion. In this vein, current practices recover pedagogical theories and learning concepts that, in their logic, restrict literacy to an immediate process, limited to the appropriation of basic and elementary content in Portuguese and mathematics, in contrast to a slow systematization, of pedagogical intentionality, which dialectically articulates the content-form-recipient triad. Thus, it is proposed to overcome this problem by expanding the discussion on literacy in the curricular components of initial training, ensuring that this topic is

not restricted only to people without disabilities. It is also recommended that these training courses recover the theoretical foundations of a philosophical, sociological, psychological and pedagogical nature, committed to unveiling the capitalist agenda and overcoming it. In relation to the latter, the Historical-Critical pedagogical conception and the Historical-Cultural conception of learning and development are defended.

**Keywords:** Teacher training. Inclusive Special Education. Historical-Dialectical Materialism. Literacy. Global Agenda.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

<b>Figura 1 - Pirâmide social e exército de reserva</b>	<b>46</b>
<b>Figura 2 – Momentos da pesquisa</b>	<b>96</b>
<b>Figura 3 – Técnicas utilizadas na pesquisa para coleta de dados</b>	<b>99</b>
<b>Figura 4 – Focos de queimadas entre os dias 12/08/2024 ao dia 15/08/2024</b>	<b>107</b>
<b>Figura 5 – Evolução do IDEB</b>	<b>109</b>
<b>Figura 6 – Variação do salário-mínimo nominal, salário-mínimo necessário e PSPN – 40 Horas (2009-2022)</b>	<b>122</b>
<b>Figura 7 – Instrumentos e técnicas a se trabalhar com crianças cegas demonstradas na formação</b>	<b>207</b>
<b>Figura 8 – Dinâmica utilizada na leitura deleite na formação compreensão leitora</b>	<b>222</b>
<b>Figura 9 – Eixos estratégicos TCE-RO 2021-2028</b>	<b>232</b>
<b>Figura 10 – Participação na reunião de definição das metas da política de alfabetização coordenada pelo TCE-RO</b>	<b>241</b>
<b>Figura 11 – Ficha de Leitura, Escrita e Oralidade (FLEO)</b>	<b>247</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Síntese das questões norteadoras e objetivos da pesquisa</b>	<b>30</b>
<b>Quadro 2 - Principais documentos legais que orientam a formação de professores</b>	<b>81</b>
<b>Quadro 3 – Elementos recuperados da planilha SEMED quantitativos de estudantes em 2022</b>	<b>110</b>
<b>Quadro 4 – Instrumentais elaborados pela rede para o acompanhamento dos estudantes com deficiência</b>	<b>116</b>
<b>Quadro 5 – Perfil das professoras participantes do estudo</b>	<b>145</b>
<b>Quadro 6 – Dados das escolas pesquisadas</b>	<b>147</b>
<b>Quadro 7 – Concepções de alfabetização apontadas no discurso das professoras na prática pedagógica</b>	<b>149</b>
<b>Quadro 8 – Discurso das professores sobre a função do laudo médico na prática pedagógica</b>	<b>151</b>
<b>Quadro 9 – Discurso das docentes sobre estarem preparadas para trabalhar pedagogicamente na Educação Especial Inclusiva</b>	<b>153</b>
<b>Quadro 10 – Documentos e/ou instrumentos utilizados na avaliação à prática pedagógica inclusiva</b>	<b>154</b>
<b>Quadro 11 – Contato com o tema da Educação Especial Inclusiva na formação inicial</b>	<b>158</b>
<b>Quadro 12 – Discurso das professoras entrevistadas sobre a formação inicial e o tema da alfabetização das pessoas com deficiência</b>	<b>159</b>
<b>Quadro 13 – Discurso das professoras sobre os temas que gostariam de ter apropriado na formação inicial</b>	<b>162</b>
<b>Quadro 14 – Síntese da formação inicial das professoras, instituição formadora e ano das matrizes curriculares recuperadas</b>	<b>164</b>
<b>Quadro 15 – Resumo das orientações de resoluções da formação inicial de professores de 2002 a 2015 a respeito das cargas horárias de cursos</b>	<b>166</b>
<b>Quadro 16 – Documentos legais recuperados para análise do curso de pedagogia das instituições</b>	<b>167</b>
<b>Quadro 17 – Distribuição de carga horária, duração e resoluções citadas nos documentos dos cursos</b>	<b>168</b>

<b>Quadro 18 – Disciplinas recuperadas para análise nos PPC de curso superior das instituições</b>	<b>170</b>
<b>Quadro 19 – Resumo das disciplinas que abordam o tema alfabetização E Educação Especial Inclusiva</b>	<b>173</b>
<b>Quadro 20 – Observações participantes nas formações continuadas do ano de 2023 ao ano de 2024</b>	<b>184</b>
<b>Quadro 21 – Conteúdos e temas centrais abordados nas especializações</b>	<b>186</b>
<b>Quadro 22 – Público da Educação Especial abordado em formações continuadas</b>	<b>187</b>
<b>Quadro 23 – Temas sobre pessoas com deficiência apontados nos cursos de alfabetização recebidos pela SEMED</b>	<b>188</b>
<b>Quadro 24 – Discursos explorados nas entrevistas sobre as concepções de alfabetização nos Programas de Alfabetização em desenvolvimento</b>	<b>191</b>
<b>Quadro 25 – Discursos explorados nas entrevistas sobre os conteúdos e aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência nos Programas de Alfabetização</b>	<b>193</b>
<b>Quadro 26 – Formações continuadas realizadas pela Gerência de Educação Especial de 2022 a julho de 2024</b>	<b>197</b>
<b>Quadro 27 – Encontros, reuniões e formações que tratam sobre alfabetização e outros temas sobre educação/alfabetização na/da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná</b>	<b>215</b>
<b>Quadro 28 – Documentos legais recuperados sobre o PAIC - TCE-RO</b>	<b>241</b>
<b>Quadro 29 – Contratos firmados do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia com empresas privadas no ano de 2022 ao ano de 2023</b>	<b>262</b>
<b>Quadro 30 – Programa de Bolsas PROALFA</b>	<b>270</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Nível de escolarização dos professores na educação básica do Brasil, da região Norte, de Rondônia e de Ji-Paraná</b>	<b>65</b>
<b>Tabela 2 – Quantidade de escolas em Ji-Paraná do ano de 2016 ao ano de 2023</b>	<b>108</b>
<b>Tabela 3 – Índice de matrícula na Educação Especial de 2016 a 2023</b>	<b>112</b>
<b>Tabela 4 – Matrícula na Educação Especial (classe comum) do PEE (2023)</b>	<b>112</b>
<b>Tabela 5 – Dados docentes: anos iniciais, educação especial (classe comum) e formação acadêmica</b>	<b>114</b>
<b>Tabela 6 – Estrutura remuneratória docente anos iniciais do ensino fundamental de Ji-Paraná em maio 2023</b>	<b>124</b>
<b>Tabela 7 – Implantação do piso salarial em folha de pagamento de 2021 a 2024</b>	<b>131</b>
<b>Tabela 8 – Receitas no ano 2023 do município de Ji-Paraná</b>	<b>132</b>
<b>Tabela 9 – Destinação de recursos do Fundeb ao município de Ji-Paraná do ano de 2018 ao ano de 2023</b>	<b>133</b>
<b>Tabela 10 – Anexo II – Demonstrativo da execução das despesas por função e subfunção do ano de 2019 ao ano de 2023</b>	<b>133</b>
<b>Tabela 11 – Receitas resultantes de impostos (Art. 212 e 212-A da Constituição Federal)</b>	<b>137</b>
<b>Tabela 12 – Despesas com recursos do Fundeb pagas jan-dez</b>	<b>138</b>
<b>Tabela 13 – Orçamento previsto na LOA ação Programática: 01.032.1035.2970 e elemento de despesa 3.3.90.35 de 2021 à 2024 - Unidade 02.001 - TCE-RO</b>	<b>265</b>
<b>Tabela 14 – Recursos direcionados a categoria prêmio das escolas ranqueadas com melhores desempenhos no SAERO</b>	<b>269</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

**ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização**

**AEE - Atendimento Educacional Especializado**

**AH/SD - Altas Habilidade/Superdotação**

**ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**

**ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

**APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais**

**BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento**

**CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa**

**DCN - Diretrizes Curriculares Nacional**

**DUA - Desenho Universal de Aprendizagem**

**EE - Educação Especial**

**ERE - Ensino Remoto Emergencial**

**FAEL - Faculdade Educacional da Lapa**

**GEPAlf - Grupo de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização**

**GEPETO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho**

**GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente**

**INEP - Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira**

**LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais**

**MEC - Ministério da Educação**

**MHD - Materialismo Histórico-Dialético**

**OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**

**OIT - Organização Internacional do Trabalho**

**ONU - Organização das Nações Unidas**

**PAIC - Programa de Aprimoramento da Alfabetização na Idade Certa**

**PDC - Partido Democrático Cristão**

**PEE - Público da Educação Especial**

**PEI - Plano Educacional Individualizado**

**PFL - Partido da Frente Liberal**

**PHC - Pedagogia Histórico-Crítica**

**PL - Partido Liberal**

**PNEEPI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

**PP - Partido Progressista**

**PPB - Partido Progressista Brasileiro**

**PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação**

**PPGPSI - Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**PROALFA - Programa de Alfabetização de Rondônia**

**PSC - Partido Social Cristão**

**PSL - Partido Social Liberal**

**PT - Partido dos Trabalhadores**

**REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**

**SEMED - Secretaria Municipal de Educação**

**SRM - Salas de Recursos Multifuncionais**

**TCE - Tribunal de Contas do Estado**

**TCU - Tribunal de Contas da União**

**TEA - Transtorno do Espectro Autista**

**THC - Teoria histórico-Cultural**

**UEM - Universidade Estadual do Maringá**

**UFES - Universidade Federal do Espírito Santo**

**UFPA - Universidade Federal do Pará**

**UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina**

**UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos**

**UFSM - Universidade Federal de Santa Maria**

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

**UNINTER - Centro Universitário Internacional**

**UNIR - Universidade Federal de Rondônia**

**UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná**

**URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas**



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>2 CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CAMINHOS À EMANCIPAÇÃO HUMANA</b>	<b>34</b>
2.1 A relação entre emancipação humana e alfabetização de todos os indivíduos com e sem deficiência	36
2.2 Aproximações entre as principais concepções apropriadas no estudo e as influências na Educação Especial Inclusiva	44
2.3 Pressupostos apropriados para analisar a formação de professores para a Educação Especial Inclusiva	62
2.4 O escrito e o não escrito nas agendas voltadas à formação de professores alfabetizadores e Educação Especial Inclusiva	82
<b>3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO</b>	<b>93</b>
3.1 “Você percebeu que a universidade está distante da escola?” Princípios éticos, científicos e filosóficos assumidos na pesquisa	101
3.2 O município de Ji-Paraná-RO como unidade da totalidade: elementos à compreensão do campo empírico	104
3.3 Sistema de Ensino Municipal e Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná	108
3.4 Remuneração e carreira docente em Ji-Paraná	121
3.5 Financiamento à Educação Especial em Ji-Paraná	131
<b>4 DA SÍNCRESE À SÍNTESE: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM JI-PARANÁ-RO</b>	<b>142</b>
4.1 Perfil das professoras entrevistadas e estrutura das escolas	144
4.2 O que revelam os discursos das professoras sobre a formação inicial?	148
4.3 Currículo e ementas dos cursos de (in)formação inicial dos professores alfabetizadores	164
4.4 Formação continuada à Educação Especial Inclusiva e à alfabetização em Ji-Paraná	183
4.4.1 Discursos das professoras sobre as formações continuadas recebidas	185
4.4.2 Formações continuadas à Educação Especial Inclusiva desenvolvidas na rede de ensino Municipal de Ji-Paraná - período de 2022 a 2024.	195
4.4.3 Formações continuadas sobre a temática da alfabetização desenvolvidas na rede municipal do ano de 2022 à julho de 2024	214
4.4.3.1 O Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC	227
4.4.3.2 Programa de Alfabetização de Rondônia - PROALFA	257
4.4.3.3 Financiamento dos Programa de Formação de Professores Alfabetizadores -	

PAIC/PROALFA	259
<b>4.5 Momento de síntese</b>	<b>272</b>
4.5.1 Profissionalização e estratégia de (con)formação docente	274
4.5.2 A desintelectualização do professor	275
4.5.3 A certificação de resultados dos professores	277
4.5.4 A reconversão docente	279
4.5.5 Tendências teórico-filosóficas médico-clínicas e Medicalização da Educação Especial Inclusiva	281
4.5.6 Inclusão excludente	283
<b>4.6 O movimento de síntese à tese – formação de professores alfabetizadores à Educação Especial Inclusiva: uma agenda sem agenda?</b>	<b>285</b>
<b>5 PARA NÃO SERMOS CRÍTICOS-REPRODUTIVISTAS: CAMINHOS A SE CONSIDERAR À UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>287</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>292</b>
<b>APÊNDICE 1 - QR CODE QUESTIONÁRIO PROFESSORES ALFABETIZADORES</b>	<b>314</b>
<b>ANEXO 1 - QR CODE EMENTÁRIOS FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>315</b>
<b>ANEXO 2 - QR CODE DOCUMENTOS PAIC TCE-RO</b>	<b>316</b>
<b>ANEXO 3 - QR CODE CONTRATOS TCE-RO</b>	<b>317</b>
<b>ANEXO 4 - QR CODE PLANO ESTRATÉGICO TCE-RO</b>	<b>318</b>
<b>ANEXO 5 - QR CODE PARECER COMITÊ DE ÉTICA</b>	<b>319</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para apresentar a pesquisa, considero pertinente iniciar por algumas considerações sobre minha trajetória formativa<sup>1</sup>. Desde a minha formação acadêmica em pedagogia (Unopar, 2014-2018), e ingresso no mestrado em Psicologia, tenho me interessado **pelo tema da escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares**. Na graduação, isso me direcionou a desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso sobre esse tema (Camargo, 2017). No curso de Pedagogia, deparei-me com autores que tratavam da temática, e apropriei-me, na disciplina denominada de “Educação Especial e Inclusão”, ainda que de forma geral e breve, dos conceitos de deficiência, das características e das marcas biológicas de cada uma e dos direitos dessa parcela da população relativos ao acesso ao saber sistematizado. Mas foi no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (2021, UNIR/RO) que me aprofundi nas investigações do tema, no campo da Psicologia em interface com a educação, especificamente com uma perspectiva pedagógica, **assumindo a necessidade de se recuperar, para o núcleo da prática pedagógica, uma atividade docente intencional, diretiva, que valorizasse os conteúdos clássicos produzidos historicamente para cada ser humano, indistintamente**, isto é, para pessoas com e sem deficiência.

Na minha formação como mestrando, pude reavaliar a minha atuação profissional com leituras do aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, assimilando o princípio de que a aprendizagem do indivíduo com deficiência não considera como primeiro plano as limitações orgânicas/biológicas do corpo, mas implica superar essas limitações por meio de uma atuação pedagógica sistemática e planejada, que recupere as relações sociais mediadas pelo significado da palavra na constituição da personalidade consciente (Vygotski<sup>2</sup>, 1997). Ter contato com a coletânea de textos reunidos na obra *Fundamentos de Defectologia*, de L. S. Vygotski (1997), e com autores que também tratam da educação das pessoas com deficiência sob esse aporte teórico (Barroco, 2007), fez-me superar as representações caóticas anteriores sobre a atividade pedagógica para esses estudantes, o que inclui a compreensão do desenvolvimento de seu

---

<sup>1</sup> Na introdução deste trabalho, por apresentar as justificativas pessoais sobre o tema, em pese estarem sustentadas nas minhas experiências profissionais e acadêmicas, utilizarei a grafia em primeira pessoa do singular. Depois, nas demais seções, seguirei apresentarei as discussões com a escrita em primeira pessoa do plural.

<sup>2</sup> Existem diversas grafias sobre o autor: Vygotsky; Vigotski; Vygotsky, entre outras. Utilizarei no corpo do texto a grafia “Vigotski”. Somente em casos em que a tradução da obra recuperada tenha optado por outra forma de escrita, seguirei a nomenclatura da referência.

psiquismo.

O trabalho final de Mestrado (Camargo, 2021) versou sobre as Políticas Públicas Educacionais Inclusivas que tratam do profissional cuidador de alunos com deficiência. Por meio de análise documental e bibliográfico-conceitual, pesquisei as políticas educacionais de âmbito federal, estadual e municipal de Rondônia e os editais de contratação do profissional Cuidador de alunos com deficiência para o estado e seus municípios. Por não estar especificado na própria legislação federal, os municípios de Rondônia acabam contratando diversos profissionais com variadas atribuições e nomenclaturas para acompanhar e dar suporte ao estudante com deficiência. No aspecto da formação para a atuação constatei que esta é, em grande parte, precária, o que prejudica ainda mais a colaboração para a escolarização de qualidade dos alunos com deficiência.

Em 2019, ano que fui empossado como servidor público da rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO, na função de orientador escolar, tomando como referência os aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, trouxe para minha atuação profissional elementos das teorias que me auxiliassem no trabalho em uma escola do campo na cidade de Ji-Paraná-RO.

No desempenho da função, recebia constantemente encaminhamentos dos professores concernentes ao processo de aprendizagem de alunos, situações identificadas como dificuldades de escolarização. Um ponto comum observado nas fichas de encaminhamentos (documento de registro dos professores de ocorrências e queixas escolares) era o de que havia certas adjetivações feitas pelos docentes em relação aos alunos como: “apático”, “desatento”, “agitado”, “conversas paralelas”, “violento”, dentre outras. Chamava-me a atenção que, em diálogo com os professores em relação a um determinado aluno, eu percebia que eram desconsideradas diversas determinações que auxiliam na compreensão da totalidade, da tentativa de extrair as raízes da queixa escolar. Muitas vezes, essas queixas eram produzidas em uma sala com mais de 30 alunos, com implantação unilateral de propostas pedagógicas, sobrecarregando o trabalho docente. Além disso, pelas observações efetuadas, percebi que a prática pedagógica docente supervaloriza métodos tradicionais de ensino, controle rígido, atribuição da responsabilidade do estudante na memorização de conteúdos, elementos criticados e superados pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019).

Em uma intervenção, feita no ano de 2019 (Camargo; Tada, 2021), recebi um aluno com

uma recomendação do professor para que ele fosse encaminhado a especialistas (psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, etc.), pois, segundo o docente, o estudante não conseguia acompanhar o conteúdo escolar, especificamente o de matemática. Por isso, o professor suspeitava de que a criança poderia ter um “problema” biológico. Em interações com o estudante, verifiquei que ele não tinha se apropriado de conteúdos científicos basilares e necessários, com sentidos e significados, para então se apropriar dos conteúdos tratados em sala de aula, por exemplo, o princípio da adição, o agrupamento em conjuntos. Mediante uma intervenção adequada, pude constatar que o estudante iniciou o processo da apropriação do conteúdo básico requerido na disciplina de matemática e “desencaminhei” o caso ao professor, solicitando prosseguimento do trabalho em sala de aula.

O termo “desencaminhar”, neste trabalho, faz alusão ao que Padilha (2004) denunciou quando interveio em um caso envolvendo um aluno identificado como tendo dificuldades escolares e, à época, fora encaminhado à classe especial por apresentar problemas na escolarização. O Brasil, em determinado período, adotou classes especiais nas escolas regulares que atendessem a esse público específico, assistindo em separado a esses alunos “laudados” e encaminhados com suspeição de diagnóstico de deficiência e outros transtornos, por terem um desvio de certo padrão de comportamento e dificuldades na escolarização. Ou seja, eram rotulados como fracassados e enviados a centros especializados e classes especiais, direcionando a esses setores a responsabilidade de cuidar ou curar esses “desvios”. Ocorreu que, pelo movimento da inclusão escolar internacional, com destaque para a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e para a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), e, no Brasil, para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), essas classes deram lugar às Salas de Recursos Multifuncionais, das quais trataremos nas próximas seções.

Apesar do movimento pela inclusão escolar no Brasil (Brasil, 2008) e de todo um movimento pela despatologização da deficiência, as velhas/novas práticas atribuídas à educação especial para corrigir supostas anormalidades nas crianças ainda são latentes, principalmente quando elas apresentam uma dificuldade de escolarização. Em alguns casos, são encaminhadas a especialistas para busca de um diagnóstico, resultando na biologização do fracasso escolar, como se o laudo médico viesse “amparar” a esse aluno. Enfrentei tal situação por diversas vezes em minha atuação profissional como orientador escolar.

Sobre o trabalho voltado a alunos com deficiência, de igual modo, alguns discursos

compareciam no ambiente escolar, como o que ocorreu em relação a um aluno, tido como “incluído” especialmente nos primeiros anos escolares do ensino fundamental. Eram comuns falas como: “ele tem um problema, por isso não aprende”, “ele é especial, a avaliação da aprendizagem é diferente, não pode reprovar”, “é aluno laudado, aprendizagem diferente”, “toda criança aprende no seu tempo, temos que esperar o tempo dele”; e em alguns casos o discurso era este: “acredito que não é lugar dele aqui, é muito violento, perigoso para os demais colegas de sala”. Notadamente, esses discursos vieram de uma materialidade da vida escolar, muitas vezes, incluindo salas de aula com mais de 30 alunos, falta de recursos para se trabalhar com o estudante, formação precária docente nessa temática, ausência de professores especialistas, ausência de Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros elementos que atravessam os discursos docentes e os determinam.

Quando esses alunos chegam à escola, além da influência do laudo médico e do parecer psicopedagógico limitando, comparecem, ainda que de forma embrionária, discursos diferentes que visam superar essa influência dos documentos médicos na prática pedagógica. Todavia, acabam se restringindo ao argumento de que a escola serviria para esses estudantes apenas no aspecto da socialização e interação social. Na rede de ensino municipal onde trabalho, alguns professores se preocupam ou se restringem aos limites orgânicos da deficiência descritos por um especialista da área médica/psicológica, reforçando que tais pautas necessitam serem discutidas no âmbito da formação desses profissionais.

Vale registrar que no início do mês de fevereiro de 2020 a Secretaria Municipal de Educação, visando a abertura do ano letivo, efetuou uma semana pedagógica com todos os profissionais da Educação, e entre os temas então abordados estava a Educação Inclusiva. Nessa palestra de abertura, foram abordados conteúdos relativos aos direitos das pessoas com deficiência em ter acesso a matrícula, aos marcos legais da inclusão, ao respeito à diversidade e à importância de “incluir” o estudante nas atividades pedagógicas. A palestrante trouxe exemplos em que professores utilizam tarefas sem sentido aos estudantes com deficiência no 4º ano do ensino fundamental. Durante a palestra, eu refletia que era importante discutir sobre os direitos das pessoas com deficiência, mas que esse debate não se esgota, também sentia falta de uma abordagem a respeito da apropriação de conteúdos científicos que potencializassem o domínio da linguagem oral e escrita.

Com o período da pandemia da Covid-19 e a paralisação das aulas presenciais,

implantou-se na rede municipal de ensino da cidade de Ji-Paraná-RO o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os professores das escolas elaboraram apostilas com atividades e gravaram vídeos, e utilizavam outros recursos na tentativa de “render” ensino para, e/ou “alfabetizar” as crianças. De modo geral, a pandemia trouxe sérios prejuízos sanitários, escolares e, também, sobrecarga mental aos profissionais da educação e seus familiares. Em minha compreensão, apenas explicitou e agudizou a desigualdade econômica já denunciada em pesquisas científicas. A Secretaria Municipal de Educação realizou encontros online com professores e priorizou a socialização de experiências entre eles, aquelas consideradas exitosas no processo de apropriação da linguagem oral e escrita. **Porém, as crianças com deficiências quase não eram mencionadas nesses encontros formativos.**

Saviani e Galvão (2021, p. 36) apontam que “as escolas aderiram ao chamado ‘ensino’ remoto, com consequências diversas, como a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho de docentes e demais servidores das instituições escolares”. Discutem os autores que essa alternativa do ensino remoto ocultou estratégias que vêm sendo desenvolvidas, do avanço do Ensino a Distância como alternativa substitutiva do ensino presencial, aprofundando ainda mais os interesses privatistas na educação pública e o avanço da uberização do ensino e da plataformização da educação. Nas palavras de Saviani e Galvão (2021), nessa modalidade de ensino remoto, sobre os arremedos da Educação a Distância, não se valoriza e se recupera o núcleo da prática pedagógica, que corresponde à tríade conteúdo-forma-destinatário<sup>3</sup>. E, ao contrário, “têm-se pouco conteúdo, pouco ensino, pouca carga horária, pouca aprendizagem e diálogo, e muitas tarefas” (2021, p. 42).

À guisa de explicar minha aproximação ao objeto de tese, em 2022, em contato com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para levantamento das problemáticas a respeito do tema, que a priori versava sobre os sentidos e significados do processo de escolarização dos estudantes com deficiência<sup>4</sup>, a equipe técnica informou-me que estava em desenvolvimento, na

---

<sup>3</sup> A tríade será mais aprofundada nos capítulos seguintes, momento em que abordaremos sobre a alfabetização.

<sup>4</sup> No Edital do Processo Seletivo do ano de 2021 para ingressar no Doutorado neste Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UFPA), entre as fases da seleção, estava o envio de uma proposta de projeto de tese. Logo, essa temática foi construída para cumprir os requisitos da seleção e recebeu aprovação com uma nota satisfatória; somada a outras etapas do processo seletivo (entrevista, prova de títulos, validação da documentação da inscrição), recebeu uma média que me oportunizou ocupar uma vaga para realizar o estudo de doutoramento. Todavia, à medida que me aproximei do objeto, concomitantemente ao cumprimento dos créditos nas disciplinas obrigatórias e optativas, e considerando também a importância de vincular a pesquisa com a linha do programa – Formação de professores, teorias e práticas educacionais –, redefini o objeto. Porém, ainda permaneceu o tema que me chama atenção desde a graduação em pedagogia (Educação Especial Inclusiva).

rede municipal de Educação de Ji-Paraná, em parceria com Tribunal de Contas do Estado de Rondônia – TCE-RO, um programa de formação de professores intitulado de “Programa Alfabetização na Idade Certa” - PAIC. Mencionaram também que era um projeto ambicioso do Tribunal, pois tinha como uma das metas, no prazo de até três anos, alfabetizar todas as crianças até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Diante dessa meta do PAIC, de imediato me veio uma momentânea felicidade de que esse programa, ao mencionar todas as crianças alfabetizadas, necessariamente também iria incluir o Público da Educação Especial – PEE. No entanto, concluí que não deveria me contentar com a aparência desse fenômeno, visto que vivemos em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, e é um paradoxo falar de inclusão nesse sistema sem abordar também a sua superação. Como também, a priori, percebi um ineditismo em verificar, nos Programas de Formação de Professores, a presença de um órgão público do judiciário na coordenação. Acerca desse órgão público, o TCE-RO, como compreende o ordenamento jurídico, “trata-se de um órgão de **controle externo**, especializado em análise de contas públicas” (Feitosa, 2015, p. 4, grifo nosso).

Diante disso, a respeito de introduzir o tema controle, na disciplina obrigatória cursada no segundo semestre de 2021, da linha do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada de “Formação, Profissionalização e Trabalho Docente”, ministrada pelos professores Dra. Arlete Camargo e Dr. Benedito Ferreira, apropriei-me de literaturas críticas que abordam a formação de professores no Brasil, e me deparei com os termos: “controle”, “interferência na prática pedagógica”, “avaliação em larga escala”, “*accountability*”. Geralmente, essas nomeações estão ligadas à parceria público-privada, destacando-se o órgão do poder executivo (prefeituras municipais, secretarias de educação, governos estaduais e a União) e legislativo na promulgação de leis e propostas legislativas a serviço da hegemonia burguesa, que vem implementando parcerias com o setor privado. Apesar das pesquisas, não encontrei na literatura do referencial destaque para o tema entre os órgãos do setor judiciário. Logo, qual seria o papel do TCE-RO nas formações de professores alfabetizadores em Rondônia? A quem interessa esses programas de formação? O que a formação coordenada por esse órgão vem abordando a respeito da alfabetização ao PEE? A despeito de delimitar outras questões norteadoras neste trabalho que serão expostas adiante, essas e outras indagações me movimentaram a explorar o tema em questão.



Aprofundando sobre o debate da escolarização no âmbito da legislação federal (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2012; 2015), todos os estudantes com e sem deficiência têm direito ao acesso à escola regular, e isso se efetiva na garantia de suportes e recursos. Ao PEE, apresenta-se o direito de acesso a professores especialistas na área da deficiência, salas de recursos multifuncionais, entre outras garantias. Contudo, o que se percebe atualmente é a precarização desses serviços e outros retrocessos, a exemplo da tentativa de aprovação do Decreto nº 10.500 (Brasil, 2020), que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida<sup>5</sup>, o qual foi revogado.

Na cidade de Ji-Paraná, no ano de 2021, apenas 44% das escolas tinham salas de atendimento educacional especializado (14 escolas da rede municipal); e 78% das escolas tinham acessibilidade (25 escolas da rede municipal) (INEP, 2021). Essa falta de recursos vai de encontro ao que prescreve a legislação federal em se tratando do Público da Educação Especial, que são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2015, foi instituída uma importante lei para o avanço dos direitos das pessoas com deficiência. Trata-se da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 (Brasil, 2015), que estabelece diretrizes para a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência. Em seu art. 8º temos (Brasil, 2015, p. 3):

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Conforme posto acima, a norma não trata apenas do direito à educação, mas amplia-se ao direito à inclusão social e à cidadania. Também estabelece diversas orientações ao direito do público. Todavia, nos anos seguintes, até o ano de 2024, percebemos um vácuo e uma inércia do

---

<sup>5</sup> Com um discurso voltado à necessidade de desenvolver uma educação mais inclusiva e 'livre de ideologias', essa proposta contrariava as diretrizes de inclusão escolar. Ao adotar uma retórica antiesquerda e supostamente 'não ideológica', em sintonia com o contexto político do antigo governo de extrema-direita bolsonarista, ocultava sua própria ideologia, baseada nos interesses do mercado e nas parcerias público-privadas. Como consequência, desviava estudantes com deficiência da escola regular para instituições filantrópicas e assistencialistas.

Estado em publicar normas e orientações relativos ao tema. Pode-se assumir como hipótese que esse descaso dado a essa parcela da população tem relação com o fato de que, durante um grande período – 2016 a 2022<sup>6</sup> –, o Brasil foi governado por partidos da extrema direita, aprofundando as desigualdades sociais, tendo sido terreno fértil às propostas neoliberais e suas agendas, no que concerne às políticas sociais e à educação.

Acerca desses elementos, é importante apontar que as propostas sobre a inclusão escolar vêm sendo debatidas há décadas, e que também não estão fora de cogitação os interesses mercadológicos capitalistas. Cabe apontar ainda que, no sistema de classes regido pelo capital, a escola tem sido subordinada à Teoria do Capital Humano, capacitando os indivíduos à habilidades e competências para o mercado de trabalho (Barroco; Matos; Ferreira, 2023; Pansini; Matos, 2018; Saviani, 2019) e para o próprio desemprego, uma vez que o mercado necessita de uma reserva de desempregados, o que configura exclusão do acesso às riquezas acumuladas historicamente (culturais e materiais). Por outro lado, aqueles indivíduos impedidos de acompanhar essa lógica, seja por uma limitação orgânica, são incorporados ao sistema por meio de uma dialética de inclusão excludente. Nessa dinâmica, acabam marginalizados e invisibilizados pelo capital (Michels, 2004), enquanto são submetidos a um paternalismo em que instituições filantrópicas assumem a responsabilidade de cuidar, garantindo que não interfiram na lógica de exclusão camuflada pela inclusão (Carvalho; Martins, 2011).

Apresentam Michels (2004) e Michels e Vaz (2017) que a própria área da Educação Especial se constituiu à margem da Educação Regular, e que foi apenas a partir da década de 1990, com a influência das políticas internacionais (Unesco, 1990; 1994), que passou-se a considerar que o atendimento à pessoa com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na Educação Básica. Essas políticas chegaram em um momento crucial do capital, como estratégia de “educar” a classe pobre e trabalhadora, supostamente em busca da correção de problemas sociais e econômicos, colocando em voga o acesso à educação em países periféricos, declarando-se como tarefa primordial de tais políticas responder às altas taxas de pobreza e aos altos índices de mortes por doenças. Tais problemas são apontados nesses documentos, muitas vezes, como associados à quantidade de filhos por família, além de indicarem que o fracasso

---

<sup>6</sup> Com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, assumiram candidatos da direita, entre eles Michel Temer (MDB), seguido pelo candidato da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, à época filiado ao Partido Social Liberal (PSL). Importante destacar que, após o golpe do impeachment, houve diversas mudanças em nomes de partidos da direita, deixando a conta dos escândalos de corrupção ao Partido dos Trabalhadores que em 2018 não conseguiram reeleger presidente.

escolar tem sido maior em indivíduos oriundos da classe pobre, reduzindo a questão da não escolarização ao âmbito escolar e familiar (Barroco; Matos; Ferreira, 2023; Pansini; Matos, 2018).

Atribuir como função da escola corrigir os problemas sociais, implica direcionar ao campo de formação de professores a responsabilidade de atender a essas demandas do meio de produção (Saviani, 2019). Durante um longo período, a psicologia e a medicina voltaram suas investigações para o ambiente escolar, buscando responder a problemáticas que emergiam nesse contexto. Esse fato contribuiu para a rotulação de situações relacionadas à desigualdade social e à falta de recursos humanos e pedagógicos, que passaram a ser interpretadas como um fracasso associado, de forma articulada, a fatores culturais e biológicos.

Maria Helena de Souza Patto (Patto, 2022), pioneira no Brasil nos estudos críticos em Psicologia Escolar, denuncia os falsos diagnósticos aos alunos da periferia, que receberam laudos que atestavam uma deficiência ou aquilo que ela denunciou como “falsos débeis”. Notadamente, no referido período, o fenômeno da medicalização da educação, no sentido de atribuir a responsabilidade pelo não aprender ao aspecto biológico, emergiu na educação básica, e prossegue até os dias atuais.

Na década de 1980, a pobreza e o analfabetismo eram frequentemente utilizados como critérios para determinar supostos diagnósticos de debilidade mental (Patto, 2022). Percebe-se então que a temática da alfabetização vem se destacando como crucial na função atribuída à educação na agenda global, em que se destacam os programas e políticas voltadas à área, movimentando a academia científica a discutir esses temas (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022). Em oposição à função dada à educação nesses programas de alfabetização, Saviani (1999; 2019), elaborador da Pedagogia Histórico-Crítica, a alfabetização é não apenas um requisito essencial para o exercício pleno da cidadania, mas também uma das primeiras e mais importantes produções históricas sistematizadas. O autor entende a alfabetização como fundamental para que o indivíduo se aproprie das demais riquezas culturais produzidas ao longo da história, sendo uma condição *sine qua non* para essa apropriação.

Se, por um lado, alfabetizar e ser alfabetizado é condição para cidadania, (oportunidades de trabalho digno, exercício dos direitos políticos e sociais), por outro, também é essencial para a emancipação humana (estágio do desenvolvimento humano pleno, omnilateral), uma possibilidade a partir da ascensão a uma nova sociedade, mais justa e igualitária, o que atribui

uma outra função à educação escolar, muito além do que propõem as agendas capitalistas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, em 2022, 10 milhões de brasileiros eram analfabetos (IBGE, 2022). Explorando esses dados a título de problematização e justificativa deste trabalho, aos alunos com deficiência tem sido negada, em grande parte, a condição de cidadania e de emancipação humana. Há casos, por exemplo, em que esses alunos chegam ao ensino médio e às universidades sem terem alcançado níveis adequados de apropriação da linguagem escrita. Os dados do IBGE (2022) corroboram esses apontamentos ao indicarem que quase 20% das pessoas com deficiência no Brasil são analfabetas.

De igual maneira, o analfabetismo vem se destacando entre outros grupos excluídos, como os indígenas, ribeirinhos e população quilombola, o que demonstra qual o grau de importância esses grupos têm para o sistema capitalista, especialmente pelo viés da produtividade ou da não produtividade desses sujeitos.

Em prosseguimento, verifica-se que a polêmica do fracasso escolar e sua relação com o analfabetismo também foi discutida por Patto (2022), em sua pesquisa realizada na década 1980. Quando a criança não conseguia se apropriar da linguagem escrita, o sistema taxava-os como “deficientes”, e isso demonstrava a posição social estabelecida para esse grupo minoritário, impondo o estigma de que ter uma deficiência era uma tragédia social, justificando o fato de aquela criança ser analfabeta.

Frequentar a escola básica regular e não aprender a ler e a escrever é uma gravíssima expropriação de direitos, e ainda existem no Brasil, atualmente, crianças sem acesso à escola regular. Dentre elas, estão as pessoas com deficiência, já que, apesar do movimento pela inclusão escolar, tal direito é negado por diversas razões, sendo a mais latente<sup>7</sup> a falta de cuidadores e de outros suportes. Isso expressa algo essencial, a saber: a dialética da inclusão excludente.

Sobre as condições de acesso, permanência e desenvolvimento escolar do Público da Educação Especial (PEE), estas têm sido postas em discussão na literatura (Barroco; Matos; Ferreira, 2023; Barroco; Tada, 2022). Nesse sentido, alguns autores destacam a necessidade de se

---

<sup>7</sup> Cito uma experiência ocorrida no ano de 2022, quando, na escola em que exerço função como orientador escolar, uma família foi orientada a não levar seu filho às aulas presenciais pela falta de cuidador. Diante da situação, fiz um relatório e encaminhei aos órgãos de proteção à Criança e ao Adolescente, relatando os direitos da criança. Ela tinha direito não apenas a um cuidador, que continua sendo o maior argumento dos Sistemas de Ensino para não receberem alunos com deficiência, mas também a uma Sala de Recursos Multifuncionais, a professores especialistas e demais recursos. As solicitações foram acatadas pelos órgãos de proteção. Hoje, essa criança é atendida por especialistas, tem suporte de cuidador e a escola montou e equipou uma Sala de Recursos Multifuncionais para seu atendimento.

discutir a formação dos professores para esse campo (Barroco, 2011; Michels, 2004; Michels; Vaz, 2017). Barroco (2011) e Michels, Shiroma e Evangelista (2011) sublinharam essa importância e alertaram sobre o aligeiramento das formações de professores, que, correlatas ao capital, esvaziam-se de conteúdos científicos. Ainda, debateram sobre as consequências dessas formações serem mediadas, em sua maioria, por instituições privadas de Educação a Distância, prevalecendo uma formação instrumental e imediatista.

Saviani (2019), analisando as ideias pedagógicas dos professores entre os anos de 1990 até os dias atuais, apresenta que, com a tentativa de superação dos modelos de administração taylorista e fordista, como alternativa para a crise de 1970, o toyotismo passou a ser utilizado como estratégia. Esse modelo reordena mundialmente as políticas educacionais. Seguindo a lógica do mercado, procura-se formar um professor ágil, flexível, de formação aligeirada, baseada no utilitarismo e no imediatismo da cotidianidade, que “prevalece sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (Saviani, 2019, p. 119).

Fazendo um contraponto, se por um lado o trabalho desenvolvido na Educação Básica para as crianças sem deficiência requer uma sólida formação teórico-metodológica, por outro lado, deve-se discutir, de modo especial, uma formação de qualidade para quem trabalha com o Público da Educação Especial. Esse trabalho deve ser desenvolvido de forma não isolada, em que se considera apenas os profissionais da educação especial, como o cuidador, o monitor, o professor de Língua Brasileira de Sinais – Libras, o intérprete de Libras, o professor de sistema Braille e demais profissionais da área; é preciso ampliar a discussão à formação daqueles professores que atuam na sala de aula regular<sup>8</sup>.

Isso significa discutir a aplicação de recursos tecnológicos e suportes de acessibilidade, que são valiosos, mas ineficientes, quando o professor que acompanha esses estudantes na sala regular não se apropria dos elementos históricos e científicos, na sua formação, que o proporcionem romper com padrões biologizantes, com a influência de teorias que naturalizam o desenvolvimento humano e visam ajustar o indivíduo com deficiência à ordem vigente. No entanto, ocorre justamente que as formações têm-se esvaziado dessas produções científicas, em

---

<sup>8</sup> Compreendo que existem trabalhos que discutem a apropriação da linguagem escrita pelos alunos com deficiência e que são pautados em teorias críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. No entanto, esses trabalhos e estudos não são materializados de forma hegemônica nas formações de professores, por isso a necessidade de investigar o tema, conforme será tratado nas seções seguintes.

detrimento de uma formação aligeirada, precária e direcionada à prática instrumental, elementos das teorias pedagógicas hegemônicas<sup>9</sup>.

Essas problematizações a respeito do esvaziamento de conteúdos escolares nas formações, da influência das teorias e das concepções pedagógicas que orientam esses encontros, apresentam-se neste trabalho como elementos a serem investigados nas formações docentes (iniciais e continuadas). Diante disso, adota-se, como hipótese, que na formação de professores alfabetizadores, no que concerne à formação inicial, o currículo dos cursos superiores, as ementas e os conteúdos, ao tratarem da alfabetização, não focalizam elementos relacionados ao PEE. Seguidamente, as concepções de educação especial postas nos documentos acompanham a lógica da base médico-psicológica, focalizando na identificação de sinais de deficiência e em desenvolver um trabalho instrumental e prático.

Nas formações continuadas, apesar do avanço sobre o tema da Inclusão Escolar e da discussão acerca do respeito às diferenças, essas formações se restringem a debater os direitos do público-alvo, ademais, focalizam nas características biológicas de cada deficiência e dão importância ao diagnóstico, ao laudo médico e ao parecer psicopedagógico para a prática pedagógica (modelo médico).

Também se levanta como hipótese que a base psicológica norteia esses encontros formativos, e as concepções pedagógicas do aprender a aprender também exercem suas influências, esvaziando teoricamente o trabalho docente e sua formação, reproduzindo a agenda neoliberal para formar o indivíduo pragmático, instrumental e polivalente. Os conteúdos científicos que apresentam a discussão sobre os caminhos alternativos que possibilitam a apropriação da linguagem escrita e dos conteúdos clássicos produzidos pela humanidade são reduzidos ou postos em segundo plano nessas formações.

No quadro 1 abaixo apresentam-se as questões norteadoras e os objetivos que guiaram esse trabalho de doutoramento.

**Quadro 1 – Síntese das questões norteadoras e objetivos da pesquisa**

<b>Questões norteadoras</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Questão central:</b> Considerando as concepções pedagógicas, de aprendizagem e desenvolvimento, de educação especial, quais encaminhamentos e	<b>Objetivo geral:</b> Analisar os encaminhamentos da agenda neoliberal à formação inicial e continuada dos

<sup>9</sup> Para Saviani (2019), teorias pedagógicas hegemônicas são aquelas que se destacam nas agendas neoliberais e cooperam para a hegemonia da classe dominante. Entre elas, têm-se as pedagogias tecnicistas, construtivistas, das competências, neotecnicista, do professor reflexivo, da escola nova, entre outras.

determinações da agenda neoliberal às formações (inicial e continuada) dos professores alfabetizadores à educação especial inclusiva estão presentes em Ji-Paraná-RO?	professores alfabetizadores à educação especial inclusiva em Ji-Paraná-RO, considerando as concepções pedagógicas, concepções de aprendizagem e desenvolvimento e de educação especial.
Quais concepções pedagógicas, de aprendizagem e desenvolvimento e de educação especial estão presentes nos documentos legais (cadernos de formação, programas, leis, programas de alfabetização e inclusão) da rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO?	<b>Objetivo específico 1:</b> Levantar e discutir, com base nos documentos legais municipais sobre o tema da alfabetização e da inclusão escolar, se os elementos verificados coadunam para um trabalho de alfabetização para a emancipação humana ou se as propostas contribuem com a agenda neoliberal.
Quais concepções pedagógicas, de aprendizagem e desenvolvimento e de educação especial são apontadas nos documentos legais (PPCs, ementas, plano de ensino) de formação inicial dos cursos superiores que formam/formaram esses professores alfabetizadores?	<b>Objetivo específico 2:</b> Mapear e discutir, por meio dos documentos legais do currículo das instituições de ensino superior, que temáticas da alfabetização e da inclusão escolar são abordadas, apontando quais concepções pedagógicas, de aprendizagem, desenvolvimento e de educação especial são mencionadas.
Quais concepções pedagógicas, de aprendizagem e desenvolvimento e de educação especial, a respeito da alfabetização e da inclusão escolar, estão presentes nas formações continuadas da rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO?	<b>Objetivo específico 3:</b> Mapear e discutir a formação continuada que trata sobre a alfabetização e escolarização dos alunos da Educação Especial Inclusiva, identificando as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, concepções pedagógicas e de educação especial que norteiam esses encontros formativos.

**Fonte:** Elaboração do autor (2024).

Após apresentar as questões norteadoras e os objetivos do trabalho, é pertinente explicar a escolha do título desta tese, a saber: “Formação de professores alfabetizadores à educação especial inclusiva em Ji-Paraná-RO: qual agenda?”. Primeiramente, percebi que em alguns encontros formativos realizados na rede municipal de ensino à alfabetização quase não se mencionavam o PEE. Em outros encontros formativos a respeito da Educação Especial Inclusiva não se encontram entre os participantes os professores alfabetizadores, tornando incoerente a ideia transmitida nas palestras e eventos de que o Estado desenvolve uma educação de qualidade para todos.

Segundo, considerando o que será exposto ainda nas próximas seções a respeito dos encaminhamentos da agenda capitalista às políticas de alfabetização, é imperioso entender que, no sistema neoliberal, uma conquista da classe subalterna precisa ser analisada para além da imediatividade, e a literatura exposta adiante demonstrará que essas políticas se desenvolvem a partir de um efeito semelhante a um cavalo de troia, isto é, externamente aparentam boas intenções, mas, do ponto de vista da essência, são bastante danosas.

Em terceiro lugar, compreendo que, apesar dessas políticas de alfabetização com boas/más intenções dirigidas à formação de professores e aos estudantes sem deficiência, há um coletivo comprometido com uma educação pública de qualidade, que vem avançando a fim de

desnudar as agendas neoliberais e trabalhando para uma alfabetização que não se resume a quantificar português e matemática, mas almeja superar a lógica do mercado. Conforme os dados expostos do IBGE, apesar do número alarmante de analfabetismo no Brasil, destacam-se nos índices as pessoas com deficiência, os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos, os imigrantes etc., sujeitos considerados como improdutivos<sup>10</sup> ao sistema devido à determinada condição. Por isso, indaga-se: diante de tantas reuniões, congressos, pautas políticas, promulgação de leis e programas de formação de professores, quais páginas dessas agendas são reservadas ao PEE?

Para alcançar os objetivos deste estudo, o trabalho foi estruturado em três seções: uma seção teórica e duas seções dedicadas aos procedimentos metodológicos, à coleta de dados e às análises. Na seção teórica, “Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético na Pesquisa sobre Educação Especial Inclusiva e à formação de professores alfabetizadores: caminhos à emancipação humana”, apresentei como o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) foi adotado neste trabalho, destacando-o tanto como uma visão de mundo quanto como uma práxis, e um método para compreensão/superação dessa práxis. A literatura selecionada foi levantada através de uma pesquisa bibliográfica, com buscas em dossiês de revistas sobre o tema, em publicação de coletivos, grupos de estudos e de trabalhos que utilizam como base o MHD, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.

A terceira seção, intitulada “Materialismo Histórico-Dialético como procedimento metodológico e aproximação ao objeto”. Neste capítulo, enfatiza-se o método como fundamento para os procedimentos metodológicos adotados. As categorias contradição, mediação e totalidade, do MHD, auxiliaram na discussão e na coleta de dados. Para cumprir os objetivos estabelecidos, realizamos um estudo documental, baseado no levantamento e na análise de documentos (planos de cargos e carreiras, leis, programas e projetos municipais, cadernos de formação, planos de cursos e ementas), buscas da literatura sobre a temática, pesquisa de campo, utilizando as técnicas: aplicação de questionários com vinte professoras alfabetizadoras, entrevistas com sete professoras e entrevista com uma profissional responsável pelo setor da Gerência de Educação Especial da rede de ensino. Além disso, foi realizada uma observação participante durante as formações continuadas sobre alfabetização e inclusão escolar voltadas ao público da Educação Especial.

Apresenta-se, ainda na referida seção, o contexto da pesquisa, a estrutura e o

---

<sup>10</sup> Segundo a teoria do capital humano, a máxima é transformar todos em produtivos. Mas existem peculiaridades ou benefícios de se pertencer ou não a certos grupos excluídos, tratando-os como improdutivos.



organograma da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, sua estrutura remuneratória e carreira dos professores, bem como o financiamento à Educação Especial Inclusiva. Embora esses elementos não tratem diretamente do objeto de estudo, contribuem para sua compreensão, permitindo extrair suas abstrações mais significativas e aproximá-lo de sua totalidade.

A terceira e última seção, “Movimento de síncrese, síntese, e tese – análise da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores em Ji-Paraná-RO”, foi dedicada a expor os dados específicos do objeto, após a aplicação das técnicas da pesquisa anunciadas no capítulo anterior. Além da exposição dos dados, foi realizada uma análise pautada no movimento da lógica dialética: tese-antítese-síntese-tese. Cada subseção foi organizada na intenção de cumprir o que foi posto como objetivo no trabalho de doutoramento. Por fim, apresenta-se a tese defendida.

## **2 CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CAMINHOS À EMANCIPAÇÃO HUMANA**

A formulação do problema e dos objetivos desta pesquisa foi fundamentada em um levantamento da literatura, o que nos permitiu fazer uma busca bibliográfica de textos que compõem nossos capítulos teóricos. Durante esse processo, exploramos a produção acadêmica conforme a aproximação ao objeto exigia a análise de conceitos e categorias emergentes da empiria. A técnica de revisão narrativa “é adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos” (Unesp, 2015, p. 2). Diferentemente de outras revisões de literaturas, como a sistemática e a integrativa, em que as respostas das questões norteadoras pré-estabelecidas se encontram na literatura e seguem padrões e etapas rígidas, na narrativa, “a seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (Unesp, 2015, p. 4).

As buscas foram efetuadas no sítios: Scielo, Base de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e no Google Acadêmico, além disso, consultamos dossiês publicados em revistas acadêmicas e buscamos publicações de grupos de estudos e de coletivos sobre a temática. Realizamos um levantamento inicial entre setembro (dias 20 a 22 de setembro) e novembro (dia 17 de novembro) de 2022, que se estendeu até julho<sup>11</sup> de 2024. À medida que identificávamos elementos abstraídos no trabalho de campo, tornou-se necessário retornar à literatura para aprofundar sua compreensão.

No Scielo, Google Acadêmico e na Base de Teses e Dissertações da Capes, utilizamos os descritores “formação inicial”, “formação de professores”, “formação de professores alfabetizadores para Educação Especial Inclusiva”, “inclusão escolar”, “educação especial”, “pedagogia histórico-crítica”, “teoria histórico-cultural” e “materialismo histórico-dialético”. A escolha dos textos levou em consideração aqueles que recuperam a base Materialista Histórico-Dialética, adotada neste trabalho. A seleção considerou, ainda, a compreensão de que a inclusão escolar é tratada em um bloco contextual e histórico excludente. Por isso, almeja-se

---

<sup>11</sup> Apesar de nossa seleção dos textos ser arbitrária, destacamos algumas datas especificamente em que ocorreram essa seleção. No ano de 2022, de 10 de setembro a 08 de outubro. No ano de 2023, dia 17 a 19 de junho, fizemos outro levantamento da literatura e seleção de novos textos. Após a qualificação da tese ocorrida em 29 de novembro de 2023, na data de 10 de dezembro fizemos nova seleção de textos para cumprir as orientações e seleção de nova literatura para agrupar conceitos. De 06 a 08 de julho de 2024, efetuamos a última seleção de textos.

avançar em direção ao reino da liberdade, o que implica a superação das estruturas desta sociedade. Incluímos textos que apontam a importância dos conteúdos científicos no processo de inclusão escolar; e, por fim, a relevância da práxis, recuperando a necessidade de se trabalhar em prol dessa superação, de modo a articular dialeticamente teoria e prática social.

No decorrer deste capítulo teórico, os textos levantados nos fizeram compreender que existem poucas produções e discussões a respeito do tema “Formação de professores alfabetizadores à Educação Especial e Inclusiva”. Sobre o estado de Rondônia, textos semelhantes acerca desse debate científico não foram encontrados.

Como resultado dessa seleção de textos, recuperamos literaturas da psicologia escolar crítica (Patto, 2008; 2022; Marcondes, 2014), que discutem e se fundamentam na teoria histórico-cultural (Barroco, 2007; 2011; Barroco; Tada, 2022; Camizão; Victor, 2018; Facci, 2011; Patto, 2022). Textos e obras de L. S. Vigotski que priorizam conceitos elaborados no período mais dialético da sua construção teórica<sup>12</sup> (Vygotsky, 1997; Vigotski, 2018; 2021). Obras de autores clássicos do Materialismo Histórico-Dialético (Gramsci, 2000; 2001; Kosik, 1976; Marx, 2010; 2023), textos de autores clássicos da Pedagogia Marxista da Alegria (Snyders, 2001), textos de autores da Pedagogia Histórico-Crítica e seus colaboradores (Duarte, 2004; 2008; Martins, 2016; 2022; Martins; Marsiglia, 2015; Silva, 2024; Saviani, 1999; 2010; 2018; 2019; Saviani; Galvão, 2021; Marsiglia; Saviani, 2017), pesquisas da educação que discutem o tema da formação de professores e da Educação Especial Inclusiva dentro do aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético (Garcia, 2013; 2016; Garcia; Barcelos, 2021; Michels, 2004; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011) e textos de autores que discutem a temática da Educação Especial, que mesmo não assumindo o MHD, mantêm uma postura crítica frente a essa sociedade desigual e excludente (Jannuzzi, 2004; Kassari, 2024; Mendes, 2024).

Essas referências serão expostas a seguir, em quatro subseções: “2.1 A relação entre emancipação humana e alfabetização de todos os indivíduos com e sem deficiência”; “2.2 Aproximações entre as principais concepções recuperadas no estudo e as influências na Educação Especial Inclusiva”; “2.3 Quatro teses para analisar a formação de professores à Educação Especial Inclusiva”; e “2.4 O escrito e o não escrito nas agendas à formação de

---

<sup>12</sup> De acordo com Teixeira e Barca (2020), a obra de L. S. Vigotski passou por quatro períodos históricos e foram influenciadas por diferentes perspectivas teóricas: reflexológica, behaviorista, histórico-cultural e “Período sistêmico (1932-1934) – em que a consciência é compreendida como uma unidade sistêmica dotada de significado e sentido (Teixeira; Barca, 2020, p. 269).

professores alfabetizadores à Educação Especial Inclusiva”.

## **2.1 A relação entre emancipação humana e alfabetização de todos os indivíduos com e sem deficiência**

Na intenção de expormos a relação entre as principais temáticas recuperadas e o que defendemos como emancipação humana, assumimos um tipo de educação escolar e de alfabetização, discutido nesta subseção. Para introduzir o estudo, recuperamos elementos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e lançamos mão do pensamento de Frigotto (1991), ao apontar que a teoria contribui no direcionamento dos procedimentos metodológicos da investigação científica, e o método orienta e apresenta uma postura/visão de mundo e uma concepção de práxis.

Como visão de mundo, assumimos uma postura diferente de outras visões que têm como característica a reprodução lógica a-histórica, organização lógica e harmônica da realidade, neutralidade, separação da subjetividade e objetividade com foco no objetivismo, isolamento das unidades, negação da inter-relação entre sujeito e objeto, negação da relação entre realidade objetiva e subjetiva (Frigotto, 1991). De forma diferente, no MHD, o pensamento e as ideias são reproduzidas como “reflexo<sup>13</sup>” da realidade objetiva. Nessa compreensão, a realidade objetiva não carece prestar contas ao ideal, visto que é o real concreto que determina e é determinado. Para o autor (Frigotto, 1991, p. 75), “o desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real”.

Assumimos o MHD como práxis da necessidade de que, para o processo de emancipação humana, deve haver uma transição do reino da necessidade (sociedade capitalista) para o reino da liberdade. Aproximando-se dessa discussão, no texto “A transformação socialista do homem” [Tradução nossa], Vygotsky (1930/1994, p. 3) apresenta:

Em um extremo da sociedade encontramos a divisão [N. do T.: “alienação”] entre o trabalho intelectual e o material, a separação entre a cidade e campo, a exploração implacável do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza e a impossibilidade de um

---

<sup>13</sup> Faço menção a essa mediação no campo investigativo do método em Marx. Compreendo que, radicalmente, na Teoria Histórico-Cultural, especificamente Vygotski pontua sobre o campo das mediações do desenvolvimento da personalidade consciente. No caso, apreender a realidade, ainda que ela seja caótica, ou propriamente compreender a sua essência, caminha pela mediação da linguagem, dando destaque ao significado da palavra (Vygotski, 1934/2001). Em síntese, tudo é atravessado pela mediação da linguagem.

desenvolvimento livre e omnilateral do pleno potencial humano; e no outro extremo, folga e ostentação.

Conforme o trecho, verifica-se que, na sociedade capitalista, há uma restrição da possibilidade de desenvolvimento humano pleno e omnilateral, por isso, surge a necessidade de se trabalhar para essa superação – práxis. Segundo Frigotto (1991, p. 73), o MHD, enquanto práxis, é a “unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Em relação ao processo de emancipação humana, Marx aponta:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, o cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas ‘forces propres’ (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (Marx, 2010, p. 54).

No texto “Sobre a questão judaica” (Marx, 2010) identificamos duas concepções de emancipação anunciadas. A primeira aponta a emancipação política, com exemplos da superação da sociedade feudal à sociedade capitalista/burguesa como temporariamente revolucionária. Mas essa emancipação política, apesar de superar diversas condições de exploração impostas pela ordem feudal (com hegemonia da nobreza e da igreja) sobre a servidão, introduz novas formas de exploração e exclusão social, por meio de uma nova divisão de classes sociais; e a burguesia passa gradativamente a ser classe hegemônica exploradora (Marx, 2010; Saviani, 2019). O caminho à emancipação, de acordo com Marx (2010; 2023), seria o das revoluções. A emancipação política tem como seu motor a revolução política, e é compreendida, nos estudos marxistas, como momento parcial à revolução finalística – a emancipação humana.

A segunda concepção é a emancipação humana, aquela almejada, o ponto de chegada da organização da classe trabalhadora. Recuperando o conceito filosófico de ética, a emancipação humana pode ser entendida como a finalidade que guia as ações<sup>14</sup> dos indivíduos. Apenas uma revolução social tornaria possível o alcance da emancipação humana, tendo em vista que “a

---

<sup>14</sup> Diversas doutrinas filosóficas recuperam e conceituam a ética em dois grupos: **eudaimonistas** – a felicidade como o valor e o bem maior a se atingir; **pragmáticas** – utilidade das ações humanas como bem e o valor maior a se atingir.

essência humana é a verdadeira comunidade humana” (Marx, 2010, p. 75).

Apesar de Marx (2010; 2023) apontar as revoluções como caminho às concepções de emancipação anunciadas, a sociedade capitalista tem sido metamorfoseada, com o passar das décadas, chegando ao seu patamar mais crucial de exploração e de organização política, cultural, econômica e social, o que pode dificultar sua superação pelos meios disponíveis à época do autor, demandando novas estratégias para o processo revolucionário, conforme o tempo histórico.

As novas formas de organização da sociedade capitalista aproximam-se do conceito de bloco histórico como a forma de organização de uma determinada sociedade no campo político, econômico, cultural e social (Portelli, 1983). Gramsci (2000), em outro contexto histórico, a Itália do século XIX, trouxe elementos para análise contextual do bloco histórico daquela sociedade, identificando que as formas de revoluções anunciadas por Marx no período histórico anterior, necessariamente, precisariam ser contextualizadas na nova sociedade burguesa.

O sardenho<sup>15</sup> apresenta o conceito de Estado Ampliado, descrevendo a relação entre a infraestrutura e a superestrutura. Entende-se a infraestrutura como a base econômica, e a superestrutura como a sociedade civil e a sociedade política. Compreende-se como sociedade civil os aparelhos privados de hegemonia que servem para manter o consenso no bloco histórico capitalista (escolas, igrejas, mídia, ongs, instituições privadas, bancos, lobbys), que conservam seus interesses ideológicos e financeiros disseminando suas visões de mundo. A sociedade política composta por aparelhos como tribunais de justiça, tribunais de contas, polícia, exército, órgãos da justiça e o Estado, que trabalham produzindo a coerção e o consenso da hegemonia<sup>16</sup>, produz ações que se efetivam, além das ações específicas e diretas de coerção, por meio de promulgação de leis, decretos, documentos legais e normas que advogam ou não aos interesses da hegemonia, apropriados neste trabalho como conceito de política (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

A partir da metade do século XIX, mudanças na estrutura social emergiram, condicionando e movimentando a superestrutura (sociedade civil e sociedade política). Se antes o Estado utilizava prioritariamente a repressão para manter o controle – como se observa nas revoluções da época de Marx, que recorriam à força física, ao aprisionamento e à repressão –,

---

<sup>15</sup> Antônio Gramsci (1891-1937), natural de Sarda, cidade Italiana.

<sup>16</sup> Atualmente, a hegemonia que se expressa na sociedade política é a da classe burguesa, tendo em vista sua alta representatividade no âmbito da sociedade política.

para Gramsci (2000), após isso, o Estado passou a procurar manter uma relação harmônica entre a sociedade civil e a sociedade política. Para isso, utiliza-se do consenso para manter o controle, educando e disseminando seus slogans por meio de seus aparelhos privados de hegemonia (difusão de jargões e visões de mundo da sociedade burguesa, como competitividade, meritocracia e outros que abordaremos no texto).

O que Gramsci (2000) propõe não é uma revolução estritamente pela força física, por lutas armadas, mas também por mudanças profundas na sociedade, o que implica também um trabalho de caráter revolucionário no campo ideológico e cultural. A transição ao reino da liberdade, ou, na perspectiva da filosofia da transformação gramsciana (Martins, 2008), demonstra que as visões de mundo hegemônicas têm se materializado na vida cotidiana de tal forma que se transformaram em senso comum. No entanto, o senso comum pode ser uma barreira para a revolução/transformação, necessitando ser desvendado, e gradativamente transformado, objetivando incorporar, em seu núcleo, saberes clássicos (conhecimentos científicos) a serviço da classe subalterna, cooperando com a transformação da realidade.

Diante disso, diversas são as maneiras de buscar pela superação da sociedade hegemônica, e Gramsci (2000) arrola para o tema o papel da educação escolar,

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 2000, p. 42-43).

Então, há a necessidade de se lutar contra o senso comum, apontando que o próprio conceito de política, as leis, os decretos – criados no núcleo da sociedade política – e as ideologias e visões de mundo – reproduzidas na/pela sociedade civil – são produtos da atividade humana, por isso, passíveis de modificação. O senso comum pode ser revolucionado através do processo (que não se dá rápida nem imediatamente) de socialização dos conhecimentos científicos, que se fazem necessários para essa superação. Consoante aos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, o papel da escola seria o de formar no indivíduo a humanidade produzida historicamente, socializando, ordenada e sistematicamente, o saber escolar clássico (no campo das ciências, da filosofia e das artes, tendo a história como disciplina central), para uma

convivência mais ética, mais humana, justa e, principalmente, sem exclusão social (Saviani, 2019).

Nessa empreitada, urge destacar, ainda nos estudos de Gramsci (2001), no vol. 2 dos *Cadernos do Cárcere*, o papel dos intelectuais orgânicos. Neles, o professor é apontado como pertencente a esse grupo. Esses intelectuais são representantes das classes sociais que advogam pelos seus interesses, podendo até assumir cargos na sociedade política. Um exemplo da relação entre os aparelhos da sociedade civil e a sociedade política é a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). A sua promulgação passou por várias etapas de convencimento dos profissionais da educação (produção do consenso) sobre a necessidade de uma base, porém, com o ocultamento da realidade acerca da classe burguesa e seus aparelhos privados de hegemonia, que é beneficiada, mantendo seus interesses ideológicos e, sobretudo, econômicos, ao estabelecerem parcerias público-privadas com o Estado (sociedade política), por meio da venda e oferta de pacotes de serviços de formação de professores, venda de materiais e cursos pedagógicos, do fornecimento de respostas imediatas ao que se impõe como uma diretriz da agenda global, isto é, quantificar a educação (Hypólito, 2022; Peroni, 2021), além da conformação da classe trabalhadora com os conhecimentos mínimos para o trabalho assalariado contemporâneo, e ajustada ideologicamente.

Esses APHs buscam o convencimento da sociedade civil. Recuperamos como exemplo a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Banco Itaú, Instituto Natura e Todos pela Educação (Hypólito, 2022; Peroni, 2021). Ao disseminar o consenso na sociedade civil, essas instituições vão elegendo e formando seus intelectuais e assumem cargos públicos (deputados, senadores, etc.) que promulgam projetos de leis e políticas destinadas aos seus interesses, em uma complexa rede que envolve sociedade política, sociedade civil, APHs, intelectuais orgânicos, universidades públicas e privadas, Organismos Internacionais.

Garcia e Barcelos (2021) discutindo sobre a constituição do Público da Educação Especial (PEE), e, com base em uma análise documental, identificaram dois grupos de aparelhos privados de hegemonia com interesses distintos na definição do PEE e na concepção de escolarização direcionada ao grupo. O primeiro grupo são as instituições privadas e assistenciais, as que mais marcaram presença e posição na definição das políticas de Educação Especial a seus interesses. As instituições do segundo grupo são organizadas pelos próprios indivíduos com



deficiência, que elegem seus intelectuais orgânicos para ocupar cargos importantes no Estado, implementando políticas que os beneficiem.

Como exemplo, temos a comunidade surda, com seus intensos movimentos. Esta, “principalmente por meio de estratégia de publicização de suas demandas pela mídia, manifestações e eventos culturais, além da ampliação do debate sobre o discurso linguístico-cultural da surdez também no meio acadêmico” (Garcia; Barcelos, 2021, p. 10), tem conseguido diversas aprovações de leis, como a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como um meio “legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002).

Nas análises de Garcia e Barcelos (2021), esses dois grupos – o primeiro representando o movimento *para* pessoas com deficiência; e o segundo, o movimento de pessoas *com* deficiência –, em grande parte, com discursos voltados para a inclusão, têm visto seus intelectuais orgânicos ocuparem cargos importantes na sociedade política. Em ambos os casos, têm participado dos debates sobre as concepções de escolarização do PEE. Isso “aprofunda a competitividade pelos recursos públicos em uma perspectiva de adaptação ao existente” (Garcia; Barcelos, 2021, p. 14), e esvai os movimentos de lutas anticapitalistas, visto que há essa colcha de retalhos na legislação sobre a educação especial, ou seja, diversas políticas direcionadas a grupos específicos, fazendo com que a luta coletiva dos excluídos seja secundarizada.

Por conseguinte, para advogar a serviço de sua classe, a classe subalterna, e atingir a condição de intelectual orgânico, o professor deve ser formado adequadamente, apropriando-se dos elementos históricos, artísticos, filosóficos, políticos e éticos em sua formação acadêmica, de modo a incorporar elementos que o permita gradativamente compreender a realidade caótica. É necessário principalmente que se aproprie da sua função social para além da imediatividade. Em relação à boa formação desse intelectual, afirma Gramsci (2001, p. 44, grifos nossos):

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, **na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa** e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste **em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior**. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educação, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente.

Gramsci (2001) claramente aponta a necessidade de superar o trabalho deficiente executado pelo professor. O trabalho vivo docente se efetiva através da tomada de consciência dessa classe, o que se defende por meio de uma formação sólida para essa finalidade. Em relação à necessidade da educação escolar cumprir sua função, isto é, socializar os saberes clássicos para que sejam compartilhados e apropriados pelos indivíduos em formação, problematizamos como pré-requisitos para essa efetivação o domínio do processo de apropriação da linguagem oral e escrita. Logo, “[...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social [...]” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 73). Conforme Dangió e Martins (2018, p. 08), o “[...] domínio da leitura e da escrita está em direta relação com a qualificação das funções psíquicas [...]”.

Nesse ínterim, a prática pedagógica docente precisa recuperar a tríade conteúdo-forma-destinatário. O *conteúdo*, os saberes escolares mais ricos (sendo a referência a noção de clássico) necessários para a apropriação dos indivíduos (Saviani; Marsiglia, 2017), ou as obras-primas (Camargo; Ferreira, 2022); a *forma*, versando sobre os recursos pedagógicos, a avaliação e os procedimentos propostos mais elaborados à mediação dos conteúdos; e o *destinatário*, que necessita também ser considerados no processo, não restrito às concepções pedagógicas construtivistas que supervalorizam esse elemento, pois compreendemos que esses destinatários (alunos/as) precisam se apropriar dessas produções históricas elaboradas que contribuem no desenvolvimento da sua personalidade consciente, o que envolve o desenvolvimento das suas funções psíquicas mais complexas (linguagem, pensamento, atenção voluntária, raciocínio, memória).

Contribuindo com esse pensamento, para Saviani e Marsiglia (2017, p. 11):

É com base nessa organização que o professor elegerá este ou aquele conteúdo necessário ao processo de alfabetização, dando a ele o verdadeiro sentido clássico sobre o qual se refere Saviani (2013). É clássico alfabetizar, isso é praticamente um consenso. Mas, alfabetizar como? Fazendo qual escolha de conteúdos que levem à apropriação do domínio da linguagem escrita? Ao afirmar que é preciso trabalhar com vocabulário (conteúdo), há, na seleção de materiais (livros, brincadeiras, músicas etc.), também um critério a ser utilizado: aqueles mais ricos e, portanto, mais avançados e que sejam os mais indicados para determinados procedimentos propostos, diante dos recursos disponíveis (forma) para determinados alunos (destinatário).

Desse modo, é necessário compreender que há uma articulação entre forma e conteúdo, pois a forma é determinada pelo conteúdo recuperado na atividade pedagógica, a “qual se altera quando as mudanças no conteúdo obrigam a mudança da forma, de modo a garantir a continuidade do desenvolvimento do conteúdo” (p. 4). Por isso, na organização pedagógica à alfabetização,

(...) não existe ‘a’ forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica e menos ainda que essa forma sejam sequências de atividades contidas em planejamentos de ensino para a prática social, outras para a problematização, outras para a instrumentalização e assim por diante. A proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica parte da prática social e retorna a ela de forma enriquecida; vai da síntese à síntese pela mediação da análise, sendo que esse processo não é linear, estanque e/ou compartimentalizado, justamente por apoiar-se filosoficamente numa base lógica de cunho dialético-materialista (*Idem*).

Além desses elementos, é importante que o professor compreenda as determinações históricas, culturais, sociais e econômicas que buscam responder e encaminhar funções aos processos de escolarização. Na prática pedagógica de alfabetização, não é necessário que o professor apresente, como conteúdo escolar para os estudantes desse nível (séries iniciais do ensino fundamental), as disputas existentes nesse processo, considerando o estágio de síntese em que os alunos se encontram.

Considerando a alfabetização como um dos elementos de nosso objeto de estudo, não a abordamos como uma mera tarefa de codificação/decodificação. Tampouco, é nosso interesse analisar, nos discursos ditos ou não ditos, qual seria o melhor método para o ensino desse processo no trabalho com pessoas com deficiência. Trilhar esses caminhos analisando apenas por esse prisma os discursos, as políticas, os documentos, implica apartá-los da história e das suas múltiplas determinações. Necessariamente, compreendemos que, por trás dos programas de formação inicial e continuada de professores, existem embates que precisam ser clarificados.

Compreendemos, então, que para o processo de emancipação humana, a apropriação dos conteúdos científicos é fundamental, e isso só se torna possível, gradativamente, a partir da mediação da alfabetização. A educação escolar torna-se importante para essa práxis a partir do momento em que recupera os conteúdos históricos, artísticos e filosóficos e os traduz em forma de saberes escolares, socializando-os às novas gerações (Saviani, 2019). Esses saberes, ao serem apropriados pelas classes subalternas e excluídas, tornam-se instrumentos de transformação social.

Discutir a alfabetização envolve também a compreensão das garantias de direitos, assegurando que tanto pessoas com deficiência, ou não, tenham acesso à educação escolar (Brasil, 1988). Em ambos os casos, tanto da alfabetização como direito, quanto como possibilidade da contribuição na emancipação humana, exige-se trazer à baila as condições nas quais estão sendo formados os professores e os desafios a serem superados nesse âmbito. Nessa esteira, veremos que, no campo da formação de professores, há uma vasta publicação/implementação de políticas, e apesar dos avanços teóricos e das lutas em defesa de políticas de formação docente, estas, nos últimos tempos, têm seguido em direção contrária aos interesses das classes subalternas.

## **2.2 Aproximações entre as principais concepções apropriadas no estudo e as influências na Educação Especial Inclusiva**

Antes de abordar a discussão em torno da formação de professores e sua relação com a Educação Especial Inclusiva, faremos algumas considerações sobre os termos assumidos neste estudo. Atualmente, os docentes que trabalham com o Público da Educação Especial são: o professor da sala regular, aquele que transmite e organiza sistematicamente os conteúdos científicos em forma de saber escolar – que neste trabalho é o professor alfabetizador (precisa ter formação em pedagogia e atuar nas séries iniciais do ensino fundamental); e o professor do Atendimento Educacional Especializado, que atende aos estudantes com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais, em turno inverso ao da sala regular, com a função de suplementar e apoiar o processo de inclusão escolar (Brasil, 1996).

O atendimento ao Público da Educação Especial (pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento), historicamente, foi se configurando, redefinindo-se e conceituando-se como Educação Especial. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), esta é uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada **preferencialmente** na rede regular de ensino.

É importante destacar a presença do termo “preferencialmente” na Legislação Educacional Brasileira (Brasil, 1996), e podemos indicar como efeito disso o movimento dos aparelhos privados de hegemonia, das instituições privadas, filantrópicas e assistencialistas, pioneiras no

atendimento ao PEE, que mantêm o discurso do convencimento da sociedade civil, e inclusive coopta intelectuais orgânicos para ocupar cargos importantes no Estado (Garcia; Barcelos, 2021).

Como resultado dessas parcerias, tem-se como exemplo recente a tentativa de promulgação da alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que propunha em seu lugar a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo Da Vida (Brasil, 2020), oriunda do antigo governo Bolsonaro. No documento revogado, as oportunidades de matrícula eram oferecidas sem a obrigatoriedade de serem efetivadas na escola regular, o que reforçava o papel das escolas especiais, filantrópicas e assistencialistas. Nesse contexto, tais instituições disseminam discursos que reforçam a ideia de que a escola pública não está preparada para atender ao PEE, justificando as parcerias público-privadas (Garcia, 2016; Nunes; Rodrigues, 2024).

Essas discussões sobre políticas públicas e modelos educacionais conectam-se ao conceito de inclusão escolar, entendido e conceituado como um movimento implementado no final da década de 1980 e início da década de 1990. Destacam-se, como marco de início desse paradigma, duas políticas internacionais: a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Estas têm como um de seus objetivos direcionar e orientar os países da América Latina e Caribe a criar estratégias, ações e diretrizes para o atendimento dos estudantes na escola regular, de modo que os estudantes com deficiência sejam atendidos junto com os demais estudantes, respeitando-se as diferenças.

Abordar o tema da inclusão escolar, entretanto, não significa apenas mencionar o público da Educação Especial. Para além disso, há a compreensão da Educação Inclusiva como um conceito mais amplo, uma vez que, ao se pensar na organização e estruturação do ensino regular no sistema capitalista, grande parcela da população acaba sendo excluída e perdendo o direito de acesso à educação. Ou é submetida a uma educação precarizada, cumprindo o propósito de perpetuar uma formação sem qualidade e, conseqüentemente, desigual. Podemos compreender melhor essa explicação ao explicitarmos quem são os excluídos. Para isso, recuperamos o pensamento de Barroco (2007, p. 164):

O que se entende por exclusão e quem são os excluídos? Pelo que pode ser constatado em discursos e publicações, os excluídos são os sem-terra, os idosos, os sem-moradia, os sem-emprego; os indivíduos com aids, com deficiências; os segregados por raça, cor, credo e opção sexual. É importante salientar que cada um desses e de outros grupos não citados tem levantado suas bandeiras, lutado por seus direitos, zelado pela sua inclusão

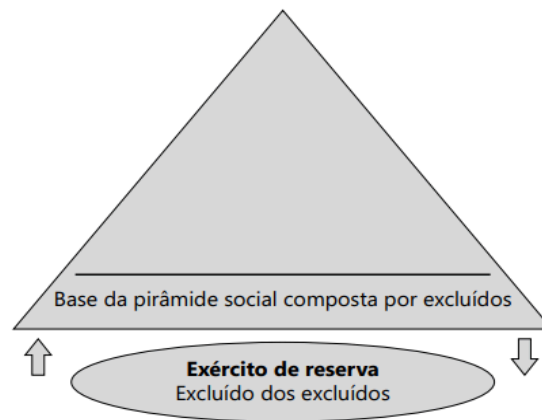
na sociedade. Contraditoriamente, e compreensivelmente, é possível que os direitos de uns entrem em choque com os direitos de outros.

Poderão surgir novos grupos excluídos no decorrer da história da sociedade capitalista, sendo este um movimento da própria contradição do sistema, na medida em que compreende não necessitar de certos grupos ou minorias para acumulação e/ou expansão dos modos de produção instituído, incorporando uma **inclusão excludente**, fazendo uma pseudo inclusão, de forma conveniente (Patto, 2008; Saviani, 2012).

No trabalho de Camargo e Tada (2023), analisando a contratação de cuidadores escolares em Rondônia, aponta-se sobre o fenômeno do exército de reserva. Nesse contexto, a inclusão das pessoas com deficiência e demais excluídos à educação só se efetiva quando esse projeto serve ao interesse da classe dominante, de modo, dentre outros objetivos, a movimentar a engrenagem do capital para reciclagem dessa parcela da população.

Recuperamos do texto a figura abaixo:

**Figura 1 - Pirâmide social e exército de reserva**



Fonte: Camargo e Tada (2023).

O conceito de exclusão apontado no texto (Camargo; Tada, 2023) mantém relação com o exército de reserva, uma produção histórico-social própria da reestruturação produtiva do capital para “incluir” os excluídos.

Excluídos são aqueles que estão na base da pirâmide social, como os catadores de materiais recicláveis cooperados, empregados domésticos etc., com seus baixos salários e condições materiais, refletindo também nas oportunidades escolares, inferiores aos dirigentes da classe social. Todavia, existem os excluídos da própria base: os desempregados ou em condições de subemprego, como hoje, em tempos de pandemia da Covid-19, que levou trabalhadores que outrora tinham carteira de trabalho assinada a

atuarem como motoboys ou motoristas ligados a aplicativos de compras ou transporte de passageiros (Camargo; Tada, 2023, p. 7).

Apesar do movimento pela inclusão escolar ter relevância no sentido de visibilizar os direitos dos excluídos, oportunizando a eles o acesso à escola regular, ao ser introduzida, na década de 1990, já se encontra relacionada com as mudanças direcionadas por Organismos Internacionais, como Unesco, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, que direcionam aos países periférico, orientações nos aspectos econômicos, culturais e escolares. Acerca deste último aspecto, atribuem diversas funções à escolarização das pessoas com deficiência.

Pansini e Mattos (2018) analisam essas diretrizes internacionais voltadas à escolarização. Dentre elas, encontra-se a preocupação dos gastos do setor público com políticas sociais às crianças pobres e demais grupos excluídos, acreditando-se que a universalização do acesso à escola básica aumentaria as chances de empregabilidade, reduzindo-se os investimentos de políticas sociais de direcionamento de renda, e, assim, os países poderiam esgotar os recursos públicos injetados no capital privado. Em relação ao acesso à educação básica às pessoas com deficiência:

Os resultados evidenciam que as funções da educação para as pessoas com deficiência na ótica desses Organismos Internacionais atendem, ao mesmo tempo, duas exigências fundamentais: a de redução dos custos sociais destinados a esse público específico e a de universalização do ensino, medida considerada necessária para a criação de nova força de trabalho e a consolidação de um novo mercado consumidor (Pansini; Matos, 2018, p. 365).

A reestruturação produtiva do capital apresentou a necessidade de mão de obra com habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho – e não para a participação no usufruto ou posse do que é produzido. Outros estudos revelam uma preocupação com os excluídos, e sugerem que essas políticas ocultam a tentativa do capitalismo em mostrar uma face humanizada no pós-Guerra fria contra a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (Camargo, 2021; Barroco; Matos; Orso, 2018).

Aprofundando sobre a Educação Especial, para Michels (2004), seu funcionamento se dá em paralelo com a Educação Regular, mas essa especificidade torna evidente sua condição histórica de subsistema, ou seja, a cisão entre ambas (Educação Regular e Educação Especial). Assim, “a Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja,

pela contradição presente no processo educacional” (Michels, 2004, p. 257). Essa exclusão produzida historicamente pode indicar, em um período da história, a tentativa por intermédio da Educação Especial, de “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos que estão fora dos padrões da normalidade.

Para entender melhor essa separação entre a educação especial e a educação regular, recuamos historicamente, na tentativa de demonstrar de qual forma o interesse pela escolarização das pessoas com deficiência veio se constituindo no Brasil. Desse modo, a escolarização das pessoas com deficiência passou por diversos movimentos. Podemos apontar que, em um primeiro período, esse atendimento ocorria fora do ambiente da escola regular, destacando-se como locus desse trabalho os pavilhões e instituições especializadas que, em forma de laboratórios de estudos da área da saúde, e através de uma prática pedagógica orientada pela medicina, mantinham o interesse pela escolarização das pessoas então chamadas “deficientes”, apesar de se sobressair ainda no período um atendimento escolar com enfoques assistenciais, clínicos e reabilitadores (Garcia; Michels, 2018; Silva; Ribeiro, 2017).

No período da década de 1970, inicia-se a discussão do atendimento escolar das pessoas com deficiência nas escolas regulares, mas tendo como locus desses serviços classes separadas ou classes especiais. Já na década de 1990, o movimento pela inclusão escolar ganha espaço nas políticas públicas e diretrizes escolares no Brasil.

Apesar desses períodos históricos, as concepções que mais orientam a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiências ainda continuam a ser aquelas que buscam naturalizar o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a aprendizagem, e/ou tomam a pessoa de forma passiva, ajustando-as à sociedade capitalista e às suas exigências.

Antes de abordar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, é fundamental esclarecer como entendemos a relação dessas concepções com as diferentes teorias pedagógicas. De acordo com Saviani (2008), as tendências pedagógicas, além de se fundamentarem em perspectivas filosóficas e sociológicas que explicam a relação entre a sociedade, a educação e a economia, também defendem uma formação ontológica do indivíduo, e, para isso, recupera-se, dentre os fundamentos, conceitos que explicam a aprendizagem e o desenvolvimento (Lima, 2023).

Saviani (2008) aponta que a diferença entre as teorias sobre a educação e as tendências pedagógicas é que as primeiras analisam, com seus fundamentos, a relação com a sociedade, a



economia e a escola, mas não se traduzem em métodos de ensino na sala de aula. Diferentemente, as pedagogias recuperam os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos e se traduzem em elementos da prática pedagógica (objetivos, métodos, a relação professor/aluno, papel do conhecimento, etc.). Assim, ao tratarmos sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, assumimos que elas estão nos fundamentos das pedagogias, e que são apropriadas, difundindo-se entre os docentes e a comunidade escolar. Nesses espaços, notadamente, vêm se destacando certas concepções, que assumem papel hegemônico.

Para apresentar as principais concepções que explicam a aprendizagem e o desenvolvimento humano, recuperamos textos de Vigotski (2018), reunidos na obra *Sobre os fundamentos da pedologia*<sup>17</sup>, especialmente no primeiro trabalho da coletânea “Primeira aula – o objeto da pedologia”, o autor apresenta as principais teorias que buscam explicar o desenvolvimento humano, dividindo-as em três grupos. O primeiro grupo, pioneiro e ligado à embriologia, é o do preformismo, que significa “a existência de uma forma anterior” (Vigotski, 2018, p. 30). O slogan desse grupo era o de que todo o desenvolvimento da criança e do homem se manifesta em predisposições hereditárias. Resume-se disso que toda função, elementar ou superior, está presente em estágios embrionários e poderão ou não germinar.

O desenvolvimento para esse grupo de teorias é a maturação biológica, “a realização, a modificação e a combinação dos elementos do embrião” (Vigotski, 2018, p. 31). Nega-se realmente o conceito do que seria desenvolvimento, o surgimento do novo. Ao estabelecer a existência de predisposição hereditária para o desenvolvimento humano, não há que se falar da existência do novo. Se nutrem de correntes filosóficas idealistas, explicando o desenvolvimento regido por leis internas.

Aproximamos essa concepção da pedologia preformista apresentada por Vigotski (2018) como um dos fundamentos de diversas teorias, entre elas, as tendências pedagógicas que naturalizam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, como o construtivismo e a Pedagogia Nova (Duarte, 2004; Facci, 2011). Essas abordagens influenciam diretamente na apropriação da escrita (Dangió; Martins, 2018; Martins; Marsiglia, 2015) e, conseqüentemente, impactam o processo de escolarização de pessoas com deficiência (Barroco; Tada, 2022).

Em voga, o construtivismo de Jean Piaget (1896-1980) veio a constituir-se a base teórica das pedagogias emergentes da década de 1930, como a Pedagogia Nova. Conforme Saviani

---

<sup>17</sup> Pedologia é a ciência que estuda o desenvolvimento humano na criança, recuperando esse processo como seu objeto.

(1999; 2010; 2019), essa abordagem, com sua mensagem e proposta de democratização do ensino, buscou superar a Pedagogia Tradicional; no entanto, limitou o trabalho diretivo e intencional dos docentes, além de rebaixar os conteúdos escolares ao restringi-los ao plano das vivências imediatas dos alunos.

O segundo grupo que busca explicar o desenvolvimento humano analisa esse processo como “determinado não por suas leis internas, mas como um processo total e externamente determinado pelo meio” (Vigotski, 2018, p. 32). Trata-se das teorias materialistas mecanicistas, dentre as quais destacam-se as correntes filosóficas que concebem a criança como uma tábula rasa que se desenvolve a partir das experiências com o meio. Essas teorias apontam a criança como um produto passivo, pronto para receber os estímulos e as informações e se desenvolvem a partir da absorção das informações disponibilizadas. A partir dessa matriz, a psicologia se debruçou em compreender e explicar o desenvolvimento humano, contando com a aplicação de testes, ferramentas para estudos experimentais e programas instrumentais. Nesse grupo, são hegemônicas as teorias dos reflexos, o behaviorismo e outras teorias psicológicas funcionalistas (empiristas) que ali se ramificam, como Condicionamento Clássico – Reflexo Condicionado, de Ivan Pavlov (1849-1936), Condicionamento Clássico/Behaviorismo, por John B. Watson (1878-1958) e o Condicionamento Operante, de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

Em outra obra, Vigotski (2021) apresenta uma crítica às teorias psicológicas empiristas fundamentadas no pragmatismo de J. Dewey (1859-1932), destacando suas influências na escolarização de pessoas com deficiência. Essas abordagens, ao utilizarem programas de testes com foco na adaptação da criança à sociedade, priorizam o ensino de atividades da vida diária, como o uso “do lenço para o nariz” (Vigotski, 2021, p. 189), e habilidades instrumentais. Vigotski argumenta que, “precisamente para que a criança defectiva possa alcançar o mesmo que a normal, se faz necessário utilizar recursos absolutamente especiais” (Vigotski, 2021, p. 192).

Embora reconheça o valor de demonstrar que pessoas com deficiência podem exercer papéis sociais, trabalhar e alcançar realizações, como exemplificado por artesãos com deficiência, Vigotski enfatiza que as escolas, tanto especiais quanto regulares, não devem se limitar ao ensino de habilidades instrumentais. Ele defende a necessidade de uma abordagem que amplie o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas, promovendo uma educação mais integral e significativa. Continua em seu texto:

No terreno prático, no terreno da educação - como procuramos expor - a defectologia se encontra diante de tarefas cuja solução demanda um trabalho criativo de organização de formas especiais. Para resolver determinados problemas, é preciso encontrar um sólido fundamento tanto para a teoria quanto para a prática. Para não construir sobre areia, **para evitar o empirismo eclético e superficial** que a caracterizava no passado, **para abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa** e passar a uma pedagogia criativamente positiva, a defectologia deve apoiar-se no fundamento filosófico do materialismo dialético sobre o qual se constrói nossa pedagogia geral e no fundamento social sobre o qual se constrói nossa educação social. Eis, precisamente, o problema da nossa defectologia (Vigotski, 2021, p. 196, grifos nossos).

Em relação a alguns elementos desse segundo grupo de concepções que explicam o desenvolvimento humano, compreendemos que elas se encontram nos fundamentos de tendências pedagógicas, a exemplo da Pedagogia Tradicional, especialmente por recuperar o estudante no polo passivo, que acumula conhecimentos de forma mecânica (Silva; 2024; Trevizan; Araújo, 2022). Atualmente, existe uma aproximação desses elementos com as pedagogias do aprender a aprender, especialmente o neotecnismo e a pedagogia das competências, em que o foco recai novamente sobre os instrumentos e métodos de ensino (Saviani, 2019). Encontramos a manifestação dessa concepção mecanicista em diversos momentos da sociedade capitalista, principalmente porque tal concepção reforça alguns slogans, como os da meritocracia e competitividade, destacando-se as premiações e recompensas que condicionam o comportamento e a aprendizagem.

Expostas essas considerações sobre os dois primeiros grupos que explicam o desenvolvimento humano e sua aproximação com as teorias psicológicas e as tendências pedagógicas hegemônicas, passaremos a expor, ainda com base na obra de Vigotski (2018), o terceiro grupo. Inicialmente, se considerarmos os dois grupos apresentados e verificarmos que eles identificam o curso do desenvolvimento humano com alguns problemas – para o primeiro grupo o desenvolvimento ocorre de dentro para fora, destacando-se a hereditariedade, não havendo nada de novo; para o segundo grupo, ocorre de fora para dentro, destacando-se o meio, logo, bastaria ter contato com o meio social que o estudante aprenderia a ler e a escrever.

Em movimento de superação dos grupos anteriores, o terceiro grupo corresponde ao do sistema conceitual de Vigotski (2018; 2021), e define desenvolvimento como um “processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas no degraus anteriores” (Vigotski, 2018, p. 36). Ao tecer as suas críticas aos dois primeiros grupos, Vigotski (2018) aponta que o desenvolvimento é

o surgimento do novo, mas isso não é espontâneo, tampouco se restringe apenas à antecipação de degraus anteriores. É uma relação dialética do externo com o interno, “é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio”, mas, também, “não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente” (p. 73).

Delari Junior (2020) indica que é essencial apreender dos estudos de L. S. Vigotski os princípios importantes e centrais de seus estudos. Esses princípios gerais são: a formação da personalidade consciente como objeto de estudo do autor – objeto da pedagogia (Vigotski, 2018); as relações sociais como princípio explicativo – o meio como motor do desenvolvimento humano; o significado da palavra como unidade de análise – ou a fala como meio de comunicação e generalização; e o modo de proceder a análise.

Apresentaremos de forma breve como o tema do desenvolvimento humano é tomado pela THC. Para tanto, destacamos alguns aspectos:

O meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividades e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão. (Vigotski, 2018, p. 90)

Diferentemente do grupo de teorias que explicam o desenvolvimento tomando a criança como uma tábula rasa, o meio desempenha um papel importante no curso do desenvolvimento, não de forma mecânica, mas regido por leis, considerando as vivências<sup>18</sup> dos indivíduos. Para compreensão de como se forma a personalidade, importa recuperar o papel das relações sociais ou do meio, que possibilita a explicação da constituição do desenvolvimento humano. Nessas relações sociais, encontra-se o significado da palavra, tomada como unidade de análise, por meio da qual ocorre a compreensão da forma pela qual o indivíduo se posiciona como uma personalidade nas relações sociais.

O significado da palavra – fala generalizada – para o estudo da Teoria Histórico-Cultural é recuperado não apenas como uma forma de comunicação, mas também de generalização da

---

<sup>18</sup> Vigotski (2018) introduz o tema das vivências para explicitar que o meio exerce uma influência no desenvolvimento da criança, mas de formas distintas, considerando etapas e idades diferentes, visto que a própria criança se modifica com o passar dos anos. Poder-se-ia resumir a isso com a pergunta: de que forma eu vivencio isto?

realidade. Da importância dessa função psicológica superior no desenvolvimento humano, no texto “Pensamento e Palavra”, Vygotski (1934/2001, p. 400-401) afirma:

O desenvolvimento do aspecto semântico do discurso se esgota, para a linguística, nas mudanças do conteúdo concreto das palavras, mas essa disciplina continua a ignorar a ideia de que, no processo do desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados, a ignorar que o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente, que no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra.

Diante dessa importância da linguagem nas relações sociais, infere-se que é nesse processo mediado que as funções superiores humanas se desenvolvem, primeiramente, no plano externo, no coletivo dos indivíduos, e, através do significado da palavra, são internalizadas, tornando-se funções da sua personalidade (Vygotski, 2018; 2021). Caso apareça uma barreira nesse caminho, a exemplo de uma limitação da linguagem que impeça o indivíduo de se relacionar com seus pares, pode haver um comprometimento do desenvolvimento humano desse sujeito.

Mas, quais seriam as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência? Para o autor, não se deve negar o caráter biológico ou do “defeito”, mas deve-se caminhar pelo mesmo princípio de considerar as leis do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tomadas como produções históricas e internalizadas a partir do movimento dialético intersíquico e intrapsíquico, mediados pelo significado da palavra, sendo o coletivo o motor desse desenvolvimento (Vygotski, 1997; Vygotski, 2018; 2021).

Vygotski (1997; 2021) identifica que os estudos relacionados ao desenvolvimento humano da pessoa com deficiência tomavam o “defeito” como a causa principal da desorganização de todas as funções psicológicas superiores, como se houvesse uma subordinação biológica. Era um princípio de causa e efeito; a deficiência seria a causa e, como efeito, as funções psicológicas superiores não teriam como se desenvolver. Por isso, a maior parte dos estudos pedagógicos se orientavam em desenvolver os processos psicológicos elementares, destacando-se a educação sensorio-motriz, “no adestramento e educação de sensações isoladas, de movimentos singulares, de processo elementares singulares” (Vygotski, 2021, p. 214). Ou não se ensina alfabetização, mas atividades da vida diária. A deficiência não deve ser tomada como “problema” em si,

focalizando-se na causa orgânica, na sua limitação. A real problemática reside na exclusão do indivíduo das inter-relações colaborativas do coletivo, com destaque para a escolar, como uma das relações coletivas medidas intencionalmente.

Desse modo, a educação escolar se encontra no núcleo dessas mediações intencionais colaborativas, e nela deve-se ter clareza dos princípios que regem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Destarte, destacamos a importância do conhecimento científico como ferramenta fundamental para a produção de recursos e estratégias que contribuam para a superação das barreiras impostas pela deficiência, de modo a possibilitar a inclusão desses indivíduos no meio colaborativo, com seus pares mais capazes, para que possam se relacionar por meio da generalização da fala.

Sabemos que existem diversas produções históricas de recursos tecnológicos que possibilitam a superação das limitações orgânicas, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), entre outras como aplicativos e tecnologias digitais que facilitam o acesso aos bens culturais e imateriais, e oportunizam o contato e apropriação da linguagem escrita, sinalizada, visual. Esses recursos precisam ser socializados com as novas gerações e, especialmente, materializados como saber escolar e/ou conteúdo curricular na formação de professores. Contudo, mais do que uma formação de caráter instrumental, é imprescindível compreender os caminhos que levam à emancipação humana, tanto para pessoas com deficiência quanto para aquelas sem deficiência. Para isso, torna-se essencial recuperar o papel das relações sociais coletivas, sistemáticas, diretivas e organizadas, características de uma educação formal e restrita à escola regular. No entanto, essa socialização das heranças históricas enfrenta limitações no contexto da sociedade capitalista, frequentemente marcada pela exclusão e alienação (Duarte, 2004). Isso reforça a necessidade de superar tais barreiras para garantir uma educação inclusiva que promova o desenvolvimento integral e a emancipação de todos os indivíduos.

Exposta a concepção de aprendizagem e desenvolvimento defendida e assumida no trabalho, e da hegemonia do preformismo e das concepções empiristas (Vigotski, 2018), passaremos para apresentar como, historicamente, os saberes médicos foram delineando e orientando os processos de aprender e não aprender às pessoas com e sem deficiência.

Na Idade Média, as explicações das causalidades e dos fenômenos sociais, culturais, ideológicos, escolares e políticos eram marcadas pelos saberes médicos e biológicos. De igual

modo, as deficiências, a partir desse período, passaram a ser compreendidas como incapacidade, anormalidade, falha, “sendo explicadas nos séculos seguintes segundo as diretrizes da biologia, indústria, estatística e medicina, surgindo então, o indivíduo deficiente” (Silva; Ribeiro, 2017, p. 144).

Após a Idade Média e início da Idade Moderna, surgem outras áreas do conhecimento interessadas nos estudos da aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo a respeito da deficiência, mas permanecem nesses estudos a hegemonia das áreas da saúde, especialmente da biologia e da medicina, como principais campos de referência para explicar esses fenômenos. Apesar do surgimento no início do estado moderno de outras áreas científicas, como exemplo a sociologia, ainda se recuperaram conceitos biológicos e médicos para a explicação dos fenômenos e/ou do objeto investigado – a própria sociedade era compreendida como organismo em desenvolvimento. No campo da aprendizagem e do desenvolvimento, essa tendência não foi diferente, com a busca por explicações frequentemente vinculada ao desenvolvimento biológico, especialmente para justificar por que uma criança não aprende.

Sobre as buscas de alternativas para responder às dificuldades de aprendizagem, urge recuperar, também neste estudo, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da psicologia escolar crítica e de um coletivo crítico dos estudos da medicina acerca do conceito da medicalização da educação e da sociedade.

Para Moysés e Collares (2013), a respeito das dificuldades de aprendizagens:

A medicina será o campo científico a ocupar, privilegiadamente, esse espaço, passando mais e mais a legislar sobre a normalidade e a anormalidade a definir o que é saúde, o que é doença, o que é saudável e o que não é, o que é bom e o que é ruim para a vida. E a definição do comportamento desviante, ou anormal, será feita em oposição ao modelo de homem saudável, ou homem médio, estatisticamente definido. A normalidade estatística, ainda por frequências e um raciocínio probabilístico, não por acaso coincidente com a norma socialmente estabelecida, é transformada em critério de saúde e doença. Através dessa atuação normatizadora da vida, a medicina assume, na nova ordem social que surge, um antigo papel. O controle social dos questionamentos. [...] A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... Tudo é transformado em doença, um problema individual (Moysés; Collares, 2013, p. 12).

A tentativa de atribuir à área médica a responsabilidade por corrigir ou ajustar processos de escolarização em função de problemas clínicos reflete uma abordagem que desloca questões políticas, sociais e coletivas para o âmbito de problemas individuais e orgânicos. Como efeito, a

medicalização compactuou e compactua com as necessidades do capital, principalmente na tentativa de ajustar as pessoas com e sem deficiência e outros “desvios” de comportamento às demandas dos meios de produção (Moysés; Collares, 2013; Silva; Ribeiro, 2017). Durante este período, estabelece-se um padrão socialmente aceito de comportamentos e modos de levar a vida, ou cria-se a normalidade como parâmetro social, assim, surge o aluno ideal.

Em relação às explicações do fracasso escolar, e especialmente o fracasso da alfabetização (Klein, 2012), estudiosos vinculados ou influenciados pela saúde procuram na medicalização respostas das causalidades. É o que aponta a psicóloga Maria Helena Souza Patto (2022) em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*

Foram muitos os autores nacionais e estrangeiros que me possibilitaram pensar, durante a realização da pesquisa, a função política de médicos, psicólogos e psicopedagogos que, valendo-se de procedimentos de investigação inadequados, medicalizam as dificuldades de escolarização da maioria das crianças que frequentam a rede pública de ensino fundamental no país: justificar a desigualdade social estrutural em uma sociedade que nunca foi democrática, nem mesmo segundo os princípios do liberalismo político, atribuindo-as a deficiências individuais de capacidade (Patto, 2022, p. 654).

A obra de Patto (2022) é considerada uma das pioneiras no campo da psicologia escolar no Brasil na década de 1980. A autora denuncia os interesses do capital em deixar intocáveis as causalidades do fracasso escolar, como a reprovação nas séries iniciais e o analfabetismo no país, fazendo crer que esse fenômeno não tem uma relação direta com a estrutura do próprio sistema. Para isso, as áreas do conhecimento acima mencionadas, em parte, contribuíram e contribuem ainda para a reprodução da exclusão. No entanto, o fato de os psicólogos, médicos, psicopedagogos e também professores reproduzirem a lógica de exclusão, não significa que agem conscientemente, pois suas ações são condicionadas pela imediatividade e espontaneidade, e “os profissionais, com sua formação acrítica e a-histórica, exercem, a maioria sem se dar conta, seu papel de vigilantes da ordem” e/ou a reproduzem (Moysés; Collares, 2013, p. 12).

Os discursos da medicalização da educação compõem mascarados em eventos, congressos, currículos escolares e políticas públicas (Costa, 2018), tranvestidos de dificuldades de aprendizagens, transtornos de aprendizagens, dificuldades familiares, pertencimento a famílias desestruturadas, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Ou atribuem o fracasso escolar ao informarem nos relatórios pedagógicos de encaminhamentos aos especialistas que os alunos não aprendem porque têm piolho, “porque os pais são separados,



porque o pai bebe” (Eidt; Martins, 2019, p. 13), logo, justifica-se a necessidade da venda e da compra de intervenção medicamentosa (Costa, 2018<sup>19</sup>) e, a longo prazo, isso pode trazer sérios prejuízos à saúde (Moysés; Collares, 2013).

Investigando sobre o tema, Kassar (2024) aponta que há nos últimos quatro anos um aumento de diagnósticos de pessoas com deficiência intelectual e autismo. Nas suas falas, analisa como hipótese que esse fenômeno pode estar ligado aos lucros das clínicas particulares em prescrever esse documento médico. Não foge das análises que a agenda capitalista também precariza o Sistema Único de Saúde (SUS), justificando-se a necessidade de atendimento nas clínicas particulares. Para tanto, precisa-se afirmar e difundir slogans de que o não aprender é um problema a ser investigado pelo aspecto biológico, e o professor precisa estar convencido disso, visto que precisa saber identificar esses sinais precocemente na criança e encaminhá-la (Patto, 2022; Costa, 2018).

Sobre a pessoa com deficiência, aproximando-nos dos estudos de Barroco e Tada (2022) e Patto (2022), verifica-se que as autoras analisam que essas áreas do conhecimento, como medicina e psicologia clínica, ao tentarem explicar o analfabetismo a serviço do capital, nas décadas de 1980 e 1990, buscaram as causas no âmbito biológico, e, por isso, atribuíram a causalidade do analfabetismo a um problema de deficiência intelectual. Essas velhas e novas práticas de “psicologizar” questões sociais, culturais e políticas, reduzindo-as a problemas isolados no contexto escolar, permanecem em evidência e continuam a influenciar o cotidiano educacional. Suas marcas são evidentes, por exemplo, na aprovação da Lei n. 13.935 (Brasil, 2019), que institui no âmbito da educação básica a presença de psicólogos e assistentes sociais. Apesar do intenso movimento dos estudiosos da área da psicologia para que o trabalho do psicólogo no ambiente escolar seja baseado em fundamentos e concepções críticas que contribuam com o desenvolvimento humano concreto (Barroco; Tada, 2022), ainda persiste o risco de que essa atuação acabe, inadvertidamente, reforçando a rotulação simplista do analfabetismo como um problema exclusivamente individual.

---

<sup>19</sup> Não se trata de negar os benefícios do uso de qualquer medicação. A crítica necessária tem relação com o que apontam as pesquisas de autores da área sobre os perigos da medicação, como Ritalina e Concerta (Campos; Sant’Ana, 2019). Estudos como o de Costa (2018), ao analisar as políticas públicas que tratam do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, identificam que a maioria dos projetos de lei formulados por intelectuais orgânicos que logram espaços na sociedade política em cargos políticos (deputados, senadores), tiveram suas campanhas patrocinadas por aparelhos privados de hegemonia (indústrias farmacêuticas) que têm total interesse na venda de medicação para o controle da atenção.

Sem perder de vista as concepções assumidas neste estudo, e evitando ao mesmo tempo recair em um ecletismo teórico, os próximos conceitos foram selecionados com base em diversos autores. Entendemos que essas perspectivas estão alinhadas com a discussão central deste trabalho. Embora alguns autores, como Jannuzzi (2004), não se fundamentem no materialismo histórico-dialético, sua contribuição é significativa para a compreensão das concepções de educação voltadas para indivíduos com deficiência, o que será abordado ao final desta subseção.

Primeiramente, recuperamos o trabalho de Michels (2004), que utiliza o materialismo histórico-dialético em seus estudos e introduz um dos primeiros conceitos que recuperamos em nossa leitura sobre a concepção de educação especial. A autora aborda que o campo da medicina e da psicologia clínica tem se destacado em orientar a formação dos professores no modelo que ela denomina de **médico-psicológico**. Michels (2004), analisando Projetos de Cursos e Ementas dos Cursos de Pedagogia do estado de Santa Catarina, identificou essa concepção nos currículos e ementas.

Ao analisar os currículos dos cursos de pedagogia com habilitações em Educação Especial – modalidade regular e emergencial – da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 1998 a 2002<sup>20</sup>, verifica-se que as ementas do curso regular de formação em pedagogia davam ênfase às técnicas e recursos de trabalho com o público. Michels (2004) discute se essa ênfase reflete uma preocupação com o desenvolvimento de conhecimentos práticos nos cursos de Pedagogia ou se estaria relacionada a um modelo hierárquico de conhecimento profissional, baseado em concepções de desenvolvimento mecanicistas e psicologias funcionalistas. Essa ênfase de se trabalhar no currículo habilidades instrumentais e práticas foi possível pela marca frequente do pensamento sociológico positivista e funcionalista na Educação Especial, e “parece ser a Psicologia funcionalista juntamente com a Biologia as bases do pensamento da Educação Especial no curso em questão.” (Michels, 2004, p. 266). Esses apontamentos se aproximam dos encaminhamentos da pedagogia tecnicista (Saviani, 2010) e da pedagogia das competências.

No curso de pedagogia, modalidade emergencial, a autora verificou a influência da base médica ao se trabalhar os padrões normais e anormais, as características biológicas de cada

---

<sup>20</sup> Deste período, até o ano de 2025, muitas mudanças ocorreram e diretrizes foram promulgadas impactando a formação dos professores, e serão postas ao final. Mas, conforme apontaremos, o destaque maior na formação à educação especial tem sido na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) que excluiu as habilitações em Educação Especial, modelo que permanece atualmente.

deficiência, que são o foco do currículo no âmbito biológico. Nos currículos dos cursos de formação inicial, comparece “o modelo biológico (médico) e o modelo hierárquico, fortemente vinculado à Psicologia Funcionalista” (Michels, 2004, p. 266). Em síntese, a formação de professores para a Educação Especial continua tendo por base o binômio médico-psicológico. Essa formação ora focaliza nas especificidades e características da deficiência, enfatizando os padrões assumidos como normais e anormais (perspectiva médica), ora focalizam na prática com esses alunos, nos estímulos e respostas, em uma vertente funcionalista da psicologia (psicológico).

De acordo com Michels (2004, p. 268), a base da formação de professores da Educação Especial assim se descreve:

Este modelo parece se confundir com o conhecimento mesmo da Educação Especial, que passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, a influenciar as políticas públicas voltadas à Educação Especial, entre outras ações que envolvem a área. (p. 268)

Superar esse dilema na prática pedagógica e na formação dos professores torna-se um desafio, pois existe uma hegemonia “pela compreensão de que a base biológica é a explicação para o insucesso escolar” (Michels, 2004, p. 268).

Exposto esse conceito com base em Michels (2004), recuperamos o trabalho de Jannuzzi (2004), que apresenta as concepções de educação do indivíduo deficiente no Brasil desde o período colonial até o início do século XXI. A autora divide essas concepções em grupos. Grupo A: centrados na deficiência, limitação orgânica e no binômio normal e anormal; Grupo B: indicam a educação como ligada à economia (teoria do capital humano) e a educação como responsável por resolver os problemas sociais (educação redentora); e o grupo C: a educação como mediação, defendendo a necessidade de apropriação dos conteúdos escolares para uma vivência mais digna, justa, com vistas à superação da sociedade capitalista.

Desses conceitos, consideremos os do Grupo A: a concepção médico-pedagógica e psicopedagógica. A concepção médico-pedagógica, emergente no início do século XX, no Brasil, foi difundida por médicos com interesse no campo da Educação Especial, orientando o trabalho pedagógico, especialmente a formação de professores. Suas características incluem um enfoque nas causas orgânicas, físicas e neurológicas da deficiência, “procurando também

respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França” (Januzzi, 2004, p. 12).

A segunda concepção apresentada é a psicopedagógica, originária do período da pedagogia da escola nova, década de 1930, com ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino, recuperando as teorias psicológicas, em grande maioria, com foco na maturação biológica da compreensão de desenvolvimento humano, dos princípios reflexológicos atrelados aos estímulos e às respostas.

Considerando o contexto da necessidade de industrialização na década de 1930 e da necessidade de formar indivíduos com habilidades práticas, erigindo uma função social à educação escolar, “a concepção de deficiência, principalmente a mental, está muito ligada ao coeficiente intelectual (QI), e este, ao rendimento escolar” (Januzzi, 2004, p. 12).

Analisando o Curso de Formação Continuada em Educação Especial do MEC, Borowsky (2017) identifica, nos cadernos de formação, a presença de diversas teorias psicológicas, como por exemplo a psicanálise de S. Freud (1856-1939), no caderno sobre deficiência mental (Brasil, 2007). De igual maneira, comparece o construtivismo orientando a aprendizagem e o desenvolvimento na deficiência intelectual, mantendo-se a relação com a concepção de educação especial psicopedagógica (Borowsky, 2017).

Recuperamos, ainda, o trabalho de Silva (2024), fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. O autor seleciona vários conceitos a respeito do tema da escolarização das pessoas com deficiência, baseados em diversos autores, buscando classificar esses estudos:

[...] da constatação de que as concepções de deficiência têm implicações nos modos de compreender, trabalhar e pesquisar sobre a educação das pessoas com deficiência, optamos por classificar as pesquisas em educação especial analisadas (dissertações e teses) em 3 (três) grandes tendências teórico-filosóficas, são elas: a médico-clínica, a sociocultural e a sócio-histórico-crítica (Silva, 2024, p. 195).

A primeira tendência, teórico-filosófica, a médico-clínica, conceitua “a deficiência como um fenômeno objetivo, verificável, a partir dos déficits de natureza biológica, fisiológica e/ou psicológica” (Silva, 2024, p. 195). Quaisquer mudanças ocasionadas são tomadas como acidentais, pois compreendem que esses déficits são imutáveis. Prevalece um trabalho centrado na intervenção e no diagnóstico. Fundamentados nas concepções behavioristas e biofísicas, acabam formando os profissionais por meio da socialização de conhecimentos que visam

classificar os “tipos de deficiência” (*Idem*) e de patologização, sem uma compreensão da pessoa com deficiência.

Segundo a tendência sociocultural, “[...] o desvio é uma construção social, parte do princípio da diferença, logo, o problema está na ênfase que se atribui a uma diferença em detrimento de outras” (Silva, 2024, p. 196). Oriunda das influências das políticas de inclusão escolar, nessa tendência, destacam-se o relativismo cultural, o respeito às diferenças e o pós-modernismo, com suas estratégias de manter a ordem vigente (Duarte, 2008). Esse proclamado respeito às diferenças age “conforme as transformações dos determinantes sociais, políticos, econômicos e antropológicos” (*Idem*).

A última tendência classificada nos estudos de Silva (2024) é a sócio-histórico-crítica. Essa base teórica-filosófica classifica vários conceitos e estudos de autores que recuperam a deficiência como um fenômeno socialmente instituído. Encontram-se nesse grupo autores que utilizam como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético, como estudos de Garcia (2013), bem como outros autores críticos que recuperamos, como Jannuzzi (2004) e Kassar (2024). Nessa classificação, “diferentemente da tendência sociocultural, a abordagem realizada é de caráter objetivo-subjetivo, com ênfase nos sistemas e processos sociais e políticos” (Silva, 2024, p. 196). Também não se negam as condições objetivas da deficiência; contudo, estas são compreendidas como singulares e deficitárias, tornando-se impeditivas ou restritivas ao acesso aos bens culturais (materiais e imateriais) apenas no contexto da produção social capitalista. Assim, as soluções para essas problemáticas estão fundamentadas na necessidade de uma mudança estrutural, isto é, na superação das sociedades de classes.

Nosso estudo se fundamenta na compreensão de deficiência sócio-histórico-crítica, mas, hegemonicamente, compreendemos que o tema, nas formações e orientações do trabalho docente, está centrado nas tendências médico-clínicas<sup>21</sup> e sociocultural. Especialmente na tendência médico-clínica, a qual continua orientando a formação dos professores na Educação Especial Inclusiva. Dos desafios de superação dessas concepções biologistas, psicológicas funcionalistas e clínicas na educação, pode-se indicar os intensos discursos disseminados pelos intelectuais orgânicos com interesses nesses temas, já que o professor não se forma apenas em encontros organizados pelas Secretarias de Educação e nos espaços das universidades, mas

---

<sup>21</sup> Como exemplo, o polêmico Parecer n. 50 de 05 de dezembro de 2023, tratando-se sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e consta a presença dessas bases teórico-filosóficas sustentando o documento.

também é influenciado pelos conteúdos de que se apropria na internet, nos livros, nas revistas, nas reuniões e entre outros meios.

Em suma, duas perguntas indicam os caminhos para se pensar: a quem interessa, financeiramente e ideologicamente, a necessidade de aquisição de laudos, de medicação e o encaminhamento de estudantes a psicoterapias clínicas para “ajustamento” das aprendizagens? A quem interessa que a classe subalterna e excluída continue sendo destinada a um ensino ruim e precário?

Visando a uma perspectiva crítica, apontamos a necessidade de uma concepção que explique o desenvolvimento humano concreto, multideterminado e em sua totalidade, que assume a importância da transição do reino da necessidade ao reino da liberdade, contribuindo para a efetiva emancipação humana. Também se indica que, por se tratar de recuperar uma função à educação escolar, necessita-se resgatar uma concepção pedagógica que esteja alinhada ao que defendemos. Logo, sobre concepção de aprendizagem e desenvolvimento, temos os escritos de L. S Vygotsky, e sobre concepção pedagógica, temos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta. Avançaremos, nas próximas subseções, procurando caracterizar de qual modo a formação de professores tem tomado o rumo dos interesses da agenda política neoliberal.

### **2.3 Pressupostos apropriados para analisar a formação de professores para a Educação Especial Inclusiva**

A temática deste trabalho está circunscrita num campo que, nas últimas décadas, vem sofrendo com os ataques das agendas neoliberais. Nesse contexto, o professor tem um papel decisivo na organização do trabalho docente. E quando se trata da inclusão escolar, pode contribuir (não isoladamente) na possibilidade de superação dessa sociedade que produz a própria exclusão. Para isso, importa discutir as condições nas quais estão sendo formados esses profissionais.

O papel da escola, como compreendemos, é o de formar as futuras gerações, transmitindo as heranças produzidas historicamente, ou desenvolver, “direta ou indiretamente, em cada indivíduo, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2010, p. 13). Nesse prisma, o professor torna-se importante para a formação das futuras gerações, quando

participa da seleção e organização dos conteúdos clássicos (história, língua portuguesa, geografia, matemática, artes, filosofia, valores éticos, morais e democráticos), seleciona-os de forma organizada e os transmite em forma de saber escolar aos estudantes com e sem deficiência.

O currículo deve ser entendido como a organização sistemática e ordenada dos conteúdos essenciais (tendo-se como referência a noção de clássico), planejada de forma estratégica; e o trabalho docente é conceituado como a ação docente de transmitir e garantir “aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 316).

De maneira semelhante, defendemos que o professor passe por um processo de formação inicial, em instituições de ensino superior pública, gratuita e laica. A formação continuada, por sua vez, deve ocorrer nas especializações, nos cursos de aperfeiçoamento, de reciclagem, de programas de formação continuada e de capacitação<sup>22</sup>. Compreende-se que o papel das instituições de ensino superior é o de socializar os conteúdos científicos mais ricos, transmitindo essas produções científicas ao docente, instrumentalizando-o na sua prática pedagógica, para trabalhar a apropriação da linguagem oral e escrita pelas pessoas com e sem deficiência. Acrescentamos também a necessidade de socializar conteúdos que possibilitem ao professor o alcance do momento de síntese (catarse), analisar criticamente a sociedade que exclui e fetichiza, contribuindo com o que assumimos como práxis para a emancipação humana, tornando-se intelectual orgânico da classe subalterna (Gramsci, 2001).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o ensino superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - **formar diplomados** nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e **colaborar na sua formação contínua**; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de

---

<sup>22</sup> Temos a compreensão de que o professor se forma não apenas no meio institucional, organizado pelas secretarias de educação e nos bancos das universidades. Assumimos que Vigotski (1997; 2018; 2021) aponta que a formação envolve considerar como princípio explicativo as relações sociais, isso inclui participação em igrejas, sindicatos, família etc., contanto também com o que se apropria em leituras de sites, em vídeos de redes sociais, etc. No entanto, neste trabalho, damos ênfase às formações desenvolvidas institucionalmente por secretarias de educação e parcerias e nas instituições de ensino superior.

conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, **prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade**; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. **VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)** (Brasil, 1996, p. 23-24, destaques nosso).

Enfatizamos o papel da educação superior em promover o ensino, pesquisa e extensão de modo a impactar e contribuir positivamente para a sociedade. Diante disso, comparece na própria lei a participação no aprimoramento da educação básica, por meio de formação continuada, projetos de extensão e divulgação de pesquisas sobre temáticas que contribuem com o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos nesse nível de ensino.

No trabalho de Mori (2017, p. 83), em uma perspectiva Histórico-Crítica, apresenta-se o papel das universidades públicas em “reproduzir o conhecimento para preservar a cultura” (ensino), “produzir o conhecimento para ampliar a cultura” (pesquisa) e “comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo” (extensão)”. No ensino, o trabalho das universidades se assemelha ao desenvolvido na educação básica, mas em momentos de síncreses diferentes, visto que o aluno da educação básica se encontra em nível elementar na apropriação da cultura humana, e em ambos locais se transmite a cultura produzida historicamente, passível de ser reproduzida idealmente. Já no campo da pesquisa, tem o papel de produzir o conhecimento para ampliar o acúmulo cultural disponível, a exemplo deste trabalho de doutoramento. Na extensão, não de forma caritativa, mas a fim de prestar certos serviços à sociedade, deve se embasar nas produções históricas disponíveis, visto que a própria sociedade deve ter o retorno dessa produção histórica ao contribuir com impostos para seu funcionamento. Estas modalidades de atividades devem estar integradas.

Na formação de professores, as universidades devem contribuir para a elevação do nível de instrução desses profissionais, o que pode indicar uma melhoria na qualidade do ensino. Conforme a tabela abaixo, temos para 2023 o seguinte panorama:



**Tabela 1 – Nível de escolarização dos professores na educação básica do Brasil, da região Norte, de Rondônia e de Ji-Paraná**

<b>Nível de escolarização</b>	<b>Brasil</b>	<b>Norte</b>	<b>Rondônia</b>	<b>Ji-Paraná</b>
Ensino Fundamental	4877	737	21	1
Ensino Médio	297165	26740	707	66
Licenciatura	1988556	171458	14404	1068
Especialização	1043816	76930	11162	817
Mestrado	89397	6095	679	84
Doutorado	25079	1555	135	19

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Sinopse Estatística (INEP, 2023).

Ainda permanece no Brasil a ocorrência de professores com nível de escolaridade abaixo do esperado, formação em nível médio e fundamental. De fato, o aumento da quantidade de professores que alcançaram o nível superior não significa uma melhora na qualidade da educação básica, apesar de se notar um avanço no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), versando sobre a elevação de nível de escolaridade dos professores. Veremos isso à medida que introduzirmos no trabalho que a agenda global tem buscado um outro conceito de qualidade da educação básica. Poderíamos resumir essa qualidade em números, e não em desenvolvimento humano por completo. A formação de professores tem ocupado espaço na agenda global por diversos motivos e, em tese, as formações orientadas por tais agendas

[...] não os prepara para criticar a realidade social ou agir conscientemente sobre ela, mas, sim, para saber quais competências que estão sendo exigidas pelo mercado, conformando-os a atender as demandas impostas pelo modo de produção capitalista, como alternativa para sua própria sobrevivência” (Santos; Silva, 2017, p. 914).

Na pauta dos organismos internacionais, a formação direcionada aos números, ao mercado e à reprodução capitalista inclui os conteúdos científicos dos quais esses profissionais se apropriam na formação inicial, materializados nos currículos dos cursos superiores e nas formações continuadas ocorridas nas pós-graduações, nos cursos e nas capacitações docentes ofertadas pelas secretarias de educação e outros meios formativos gerenciados por demais aparelhos privados de hegemonia.

Shiroma e Evangelista (2015), discutem a necessidade do ensino superior e das universidades públicas trabalharem em prol de uma formação de professores emancipadora, que desenvolva uma consciências nesses intelectuais sobre sua função social em transmitir, sem restrição, as heranças produzidas historicamente a todos os indivíduos e a lutar pela transformação das condições excludentes. Mas as autoras apontam que, a partir das reformas após a crise do capital na década de 1970, com o toyotismo, exigiu-se novas funções à educação, e o professor pode cooperar ou não com esse projeto neoliberal, por isso a necessidade do seu convencimento – tarefa dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil e tarefa da sociedade política em coagir, educar, produzir normas, diretrizes e orientação à formação docente.

Por isso, o campo da formação docente vem se destacando nas agendas globais, o que implica diversos projetos e programas governamentais direcionados à reprodução mercadológica, destacando o desenvolvimento de habilidades e competências de cunhos ideológicos na “aclamada” sociedade do conhecimento, visto que procuram rebaixar os conhecimentos científicos produzidos historicamente para o método de produção do conhecimento individualista, de modo que o indivíduo precisa estar instruído com habilidades de manusear e selecionar conhecimentos disseminados na sociedade, na mídia, nos jornais e livros (Duarte, 2008).

Encontram-se nas agendas orientações de cortes financeiros na contratação de professores, diminuição de recursos à educação pública, direcionamento de recursos ao setor privado, elementos claramente explícitos no documento **Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil** (Banco Mundial, 2017). Apesar de todas as orientações de cortes de recursos e outros ataques, essas mesmas agendas afirmam em seus documentos e orientações aos países periféricos a necessidade de se construir uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Shiroma e Zanardini (2020), analisando documentos da Agenda 2030 – “Declaração de Incheon” e “Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, os encaminhamentos do capital com esses documentos colocam a sustentabilidade como lema do desenvolvimento, e o foco recai no combate à pobreza extrema. À educação, resume-se a tarefa de monitorar e controlar os resultados, com privatização, empreendedorismo, valorização das experiências práticas, com isso, o “Estado é

reorientado ao fomento às parcerias público-privadas, responsabilização pela regulação, estabelecimento de normas, fornecimento de dados para governança global” (p. 693).

O estudo de Barroco, Matos e Ferreira (2023) aponta que, por meio da leitura dos documentos encaminhados através da Agenda 2030, infere-se um discurso voltado a um estágio concreto-caótico, com esperança e humanismo; mas, ascendendo ao concreto-pensado, percebe-se o ocultamento de que essa agenda foi construída em meio às contradições do sistema neoliberal. Afirmam as autoras que o professor se torna protagonista nos documentos da Agenda, sendo citado “professores 56 vezes e professor 02 vezes” (Barroco; Matos; Ferreira, 2023, p. 20). Inclusive, orientam a necessidade de formações “qualificadas” desse professor diante do lema sustentabilidade, empreendedorismo, regulação da extrema pobreza, foco nas experiências práticas, entre outros encaminhamentos, os quais serão apontados adiante.

De igual modo, a literatura tem mostrado a precarização do trabalho (Antunes, 2018) e a reestruturação capitalista, que utiliza novas formas de exploração da força de trabalho, a exemplo da uberização e dos trabalhos informais. Após a pandemia da Covid 19, esses processos de trabalhos informais, uberizados, e de trabalhos de plataformas digitais têm se ampliado. Grohmann (2020, p. 111) analisa que o fenômeno da plataformização está ligado às plataformas digitais e tecnologias, que são meios de comunicação e também de produção, e “contribuem para a aceleração dessa circulação, diminuindo o tempo de rotação, reduzindo o tempo morto e acelerando produção e consumo”.

Esse efeito não impacta apenas o transporte urbano, com o surgimento de entregadores de alimentos via aplicativos, mas também a saúde pública e a educação, que passa a incluir professores uberizados. Citamos, nesse sentido, o uso constante das plataformas digitais na formação de professores, que comumente suprimem as demandas do Estado, comprometendo o tempo livre docente, seus finais de semana, tempo considerado morto ao sistema, e que precisa ser absorvido pela produtividade. Assim, dentro da carga horária docente, não se trabalha um período para a formação e o planejamento, sendo utilizadas as plataformas digitais como lócus dessas formações, direcionadas ideologicamente, esvaziadas de conteúdos científicos, individualizando as formações continuadas, que deveriam ser pensadas e trabalhadas em coletivo.

Garcia (2013), discutindo sobre os impactos neoliberais na formação docente de modo geral e, em específico, na Educação Especial Inclusiva, pauta suas análises em quatro teses

elaboradas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Em suas discussões, apresenta que as teses são: **a) a formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente; b) a desintelectualização do professor; c) a certificação de resultados dos professores; e d) a reconversão docente.**

A primeira tese, **formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente**, refere-se à reforma educacional da década de 1990, implementada pelo discurso da necessidade de formar os professores para atenderem às demandas da nova sociedade, passando a exigir novas competências ao professor. Essas reformas postuladas por Organismos Internacionais “pressupunham uma participação colaborativa dos servidores públicos, e os professores constituem uma categoria profissional fundamental desse funcionalismo” (Garcia, 2013, p. 110).

Advoga-se pelo discurso de superar o modelo burocrático de gestão e adotar o modelo de gestão gerencial, e isso impacta a atividade docente ao delegar aos professores a autorresponsabilidade pela sua formação individual, atribuindo a eles o alcance de metas estabelecidas nos documentos legais, assim, a competência do professor é posta à prova. A qualidade da formação e o trabalho dos professores se reduz às intenções neoliberais de controle e à conformação.

O conceito de **profissionalização**, embora pouco explorado na academia universitária, se apresenta nas agendas, mas a “Organização Internacional do Trabalho (OIT) compreende e divulga a ideia de que o conceito indica uma ‘performance própria à docência’ relacionada à motivação do docente para alcançar os padrões do que se denomina ‘conduta profissional’” (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011, p. 23). O professor perde sua autonomia, tendo seu trabalho burocratizado; e o diretor escolar é compreendido como um líder a serviço da nova gestão, um gerente que controla prazos e metas a serem alcançadas. Assim, além dos professores, os diretores escolares recebem formação para essa atuação.

Com os discursos disseminados em massa na mídia, nos congressos e noticiários sobre a qualidade da educação a ser alcançada, Michels, Shiroma e Evangelista (2011) apontam que em todos os segmentos da sociedade busca-se alcançar essa meta. Citam como exemplos: as instituições privadas e empresários que afirmam produzir “responsabilidade social”, de oferecer programas e projetos de profissionalização à escola; o discurso dos agentes políticos de conseguirem emendas e verbas à educação e a consequente profissionalização dos estudantes;

sindicatos que lutam por planos de cargos e salários e melhores condições, status e remuneração; e os diretores escolares na busca de melhores resultados nas avaliações. Como resultado desse gerenciamento na educação, tem-se a escola como uma empresa, e entre os professores e profissionais da educação ocorre “a meritocracia, a avaliação por desempenho de alunos e professores para o estabelecimento de rankings e o pagamento por produtividade” (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011, p. 25).

A segunda tese, a **desintelectualização do professor**, com as reformas nas políticas neoliberais direcionadas aos países da América Latina e Caribe na década de 1990, verifica que o aparecimento do conceito de profissionalização atribuiu ao professor a passagem da compreensão de docentes leigos para profissionais. Nessa tese, denuncia-se a necessidade proclamada de desenvolver nesse profissional habilidades e competências tácitas, importantes na resolução de problemas imediatos do cotidianos da prática escolar.

O conhecimento científico reduz-se à vivência prática, sendo a prática profissional um contínuo processo de aprendizado. Assim, sob essa ótica mercadológica, supervalorizam os conhecimentos e experiências produzidos nesses espaços laborais, prescindindo a formação acadêmica superior e a apropriação de conhecimentos científicos mais elaborados historicamente; sobretudo, há a disseminação do discurso de que a teoria não prepara à prática profissional, sendo estas dois polos distintos. Desse modo, a vivência do cotidiano seria um contínuo preparo profissional. Nesse sentido, os “documentos emanados do Ministério da Educação brasileiro indicam uma política para formação de professores cada vez mais centrada na prática [...], e a prática parece estar em oposição direta à teoria” (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011, p. 27).

Por estar enraizado nos documentos orientadores da sociedade política, penetrando no senso comum pedagógico, acaba sendo comum o discurso entre os professores e gestores de que a teoria não ensina a trabalhar com os estudantes, sendo necessário que o professor improvise e busque respostas imediatas. Em vista disso, a partir dessas ideologias e visões de mundo reproduzidas pela sociedade política, o Ministério da Educação, entre outros órgãos do Estado, voltou seu foco para políticas de profissionalização dos professores e gestores, focando não na qualidade do trabalho pedagógico, mas trabalhando para sua desintelectualização, com o intuito de torná-lo pragmáticos, distante da intervenção crítica (Garcia, 2013; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011).

Nessas agendas operadas por organismos internacionais, o pragmatismo é recuperado como caminho à superação da precarização da qualidade de ensino, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). A instituição afirma que nas formações continuadas de professores há muita teoria e pouco ensino de técnicas e práticas de ensino (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Na mesma linha, analisam as autoras que o Banco Mundial desqualifica o ensino nas universidades, alegando que são excessivamente teóricos (*Idem*).

A terceira tese, **a certificação de resultados dos professores**, mantém relação com o avanço da concretização do projeto neoliberal em tornar os professores pragmáticos. Aqui, a cultura da avaliação e a certificação dos resultados são destaques no discurso dos organismos internacionais. Porém, oculta a essência do real, que busca controlar e regular a ação docente por meio de avaliações, com implicações nas remunerações docentes e na prestação de contas. O conceito de certificação está intimamente ligado à noção de *accountability*, amplamente presente nas políticas educacionais (Garcia, 2013). Essa abordagem visa recompensar, de forma remunerada ou não, os resultados obtidos a partir dos dados gerados por docentes, gestores e escolas, ao mesmo tempo em que os responsabiliza pelo cumprimento das metas estabelecidas.

Em outro trabalho, intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: determinantes econômicos e políticos”, Garcia (2016) apresenta os impactos dos programas de responsabilização e avaliação de desempenho dos docentes impostos pelo *accountability* na área da educação especial, quando, na ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de outros suportes, o professor regente torna-se responsável, isoladamente, pelo sucesso escolar do estudante. Acerca disso, Hypolito (2011) aponta que o uso de programas de responsabilização, como *accountability*, descentralização dos serviços, controle de produtividade, entre outros, alcança a educação como uma proposta de gestão neoliberal, reformulando ou redefinindo a formação, o trabalho docente e o currículo.

Essa certificação dos resultados visa ranquear os melhores professores, de modo a induzi-los a desempenhar uma atividade que serve à lógica neoliberal. Como consequência, temos implicações remuneratórias, visto que o professor, ao alcançar as metas, será recompensado, reforçando o individualismo e a competitividade entre as categorias e as escolas. Assim, “os reajustes ou melhorias salariais funcionam como chamariz para motivar os professores a melhorar seu desempenho e de seus alunos, aferidos por indicadores quantitativos, forjando assim o professor de resultados” (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011, p. 31). Como

lado oposto ao reconhecimento e valorização acompanhados de bonificação, os slogans derivados da certificação, como meritocracia e responsabilização pelos resultados, podem levar ao adoecimento da classe profissional. Isso ocorre devido à intensificação do trabalho, aos prazos apertados e às cobranças excessivas, frequentemente agravados pela falta de condições adequadas para o exercício da profissão.

Gramsci (2001, p. 22), ao destacar as exclusões das massas na construção do sistema democrático-burocrático, afirma que estas nem sempre são justificadas “pelas necessidades sociais da produção, ainda que [sejam] justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante”, sendo os excluídos frequentemente considerados trabalhadores improdutivos. Na formação desses indivíduos, identificou-se uma qualificação intelectual e psicológica<sup>23</sup> que visa a padronização, determinada por fenômenos como: “concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc.” (*Idem*). Verifica-se que a formação coopera para a reprodução de slogans, especialmente os da meritocracia e da competitividade, ao recuperar para a instrução desses indivíduos elementos de teorias psicológicas que possam servir aos interesses hegemônicos. Esses elementos buscam subjetivar no professor a ideia de que, ao colaborar para o alcance das metas estabelecidas, ele será reconhecido.

A quarta e última tese recuperada por Garcia (2013) e Michels, Shiroma e Evangelista (2011) é a **reconversão docente**. “Essa hipótese de trabalho tem sido argumentada sob a perspectiva de que um profissional polivalente – ou multifuncional – está sendo formado e deverá atuar em um amplo espectro de funções” (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011, p. 32). Considerado pelos organismos internacionais como um potencial obstáculo à reforma, o docente precisa ser reconvertido à proposta neoliberal, corroborando o discurso da necessidade de adequar o profissional às novas mudanças e exigências da sociedade (novas estratégias pedagógicas, inclusão das novas tecnologias de ensino, visando a ‘qualidade’ da educação).

Em prosseguimento, Garcia (2013, p. 112) aponta que “se, por um lado, o professor é extremamente importante e estratégico para as políticas, por outro, se não estiver alinhado com

---

<sup>23</sup> Abrimos um adendo nesse momento para expor brevemente que as concepções psicológicas podem servir à reprodução dos slogans mencionados. Vejamos: se a intenção é produzir respostas aos estímulos, necessita-se de uma teoria que assim coopere na reprodução da competição e da meritocracia. Uma professora organiza sua turma no primeiro ano do ensino fundamental, como estratégia de manter o controle do comportamento da turma, os estudantes com melhores comportamentos durante a semana receberão um prêmio no final do bimestre. Qual slogan é desenvolvido em sala de aula? A meritocracia. Isso, como consequência, gera competitividade entre os estudantes.

tais políticas, torna-se um obstáculo”. Com isso, entre as estratégias de reconversão docente, é possível citar a oferta de pacotes de formações esvaziadas de conteúdos científicos, reciclagem, treinamentos e parcerias público-privadas às formações de professores. Para Hypolito (2011, p. 62), “se vive um novo período, um novo modo de vida, gerencial, de controle, mercadológico, com a privatização do público e organizado com base no *ocidentalismo* e no *gerencialismo*.”

Esse projeto neoliberal para a formação docente em geral também atinge a formação de professores à Educação Especial Inclusiva, uma vez que eles estão concatenados com as mudanças implementadas expressivamente após a década de 1990. Com as mudanças introduzidas após esse período, observa-se o esvaziamento de conteúdos científicos na formação, acompanhado do direcionamento dessas formações para a modalidade de Educação a Distância, entre outras alterações vinculadas à lógica de reestruturação produtiva do capital (Garcia, 2013, p. 108).

Em relação à formação na Educação a Distância, de acordo com o Ministério da Educação, “nos últimos quatro anos, entre 2018 e 2022, o número de cursos EaD no Brasil cresceu 189,1%, passando de 3.177 em 2018 para 9.186 em 2022. Das quase 23 milhões de vagas ofertadas em 2022 no Ensino Superior, 17 milhões foram para cursos a distância” (Secretaria de Comunicação Social, 2017). Compreendemos que a maior parte da formação dos professores está vinculada a essas instituições de ensino privadas.

Garcia (2013), discutindo sobre as mudanças na formação de professores à Educação Especial Inclusiva, especificamente sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, aponta que, no Brasil, até o ano de 2006, havia uma configuração de organização da formação inicial desses professores da área, que ocorria nos cursos de pedagogia com habilitações específicas (supervisão e orientação escolar, educação especial). Após esse período, ocorreram algumas alterações, como a extinção das habilitações específicas, com as **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia** (Brasil, 2006), chegando-se até a **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI** (Brasil, 2008).

Por um longo período, a formação exigida para o professor de Educação Especial ou professor especializado era a formação em nível médio, formação em nível superior ou pós-graduação *Lato Sensu* na área. Após a PNEEPI (Brasil, 2008), cria-se o professor do AEE, que **deverá ter especialização no Atendimento Educacional Especializado e formação de base à docência**. O modelo de formação anterior à Política Nacional de Educação Especial na



Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), como também o anterior às mudanças ocorridas no curso de pedagogia a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Brasil, 2006), mantinha uma discussão mais ampla em torno das especificidades de cada deficiência, através das habilitações no currículo de pedagogia, apesar das duras críticas ao modelo instrumental de formação. Com a introdução do AEE por meio da PNEEPI (Brasil, 2008), a inclusão escolar passou a ser restrita, em grande medida, a esse atendimento, que é tratado como o lócus privilegiado para sua efetivação.

Dentre as atribuições profissionais propostas para a atuação com o PEE, até a PNEEPI (Brasil, 2008), destacam-se a complementação, o apoio, a suplementação e a substituição ao ensino regular. Posterior à política de 2008, as atribuições profissionais são voltadas à gestão do AEE ou da função de técnico. Essa abordagem transfere ao professor regente da classe comum a responsabilidade de ensinar os conteúdos escolares, isentando o professor do AEE dessa função nas SRM. No entanto, o professor do AEE assume o papel de gestor dos espaços e serviços voltados à Educação Especial Inclusiva (Vaz, 2017).

Nas políticas públicas implementadas a partir do modelo *continuum* de formação (Brasil, 1996; 2001a; 2001b), eram requeridas do professor de Educação Especial funções pedagógicas; em caso de não cumprimento, estas eram desenvolvidas no decorrer de suas formações acadêmicas nas competências pedagógicas. Pela possibilidade de os alunos Público da Educação Especial serem atendidos nas escolas públicas, privadas, regulares e em escolas especiais, conforme a LDBEN (Brasil, 1996), o professor da EE poderia atuar tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais.

Em relação à atuação do professor de EE nas escolas regulares, orientada pela CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001), esta envolvia um trabalho colaborativo com professores regulares ou em outros serviços de apoio especializados, como também “estavam previstas nesse documento quatro funções da Educação Especial: apoiar, complementar, suplementar e substituir a educação comum” (Vaz, 2017, p. 70). A referida substituição desaparece em 2008.

Até o período de 2008, as Salas de Recursos atendiam públicos específicos com alguma deficiência (Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva etc.), sendo que as formações da graduação do professor da EE previam atuações específicas por deficiência, e destacava-se em hegemonia um modelo de formação funcionalista psicológico. Com a promulgação da PNEEPI (Brasil, 2008), criaram-se as Salas de Recursos Multifuncionais, que

atendem a todos os estudantes (transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência) e fica sob a responsabilidade de um único profissional multifuncional (Garcia, 2016).

As produções científicas têm demonstrado que, a partir da DCN, de 2006, “na maioria das universidades públicas do país, houve reorganização das grades curriculares, extinguindo-se as habilitações, mantendo-se disciplinas específicas da área (na maioria delas, uma disciplina de Fundamentos de Educação Especial)” (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011, p. 35). Essas disciplinas, com carga horária resumida entre 50h e 100h, devem abranger todas as demais áreas de conhecimento relacionadas ao tema. Além disso, destaca-se a inclusão da disciplina de Libras, que tem conquistado espaço nas discussões sobre políticas educacionais, sendo incorporada como componente curricular obrigatório (Barcelos; Garcia, 2021).

Com isso, surge o novo professor multifuncional, ou professor polivalente, para cumprir as demandas da inclusão escolar. Sua formação, a partir desse período, focaliza na integralização dos estudos da graduação em pedagogia. Esses profissionais, conforme o art. 8º, deverão “propiciar vivências em algumas modalidades e experiências” (Brasil, 2006). Também há um alargamento do conceito de docência quando afirmam, na PNEEPI, que a “formação deve contemplar **conhecimentos de gestão** de sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2008).

Não desconsideramos que, em relação à promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais ao Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), instituições têm se manifestado a favor de alguns elementos, sobretudo quando o objetivo se refere a estabelecer que a base de formação do pedagogo é a docência. No ano de 2021, entre elas a favor desse elemento constitutivo da DCN de 2006, tivemos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicando uma nota a favor da revisão da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006).

Nessa nota, reafirmou-se a docência como a base do trabalho do pedagogo, ao mesmo tempo em que foi ressaltada a necessidade de aprofundar temáticas como diversidade e inclusão. Esses temas, a partir de 2006, passaram a ser mencionados de forma tímida nas orientações para a formação inicial de professores. Em relação às vastas possibilidades de atuação do pedagogo, apontam no documento:

Nessa perspectiva, vale ressaltar que são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. O recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras, entretanto, vincula-se às condições específicas de cada uma, entre as quais a existência de um corpo docente qualificado, a capacidade de desenvolver pesquisas e uma infraestrutura adequada. Não se trata, portanto, de abranger um amplo leque de opções, mas sim de escolher e verticalizar aquelas áreas priorizadas no Projeto Pedagógico da Instituição formadora. Sublinhe-se, ainda, que na complexidade do mundo da escola, o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente (Anfope, 2021, p. 5-6).

Esses elementos da possibilidade de alteração ou não das Diretrizes Nacionais ao curso de Pedagogia merecem estudos mais aprofundados, o que não é o caso desta pesquisa. Importa-nos mencionar que, para além dos elementos positivos da DCN de 2006, a partir desse período, o tema da Educação Especial Inclusiva passou a seguir a lógica neoliberal, e destacam as agendas capitalistas a necessidade de se resolver a carência da formação inicial através das vivências práticas, por isso, é preciso também formar um pedagogo multifuncional, conforme aponta Garcia (2016).

No ano de 2007, por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), criou-se a Licenciatura em Educação Especial, oportunizada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A formação para a inclusão escolar, a partir dos anos de 2007 e 2008, passou a privilegiar as formações em serviço, com as Salas de Recursos Multifuncionais tornando-se o locus de atendimento, realizado em contraturno, para todos os alunos da educação especial. Nesse modelo, os estudantes passaram a ser atendidos por um único professor especialista geral, não mais por profissionais especializados por área de deficiência, como previsto em documentos legais anteriores. Essa mudança demonstra as limitações para superar a exclusão dessa parcela da população ao acesso ao conhecimento escolar (Garcia, 2013; Vaz, 2017).

Em relação ao locus da formação dos professores de Educação Especial, permanece uma problemática, e afirmam Camizão, Teixeira e Victor (2024) que, na área da Educação Especial Inclusiva, os cursos de formação em pedagogia que são generalistas prevalecem. Ao professor especializado, a partir de 2013, tenta-se mudar o foco das políticas segundo orientação do MEC, com a criação de outros cursos de licenciatura em Educação Especial. Nesse caso, as instituições privadas na modalidade EaD foram preponderantes na oferta desses cursos. Em relação à oferta nas instituições públicas, o curso constava em apenas dois polos presenciais de formação: um na

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e outro na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

No entanto, devido a essa carência de formação inicial específica ao professor do AEE, observa-se que, na prática, essa função é desempenhada majoritariamente por pedagogos e professores readaptados. Além disso, reforça-se o discurso em torno do slogan da “produção do conhecimento na prática”, com ênfase nas formações em serviço (Camizão; Teixeira; Victor, 2024).

Garcia (2013) aponta que, por um lado, as mudanças decorrentes da definição da função do professor especialista como professor do AEE resultaram no esvaziamento de conteúdos científicos na formação. Por outro lado, a situação do professor regular torna-se ainda mais problemática, uma vez que ele passa a receber em sua sala de aula, de maneira pouco estruturada, os alunos Público da Educação Especial (PEE), sendo frequentemente responsabilizado pelo fracasso escolar desses estudantes.

Na década de 1990, o Ministério da Educação promulgou a Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, visando complementar os currículos das universidades na formação inicial de profissionais que lidam com estudantes com necessidades especiais, priorizando os cursos de pedagogia, psicologia e demais licenciaturas, incluindo nas grades dos cursos a disciplina “aspectos ético-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (Brasil, 1994). O documento orienta aos demais cursos da área da saúde a inclusão e a discussão em torno da temática, recomendando a ampliação e criação de cursos e especializações.

Segundo os estudos de Chacon (2004), a formação inicial dos profissionais que atuavam na Educação Especial se dava por meio das habilitações para a Educação Especial no curso de pedagogia, extintas com a DCN de 2006 (Brasil, 2006). Chacon (2004) evidencia que a maioria das universidades privadas no período não atenderam às recomendações do MEC, e, em alguns casos, a temática da inclusão escolar era discutida nos currículos dos cursos (públicas e privadas) em formato de disciplinas eletivas e/ou optativas. Por conta da autonomia das universidades em reelaborar e discutir as ementas e a criação de disciplinas, havia divergências entre os currículos, com uma grande diversificação e diferentes nomenclaturas sobre esse tema. Em algumas ementas, não se discute com clareza os aspectos pedagógicos a esse respeito.

Adiante, na formação inicial dos professores da sala regular, percebe-se um esvaziamento dos conteúdos científicos planejado pelas reformas neoliberais, conforme verifica-se nas alterações implementadas por essas políticas, segundo as quais, na formação, deve-se ter contato com o tema, porém, não mencionam o aprofundamento de estudos ou a atuação em estágios, reduzindo meramente ao currículo a inserção das disciplinas Fundamentos da Educação Especial Inclusiva e Libras. Em sua prática, não há instrumentalização o suficiente para o trabalho pedagógico (Garcia, 2013; 2016; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011).

Com o paradigma da inclusão escolar, avançou-se no sentido da aceitação e do respeito à presença do Público da Educação Especial nas salas regulares, mas a escolarização ou a apropriação dos conteúdos científicos em pouco tem se concretizado. Garcia e Michels (2018), analisando a produção científica da área da Educação Especial, apontam que a produção do conhecimento na área vem destacando estudos sobre os métodos de ensino, sobre as formas, sobre as adaptações curriculares e sobre a eliminação de barreiras atitudinais. No entanto, as pesquisas que apresentam a problematização do acesso ao conhecimento escolar no ensino comum, que discutem a apropriação das heranças produzidas historicamente e que tratam sobre o trabalho intencional docente para essa efetivação não são volumosas<sup>24</sup>.

Das pesquisas que trabalham com a formação dos professores, das quais algumas analisam as concepções pedagógicas que orientam as formações continuadas, o tema do desenvolvimento autônomo no processo de aprendizagem ainda se baseia no **construtivismo**, teoria que compõe o bloco das pedagogias do “aprender a aprender” (construtivismo, professor reflexivo, pedagogia das competências, Escola Nova) (Duarte, 2001; Facci, 2011).

Borowsky (2017) evidencia que a concepção pedagógica que tem se destacado no Curso de formação continuada desenvolvido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2007) é a teoria construtivista. Ao analisar os cadernos de formação do referido programa, a autora verificou nos documentos que o uso de bordões como “aprendizagem autorregulada” e “autonomia do estudante” era explícito. Esses conceitos de desenvolver a capacidade de aprendizagens significativas e a autonomia do estudante são características das teorias pedagógicas do

---

<sup>24</sup> Não afirmamos que não há um movimento para incluir, nos cursos de formação de professores, as contribuições de L. S Vygotsky para Educação Escolar. Apesar de existirem diversos trabalhos científicos validando essa importância, ainda é incipiente essa materialização nos currículos da formação inicial e da formação continuada. No campo da Educação Especial, conforme Garcia (2013) aponta, são poucas as publicações que focalizam na apropriação dos conhecimentos científicos, e no campo da Formação de Professores Alfabetizadores para a Educação Especial Inclusiva, a produção ainda é bem menor (Godoi; Rocha; Leite, 2023).

“aprender a aprender”, e é perceptível a dissociação entre ensino e aprendizagem, este último reduzido ao plano individual.

Para a autora,

A formação do professor proposta nestes livros aproxima-se do aprender a fazer (aprender a aplicar os recursos técnicos e de informática), mas este professor é orientado a preparar o aluno para aprender a aprender, a usar os recursos para ter autonomia sobre sua aprendizagem. Neste caso, esta proposição formativa levaria os professores a utilizarem os recursos e instrumentos (aprender a fazer). Este aplicaria tais ensinamentos no processo de ensino com os alunos, ensinando-os a aprender a aprender, ou seja, a regular sua aprendizagem. Não é o professor que ensina, mas sim, o aluno que aprende por si com o apoio dos instrumentos” (Borowsky, 2017, p. 200).

Por outro lado, além das concepções pedagógicas do “aprender a aprender”, comparecem outras teorias pedagógicas nos documentos de referência das formações. Por vezes, nas formações de professores e nos cadernos, há um ecletismo teórico, pois utilizam reiteradamente conceitos isolados de diversos autores com bases epistemológicas, filosóficas, gnosiológicas e psicológicas distintas, o que prejudica o trabalho intencional docente (Borowsky, 2017; Santos; Silva, 2017).

Em prosseguimento, no ano de 2019, promulga-se a Resolução nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). O impacto da norma na formação inicial dos professores foi discutido na literatura, como no trabalho de Neta, Santos e Falcão (2023), apontando que há uma vinculação irrestrita da BNC-Formação à BNCC, e reforça o que autores alertavam sobre o uso reiterado das pedagogias das competências como base da formação inicial de professores, sendo isso uma estratégia do capital para determinar que o docente precisa estar reconvertido para atuar junto ao novo aluno. Para tanto, as ideias postas no documento BNC-Formação “geram a padronização da organização curricular que desconsidera a singularidade inerente aos indivíduos e à diversidade constitutiva do processo educativo” (Neta; Santos; Falcão, 2023, p. 31).

Especificamente sobre a Educação Especial Inclusiva, a organização curricular dos cursos mencionam que este deve contemplar, nesse agrupamento, “[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, p. 8). Pelas análises já realizadas há indícios de que a formação visa apenas “informar” sobre o PEE, restringindo-se a

uma formação orientada pela concepção médico-psicológica (Michels, 2004), destacando-se os conteúdos que abordam os conceitos biológicos e os aspectos legais e instrumentais que precisam ser apropriados.

Neta, Santos e Falcão (2023) ressaltam que há um esvaziamento dos fundamentos teóricos que deveriam ser apropriados pelo professor em sua formação, temas importantes como fundamentos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos da educação quase não aparecem nas orientações da BNC-Formação, prevalecendo os princípios das pedagogias das competências, dos fundamentos didáticos e aspectos de natureza instrumental, orientando o professor a ser prático e autorresponsável pelo seu contínuo processo de formação frente às problemáticas do cotidiano escolar.

Aponta Lima (2023) que, ao analisar o documento da BNC-Formação, explicitamente, não são assumidas teorias de aprendizagem e desenvolvimento que sustentam as orientações. Porém, verifica-se o uso constante de termos como vivências, práticas e pragmatismo, indicando a permanência das teorias hegemônicas que fundamentam as pedagogias das competências, como tratamos na subseção anterior a respeito do behaviorismo. Logo, a BNC-Formação assume indiretamente concepções pedagógicas de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente ao considerar as vivências práticas como cruciais, ideia filiada ao projeto neoliberal à formação docente.

Recentemente, surgiu uma nova proposta, com um discurso mais ‘democrático’ que o da BNC-Formação (Brasil, 2019), presente na resolução nº 4 (Brasil, 2024), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Com o discurso de mudanças, mas reiterando velhas práticas, a resolução foi objeto de análise de alguns autores (Kuenzer, 2024). O que traz de novo esse documento? Destaca-se, entre os principais pontos, a limitação de cursos EaD em ofertarem, no máximo, 50% da carga horária do curso mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo que o restante das atividades deve ocorrer de forma presencial.

As velhas práticas de culpabilização docente permanecem, especialmente o discurso da necessidade de novas diretrizes à formação docente, momento em que se utiliza como argumento o baixo desempenho dos estudantes das licenciaturas no Exame Nacional do Ensino Superior

(ENADE). Fica implícito que o resultado se restringe ao professor, que está mal formado, desconsiderando as determinações históricas, culturais, políticas e ideológicas do bloco histórico capitalista, assim como as condições de trabalho docente (Kuenzer, 2024). Conforme Kuenzer (2024, p. 10), as pedagogias das competências permanecem como orientação no documento, ou seja, “se o professor for bem qualificado, tanto a formação dos licenciados como de seus futuros alunos terá sucesso! [...] O fracasso, portanto, continua sendo culpa dos professores”.

Em relação ao PEE, o documento apresenta em seus princípios que a formação inicial dos professores deve “[...] contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (Brasil, 2024, p. 4). Descritivamente, há um teor mais democrático do que o apresentado na BNC-Formação. Embora a normativa não apresente qual conceito de emancipação assume, aproxima-se do que defendem as pedagogias das competências, o que não é uma concepção defendida neste trabalho.

O art. 10 da resolução, ao tratar do perfil do egresso dos cursos de licenciatura, menciona que ele deverá saber utilizar atividades didáticas diferenciadas e estratégias de ensino; e sobre o estudante, deverá considerar “seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” (Brasil, 2024, p. 8), marca presente das pedagogias das competências, que visa uma formação instrumental e prática. Também indica a consideração das especificidades do estudante como crucial ao processo de aprendizagem, tornando implícito que o aluno da inclusão não aprende porque o professor não considera essas diversidades, algo muito comum em décadas anteriores, nos estudos sobre o fracasso da alfabetização (Klein, 2012), e que persiste na atualidade (Garcia; Michels, 2021).

A resolução em questão estipula um prazo de 2 (dois) anos para que as instituições possam se organizar, e já tem recebido críticas de coletivos e organizações com interesses distintos. Destacamos dentre eles a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), que se posicionou contrária à diretriz, por reforçar as pedagogias das competências e a culpabilização docente pelos baixos resultados nas avaliações em larga escala, mesmo existindo um teor mais democrático no documento. Na outra ponta, as instituições privadas que mais lucram com os cursos de licenciatura EaD apelaram ao discurso de que ela é excludente, por não considerar que a classe pobre é beneficiada com os cursos EaD. Conforme Kuenzer (2024), esses



elementos precisam ser bem explorados, visto que os interesses mercantis das instituições privadas não estão no campo da democratização e no apelo à inclusão social<sup>25</sup>.

Em resumo às orientações legais à formação dos professores da classe comum sobre a inclusão escolar, que trata também do professor alfabetizador, temos que:

**Quadro 2 - Principais documentos legais que orientam a formação de professores**

<b>Documento</b>	<b>Disposição</b>	<b>Elementos</b>
PORTARIA N.º 1793, DEZEMBRO DE 1994	Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.	Determina a inserção, no currículo de formação, do tema da inclusão.
LEI N.º 9.394, DE 20 DEZEMBRO DE 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Estabelece a formação de professores da sala comum.
RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Explica detalhadamente a formação dos professores da sala comum e da Educação Especial.
DECRETO N.º 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Obrigatoriedade do ensino de LIBRAS no currículo de formação inicial
RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	Extinção das habilitações em Educação Especial.
LEI N.º 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	Encaminhamento à formação continuada dos professores.

<sup>25</sup> Esse pesquisador desempenha a função de professor Auxiliar I no curso de Psicologia e Direito em uma instituição privada na cidade de Ji-Paraná. A partir da publicação da resolução tratada, no e-mail institucional, recebemos diversas correspondências de instituições vinculadas que tinham interesses sobre os cursos EaD. Destacavam-se informações de que o Brasil estava caminhando contrário ao desenvolvimento educacional, recuperando isoladamente casos de outros países ditos ‘de primeiro mundo’, que aderiram ao modelo de formação inicial via cursos 100% EaD.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 (Revogada)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Revogada.
LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Afirma a necessidade do poder público em implementar a formação de professores para a área.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Encaminhamento das pedagogias das competências.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).	Restringe a formação inicial a distância limitados a 50% da carga horária do curso; ratifica a pedagogia das competências no currículo.

Fonte: Elaboração do autor, com base nos apontamentos de Mendes (2024).

Apesar de uma intensa publicação de normas legais para a formação de professores voltadas à Educação Especial Inclusiva, em relação ao professor da sala comum regular não se teve muitos ganhos, conforme aponta Mendes (2024). Isso se torna um grande desafio no que se refere à efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, que visa dar aos estudantes acesso à matrícula, condições de permanência e, principalmente, oportunidade de se apropriar dos conteúdos científicos que se iniciam a partir do processo de alfabetização.

## **2.4 O escrito e o não escrito nas agendas voltadas à formação de professores alfabetizadores e Educação Especial Inclusiva**

Por seu turno, esta invenção [a leitura] alavancou nossas capacidades mentais, dotando-nos de uma verdadeira memória suplementar, externa e durável, que nos permite “escutar os mortos com os olhos”, como o sublinhou o poeta Francisco de Quevedo, e de acordar, depois de vários séculos de distância, o pensamento dos escritores desaparecidos. Sob tal enfoque, a leitura é a primeira “prótese do espírito” - uma prótese que as gerações de escribas adaptaram da melhor forma aos circuitos de nossos cérebros primatas (Dehaene, 2012, p. 343).

A frase acima é um trecho do livro do neurologista Stanislas Dehaene, em sua obra *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler?* (Dehaene, 2012). Explica o autor que o esforço em dominar a leitura e a escrita produzem mudanças qualitativas no aparato biológico do cérebro, apontando, a partir do domínio cultural da leitura, o surgimento de uma área no órgão que é responsável por interpretar os significados das palavras. Aproximamo-nos dessa discussão em que as funções psicológicas superiores são introduzidas na base biológica, cooperando para que o indivíduo se posicione socialmente como uma pessoa (personalidade consciente), porque a urgência do domínio da escrita e da leitura, em alguns casos, é também uma discussão sobre as possibilidades de mudanças da anatomia humana.

Nesta subseção, abordaremos o destaque dado à alfabetização nos programas e projetos de formação de professores, e, por último, citaremos elementos sobre a importância atribuída ao PEE nesse recorte. Nos documentos e normas orientadoras à formação de professores alfabetizadores, o tema da alfabetização é defendido e escrito em um discurso em tom humanizador e democrático, conforme vemos no Plano Nacional da Educação, Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), que em sua meta 5 descreve o objetivo ambicioso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Em âmbito internacional, destacamos a Agenda 2030, no seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, o qual estabelece um discurso atraente, ao senso comum, sobre a importância da alfabetização a todos os indivíduos; porém, esta se resume à apropriação de conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática, sem preocupação com uma formação leitora que possibilite a tangibilidade do real.

No decorrer da nossa escrita, apresentaremos que *o escrito* nas agendas sobre a alfabetização visa convencer acerca da sua importância, e destaca temas como sustentabilidade, inclusão, equidade, democracia. *O não escrito*, por sua vez, exclui e elimina um processo de alfabetização que permita a tangibilidade do real, o domínio e a apropriação, por todos os sujeitos, com ou sem deficiência, dos conteúdos clássicos traduzidos em forma de saber escolar (Martins, 2013).

Apresentamos nas subseções anteriores que, para a emancipação humana, é necessária uma educação escolar que cumpra a função de transmitir às novas gerações as heranças produzidas historicamente. O tema da alfabetização torna-se condição *sine qua non* dentro desse processo, e para a Pedagogia Histórico-Crítica, é um dos importantes elementos que abrem a

possibilidade de apropriação dessas heranças históricas pelas gerações subsequentes, por isso, a importância de que ela se efetive (Saviani; Marsiglia, 2017; Saviani, 1999; 2010). Porém, no sistema capitalista, o domínio da leitura e da escrita também se torna condição para reprodução do modo de acumulação, ganhando destaque nas agendas neoliberais. Como apontam Pureza, Nascimento e Ferreira (2022, p. 157), “os processos de alfabetização, concepções e teorias que o embasam também envolvem concepções de sociedade e de mundo e estão permeados por ideologias de classe, e historicamente no Brasil dá-se a hegemonia ideológica da classe burguesa”.

Isso significa que o projeto capitalista inclui o domínio da alfabetização, porém, a classe subalterna deve ter acesso a ela, segundo o referido projeto, apenas na medida necessária para se apropriar dos elementos necessários para a reprodução do bloco econômico capitalista. Se o foco da hegemonia sobre a classe excluída é incluí-la para que possa reproduzir a engrenagem do capital, consideramos “uma reciclagem” dos excluídos (Jannuzzi, 2004; Silva, 2024) o modo como tratam aqueles que não servem à lógica, vistos como um peso morto ao sistema, sendo empurrados ao paternalismo e à filantropia (Carvalho; Martins, 2011).

A meta central das agendas globais que envolvem a educação nas últimas décadas é a reprodução do modo capitalista, especialmente após a crise da década de 1970. Debater a problemática do interesse do capital pela alfabetização implica discutir os projetos correlatos da formação dos professores. Isso foi posto no trabalho de Pureza, Nascimento e Ferreira (2022), apontando que, historicamente, dois movimentos metodológicos de alfabetização entraram em disputa na educação escolar, a saber: os métodos sintéticos e analíticos. A partir das críticas imposta pelo que se denominava como método novo, da pedagogia construtivista, os demais métodos foram considerados ultrapassados e responsáveis pelas altas taxas de fracasso escolar na década de 1980. No novo método, destaca-se o domínio da leitura e da escrita como algo natural e espontâneo. Essa teoria dos métodos novos torna-se quase hegemônica nas políticas e programas educacionais, influenciando a “formação dos professores, políticas curriculares, recursos pedagógicos” (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022, p. 158).

Utilizando o slogan de democratização do ensino, a teoria construtivista ganhou espaço nas propostas de alfabetização. Porém, esta teoria, muitas vezes implementada de forma degradada e reorientada em face das tendências hegemônicas dos anos de 1990 (neoconstrutivismo) contribui com a exclusão do acesso ao saber sistematizado, principalmente

quando esvazia o núcleo da prática pedagógica dos conteúdos científicos, substituindo a prática docente intencional pelos interesses dos estudantes, com foco no “como se aprende” (Saviani, 2019). Incluem no método uma sondagem classificatória dos estudantes em níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Da década de 1970 até a década de 1990, a produção científica nacional se debruçou em responder às altas taxas de evasão escolar, denominando esse fenômeno de fracasso escolar (Patto, 2022). Para Klein (2012), esse fracasso também estava ligado ao processo de alfabetização, visto que um considerável nível e fluxo de evasão/exclusão escolar era identificável já nas séries iniciais. Logo, veio a discussão de que a escola não estava pronta para receber a “clientela” das classes populares, devido aos métodos de ensino ou à falta de qualificação dos professores.

Na tentativa de resolver essa problemática, iniciou-se uma profunda reflexão e estudos voltados a essa temática – alfabetização –, no Brasil e na América Latina. Estudiosos de diversas áreas, como pedagogia, linguística, sociolinguística, psicologia, produziram pesquisas, realizaram debates, fóruns e reuniões para trocar experiências sobre o tema, em busca de soluções para o fracasso da alfabetização. Como sínteses desses encontros, sobressaíram-se críticas aos métodos tradicionais de alfabetização, o que ligeiramente encaminhou novas propostas e procedimentos “que se pretendem opostos àqueles criticados” (Klein, 2012, p. 26). Por existir uma volumosa produção sobre o tema, em movimento de crítica aos métodos tradicionais, nos artigos, nos livros, nas conferências, os alfabetizadores acabaram por reproduzir o discurso, muitas vezes, à sua maneira, disseminando a problemática “da forma como [a] interpretam e assimilaram” (*Idem*).

Nessas produções, o registro de máximas dos novos encaminhamentos tem como lema ou tema que “quem dá uma resposta, impede que a criança descubra por si mesma” (Klein, 2012, p. 27). Desse modo,

Transformados, assim, em meros clichês, esses princípios são alardeados como se neles residisse a solução para todos os problemas da educação, e, mais ainda, da Sociedade. A impressão que fica, após a leitura de alguns textos, é a de que uma profunda transformação da sociedade só não ocorreu porque, na escola, o professor teima a ensinar, e ensinar de forma a subtrair para a criança o seu espontâneo processo de criação. Indo mais longe, alguns textos acusam o professor de estar subtraindo a criança situações de interação - como se isso fosse, de alguma forma, possível numa sociedade humana, substitui, assim, o conteúdo pela expressão, desconhecendo, ou ignorando, que

mesmo uma relação autoritária é uma forma de interação humana, com outro conteúdo, evidentemente, mas ainda uma relação humana (Klein, 2012, p. 28).

Os professores acabam reagindo negativamente aos métodos tradicionais quando o discurso veiculado nas produções é o de que o ato de conhecer a realidade é individual, prescindindo da ação/direção de outrem. Por trás dessas críticas, difundiam-se diversas interpretações, por vezes equivocadas, sobre a necessidade de considerar a realidade da criança, como se abstrair as condições concretas da totalidade e da realidade fosse sinônimo de abstrair a totalidade da realidade concreta (Klein, 2012).

Desse modo, equivocadamente, universaliza-se o discurso de que a percepção das múltiplas realidades existentes entre os estudantes exige, necessariamente, a adoção de uma abordagem pedagógica que rejeite um único método de alfabetização. Isso encaminha os docentes para a necessidade de recorrer a diversas teorias, adaptando-se às diferentes realidades estudantis, mas resultando, muitas vezes, em uma miscelânea teórica sem unidade. Essa problemática se agrava diante da formação inicial e continuada dos professores, frequentemente “desprovida das condições concretas para o estudo” (Klein, 2012, p. 33).

Além disso, entre os docentes, por força de um intenso movimento de publicações em jornais, eventos e congressos, consolidou-se a ideia de que o fracasso na alfabetização estava intimamente vinculado aos métodos tradicionais de alfabetização. Considerando a precária formação docente do período, que “não lhes permitiam o aprofundamento e a reflexão que a complexidade dessa questão exige”, os professores acabavam assimilando que “o critério de validade do novo é ser contrário – mecanicamente inverso – à forma anterior” (*Idem*).

Além dos slogans de democratização da educação, outros são percebidos, como o da liberdade de aprendizagem, que em essência oculta o enunciado ideológico da classe hegemônica, por exemplo, com a aprovação unilateral, sem discussão com a classe de educadores, da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019). Ademais, a expressão que se sobressai na política é a da “alfabetização baseada em evidências” (Chraim; Pedralli, 2023), recuperando e remodelando o que se denomina de novo método fônico de alfabetização, o qual estabelece uma relação entre letra e som nos processos de alfabetização.

Salina *et al* (2023), sobre as propostas de alfabetização baseadas em evidências nas políticas governamentais do governo Bolsonaro, argumentam que essas agendas apresentam em seu núcleo a urgência e o apelo a uma neutralidade científica, característica do governo

Bolsonaro, que, com seu discurso antiesquerda, acusava a existência de teor ideológico nas políticas anteriores, justificando a implantação de propostas com slogans “de cunhos não ideológicos”. Porém, isso faz parte da estratégia capitalista para produzir o consenso, de modo a manter o domínio, utilizando jargões sobre a necessidade da neutralidade, recuperando as políticas como um mecanismo de recomposição da hegemonia (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022).

A partir da década de 1990, com os desdobramentos da reestruturação produtiva e da revolução tecnológica, a educação escolar passou a ser cada vez mais direcionada pela lógica da teoria do capital humano (Jannuzzi, 2004; Saviani, 2019). Historicamente, atribuiu-se à educação escolar a responsabilidade de solucionar problemas sociais. E, no contexto das novas agendas capitalistas, como a Declaração de Incheon e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, busca-se a erradicação da pobreza e do analfabetismo como estratégias para enfrentar essas questões (Barroco; Matos; Ferreira, 2023; Shiroma; Zanardini, 2020).

Barroco, Matos e Ferreira (2023) assinalam que, no Brasil, as políticas educacionais têm reproduzido as intenções neoliberais de redução das desigualdades sociais, e enfatizam a respeito do combate ao analfabetismo como meta a ser alcançada, o que está expresso no Plano Nacional da Educação, em sua meta 5 (Brasil, 2014). Porém, na formação de professores, a alfabetização tem se destacado como prioridade nos projetos e programas educacionais. Nesse contexto, o Estado assume o papel de controlador e fiscalizador das metas quantitativas, promovendo parcerias público-privadas com instituições que oferecem soluções rápidas para alcançar os índices estabelecidos. Esses rankings numéricos, muitas vezes, são tratados como sinônimo de qualidade na educação (Shiroma; Zanardini, 2020).

Diversos aparelhos privados de hegemonia discutem os caminhos da política educacional, o que alguns autores apresentam como um fenômeno da nova filantropia, pois, por meio da utilização de recursos públicos, oferta-se serviços de formação dos profissionais da educação, materiais pedagógicos e livros didáticos como receita para se atingir metas, melhorar os índices de alfabetização e os resultados da educação em geral (Hypolito, 2022; Peroni, 2021).

Outros intelectuais também comparecem na literatura desse tema, como Formigheri, Ribeiro e Chaves (2022), que discutem sobre o programa de alfabetização da cidade de Vila Velha – ES. A pesquisa revela que a empresa Lyceum Consultoria Educacional LTDA mantém parceria com a Fundação Lemann, cooperando na implementação de políticas de alfabetização.

Nesse processo, preservam seus interesses mercadológicos, com foco no controle do trabalho docente, especialmente pela ênfase na quantificação e no monitoramento da alfabetização. Essas práticas reduzem o processo educativo à avaliações numéricas em matemática e português, reforçando uma abordagem limitada e recorrente nas políticas de alfabetização.

Apesar de todo esse movimento em torno da formação de professores encontrar um direcionamento político voltado à alfabetização, inclusive anunciando a meta de alfabetizar a todos, o que deveria considerar o indivíduo com e sem deficiência, verificamos serem poucos os encaminhamentos que orientam a formação de professores alfabetizadores à Educação Especial Inclusiva. Esquinsani (2023) corrobora a nossa discussão ao apontar o baixo número das publicações sobre o tema específico da formação de professores alfabetizadores à área.

Assim, o tema da Educação Especial é pouco tratado nas formações dos professores alfabetizadores. Diante disso, é importante considerarmos todos os apontamentos anunciados e expostos nas subseções. Como explicamos, uma das motivações para a escolha do título deste trabalho foi a necessidade de problematizar: **“qual a agenda prevista para a formação de professores alfabetizadores e a particularidade da Educação Especial Inclusiva?”**. Nesse sentido, pudemos abstrair teoricamente, neste estudo sobre as ações dos intelectuais orgânicos e dos APHs, sobre o currículo de formação inicial e continuada dos professores, com ampliação de espaço para implementação de suas pautas voltadas à educação. A alfabetização tem sido discutida por esses grupos privados de hegemonia, como o Instituto Natura, Fundação Lemann e outros, por interesses de cunho ideológico e financeiro, como na venda de pacotes pedagógicos e de cadernos de formação aos professores alfabetizadores, entre outros serviços.

Diante de toda essa discussão em torno da formação de professores alfabetizadores, apenas na meta 5 do PNE, entre as estratégias de alfabetização, encontramos a menção de “apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal” (Brasil, 2014, p. 59). Com metas previstas para um período de 10 anos, que se encerram em 2024, observa-se avanços modestos na área da Educação Especial Inclusiva, com destaque para a inserção da LIBRAS como estratégia relevante. Conforme apontado na literatura, esse grupo tem sido parcialmente atendido por meio das políticas educacionais (Garcia; Barcelos, 2021; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). No entanto, os demais integrantes do Público da Educação Especial têm experimentado progressos limitados.



Em relação ao papel da educação escolar e o fato de o analfabetismo se destacar no discurso hegemônico, conforme afirma Martins (2016, p. 19), temos que este deve ser compreendido “[...] como uma importante condição na geração dessa tensão, e o ensino dos conceitos científicos como criação de ‘desconfiança’ em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta”. Apropriamo-nos dessa orientação ao analisar esse fenômeno, pois, movidos pela desconfiança, entendemos que se uma problemática ganha destaque entre o discurso da classe hegemônica, podemos, precisamente, suspeitar de suas intencionalidades.

Diante disso, fica evidente, na história, a função dada pelos aparelhos privados de hegemonia ao processo de inclusão escolar, que é posto a serviço da agenda global após a crise do capital e a reestruturação produtiva a partir da década de 1990, ou seja, a escola é estruturada, inicialmente, para produzir mão de obra ao mercado de trabalho. E essa produção de mão de obra se redefiniu, atualmente, para a produção de empreendedores, pois não há emprego para todos, de modo que o discurso é adaptado à competitividade, à meritocracia e à necessidade de empreender (Saviani, 2019; Shiroma; Zanardini, 2020).

A agenda dirigida aos indivíduos da Educação Especial também tem seguido pelo mesmo prisma da teoria do capital humano (Camargo; Tada, 2023; Jannuzzi, 2004; Pansini; Matos, 2018), mas não podemos deixar de mencionar uma diferença entre as pessoas com deficiência e sem deficiência. As chances de empregabilidade e absorção na base da pirâmide social são maiores para os indivíduos sem deficiência, uma vez que os sujeitos com deficiência são vistos como uma tragédia social, sendo direcionados ao paternalismo e ao assistencialismo (Carvalho; Martins, 2011).

Na década de 1930, havia pressões e reivindicações voltadas para o acesso à educação básica. A pauta materializa-se como útil aos interesses da base estrutural quando se inicia no país a tentativa de industrialização, que exige qualificação profissional (Saviani, 2010). É o que tem ocorrido em relação aos programas de alfabetização implementados como estratégia de recomposição da hegemonia (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022).

Por conseguinte, o discurso de democratização do ensino, inclusão, equidade, diversidade, respeito à diferença, tem se materializado nas agendas, mas, em larga medida, os casos são tomados como estratégia dos intelectuais orgânicos para ocuparem cargos públicos na sociedade política (Garcia; Barcelos, 2021). O debate acerca da produtividade desses indivíduos ao capital tem sido um desafio, visto que demanda investimento de recursos à educação especial

para se efetivar. Vigotski (2021) pontuou que o ensino para as pessoas com deficiência precisa de recursos específicos, o que remete à necessidade de direcionamento de suportes humanos, financeiros e tecnológicos à área. Em uma lógica em que vale a máxima de fazer mais com menos, seria lucrativo ao capital investir recursos financeiros, humanos, tecnológicos e pedagógicos na escolarização de um grupo específico quando se trata de buscar respostas imediatas às crises?

Com base no conceito de recomposição da hegemonia discutido por Pureza, Nascimento e Ferreira (2022) recuperados de Saviani (1999), percebe-se que a inclusão escolar tem sido abordada de maneira estratégica, permitindo que o tema se destaque nas pautas como forma de mitigar críticas ao caráter excludente do sistema capitalista. Sobre isso, demonstram os jornais, sites governamentais, palestras e eventos, utilizando-se de dados quantitativos relativos ao aumento das matrículas, que o Brasil avança no processo de inclusão escolar. Entretanto, como destacado por Camargo e Tada (2023), esse avanço é questionável, pois, em estados como Rondônia, observa-se que o crescimento no número de matrículas de estudantes com deficiência tem sido acompanhado pelo aumento na contratação de cuidadores desqualificados, enquanto a contratação de professores especialistas, como professores de Libras, de sistema Braille, ou responsáveis por salas de recursos multifuncionais, permanece insuficiente.

Em relação às políticas de formação de professores alfabetizadores, destacamos o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como uma das primeiras políticas de formação continuada que menciona o PEE. Segundo o estudo de Barreto e Shimazaki (2019), apesar do PNAIC ser pioneiro nesse sentido, as mudanças significativas ocorreram no sentido dos professores compreenderem os estudantes como possuidores de direitos, e, principalmente, de não restringirem a prática pedagógica à limitação do diagnóstico. Porém, ainda é preciso mais avanços nas políticas para a efetivação das possibilidades de alfabetização ao Público da Educação Especial (Barreto; Shimazaki, 2019).

Sobre a política de formação de alfabetizadores, por circunscrever projetos correlatos com interesses capitalistas, Trevizan e Araújo (2022), em seu trabalho, analisam as propostas formativas para o autismo, e identificam que grande parte dos aportes epistemológicos que guiam a formação e a alfabetização tem se baseado na lógica formal (Pedagogia Tradicional), que recupera a concepção de desenvolvimento humano behaviorista, e na lógica

Cognitivista/Interacionista (Pedagogia Nova), que recupera o construtivismo na explicação do desenvolvimento humano. Nos documentos analisados, discutem Trevizan e Araújo (2022, p. 7):

Os resultados da Análise Documental destas Coleções Didáticas (todas destinadas a alunos com TEA) informaram: a) uso reiterado da lógica formal da Pedagogia Tradicional behaviorista, pautada em atividades empiristas/ associacionistas/ conexionistas/ controladas por um interventor; b) predominância do método fônico, apoiado nos usos dos processos silábicos e vocabulares, para desenvolvimento único da alfabetização (identificação e usos isolados de fonemas e grafemas).

Observa-se que, quando são propostas formações para professores alfabetizadores voltadas à Educação Especial Inclusiva, embora não sejam numerosas, elas seguem um formato semelhante aos demais programas de alfabetização em geral. Essas iniciativas destacam, em especial, as concepções de alfabetização alinhadas ao paradigma do “aprender a aprender” (Borowsky, 2017; Trevizan; Araújo, 2022). Todavia, a efetivação ou não da apropriação do conteúdo científico acaba sendo distorcida pelos discursos da hegemonia, que afirmam ser isso um problema da prática cotidiana (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011) e não da formação em serviço, que muitas das vezes não envolve todos os atores escolares, que labutam direta e indiretamente com os PEE (Camizão; Teixeira; Víctor, 2024).

O estudo de Godoi, Rocha e Leite (2023) indica que, no âmbito da formação inicial, também se expressam essas lacunas entre a formação inicial e a prática profissional, especialmente nos componentes curriculares dos cursos superiores a respeito da alfabetização, que fragmentam o currículo do ensino superior ao apenas mencionar, timidamente, as demandas do Público da Educação Especial.

Em resumo desta subseção, podemos imprimir da literatura algumas pistas referentes à agenda para a formação de professores à Educação Especial Inclusiva, de modo a apontar caminhos para desvelar o **escrito** e o **não escrito** nas agendas, e apresentarmos alguns pontos à problematização, a saber: a) quando as formações são implementadas, não há garantias de que se efetivará a aprendizagem do estudante, visto que utilizam o discurso de que a realidade do aluno é múltipla, dando a entender que existem diversas formas de apreendê-la e desenvolvê-la, sendo o professor o responsável por identificar e trabalhar essas distintas realidades; b) recuperam o discurso da inclusão nas formações continuadas, limitando-se ao acesso à matrícula, à interação e ao desenvolvimento de atividades da vida diária, mas não mencionam a precarização e a falta de recursos, além da exclusão dos PEE do acesso ao conteúdo escolar; c) os problemas do aprender

ou não, conforme a agenda global, são de responsabilidade da escola, do professor do AEE como gestor e responsável pela inclusão, e, na falta destes, responsabiliza-se o professor regente; d) as lacunas existentes na formação inicial e continuada deverão ser supridas nas formações em serviços, rodas de conversas para socialização de experiências práticas, esvaziando-se os conteúdos científicos e a criticidade; e e) os programas de alfabetização procuram respostas imediatistas, investindo nos rankings em educação, o que tende a privilegiar indivíduos sem deficiência, excluindo aqueles que não se encaixam nos padrões normativos. Essa abordagem reforça o discurso de que a educação escolar regular é excludente, justificando e fortalecendo antigas e novas práticas assistencialistas de caráter filantrópico.

### 3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO

*[...] teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (Netto, 2011, p. 21).*

Nesta seção, explicitamos o MHD como procedimento metodológico, posteriormente, apresentaremos como este guiou a coleta dos dados neste trabalho. Para início desta explanação, apresentaremos alguns pontos a serem considerados.

Marx, conforme Netto (2011) aponta, não se limitava a desenvolver seus estudos baseando-se unicamente na filosofia idealista, tampouco defendia essa visão de mundo. Todavia, recuperou os conhecimentos científicos produzidos até aquele momento histórico, o que inclui a filosofia e a economia. Por isso, Netto (2011) pontua que ele [Marx] não fez tábula rasa do conhecimento, ou seja, não foi um teórico idealista, mas partiu criticamente do que já havia sido produzido historicamente. Vale destacar que o momento histórico de Marx contribuiu para seus estudos, sendo seu objeto de investigação as dinâmicas da sociedade burguesa. Naquela quadra histórica, já existiam conhecimentos científicos necessários para um pontapé inicial às suas investigações.

Desse modo, partimos da compreensão de que o objeto da realidade pode se manifestar de forma imediata ao indivíduo, mas, nesse momento, não é possível apreender seu movimento real, senão de forma precária. O objeto em sua forma imediata é uma das manifestações do todo, é e não é o objeto concreto real (Ianni, 2011). De acordo com Ianni (2011) e Netto (2011), se o indivíduo, ao ter contato com o objeto, já pudesse extrair de imediato sua essência, não haveria necessidade de existir ciência (Marx, 1873/2017), ainda menos, pesquisa científica. O objeto, ao se apresentar ao indivíduo de forma imediata, constitui o que Kosik (1976) denomina como “realidade caótica” e Saviani (2019) caracteriza como “realidade sincrética”.

De modo geral, o contato do pesquisador com o objeto se dá de forma imediata. Mas, caso o objetivo do pesquisador seja transpor a aparência do fenômeno (Kosik, 1976), produzindo conhecimento teórico, e intencionalmente reproduzir a dinâmica do movimento real do objeto ao pensamento, deve-se superar essa imediaticidade, e, pela mediação das partes, compreender o todo (Corazza, 1996).

Para se apreender o movimento real do objeto, o pesquisador deve levar em consideração alguns pressupostos, como: o objeto em sua forma imediata revela e esconde a sua essência, assim, necessariamente, devemos superar essa aparência imediata; entender da necessidade de extrair desse objeto categorias (as partes) e, de forma demorada e exaustiva, estudá-las, tornando, conseqüentemente, esse objeto mais complexo. Em seguida, fazer a separação das partes, estudando-as de forma reiterada – momento abstrativo ou de análise, seguido do momento da síntese, em busca da reconstituição do objeto –, reproduzindo no pensamento suas dinâmicas e seu movimento real. Compreendemos essa reconstituição das partes para se chegar ao todo como as categorias do concreto pensado (Kosik, 1976), do momento de síntese (Netto, 2011).

O MHD orientou os procedimentos metodológicos da nossa investigação científica, e, conforme apresentamos, recuperamos as categorias **contradição, mediação e totalidade**, que foram abordadas no decorrer deste estudo. A pesquisa foi se delineando de acordo com o nosso envolvimento com a investigação, de modo que pudéssemos extrair de fato as **particularidades** que mediassem o caminho do abstrato ao concreto (Saviani, 2010; 2015). Conforme nosso contato com o objeto, novos elementos emergiram, direcionando-nos às formas de recuperar os dados e de utilizar outros caminhos para coletá-los, a fim de melhor apreender o nosso objeto, extraíndo suas mais ricas abstrações (Prates, 2016).

Tendo em vista a concepção de que a pesquisa científica precisa contribuir com a prática social (Ianni, 2011), antes de partir para a elaboração escrita deste trabalho, havia a necessidade de compreender o impacto da pesquisa na sociedade, especialmente em Ji-Paraná-RO. Então, **o primeiro momento da pesquisa foi um contato inicial com o campo empírico, ocorrido no segundo semestre de 2022**. Esse primeiro contato tinha como objetivo identificar as problemáticas sobre o tema da escolarização das pessoas com deficiência.

Ao elaborar uma proposta de tese para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFGA), o tema inicial abordava os sentidos e significados da escolarização de pessoas com deficiência nas escolas do campo em Ji-Paraná-RO. Contudo, esse primeiro contato com o tema possibilitou uma redefinição do objeto de estudo. Essa mudança se baseou na compreensão de que a configuração das práticas pedagógicas e as concepções de educação para pessoas com deficiência são elementos fundamentais no processo de formação docente.

É importante mencionar que no referido contato, ocorrido no segundo semestre de 2022,

uma reflexão emergiu, a saber: apesar da existência de um movimento pela inclusão escolar, alguns elementos importantes a esse respeito não eram mencionados nos dados iniciais, como a importância dos conteúdos científicos; a necessidade de suportes e recursos além da oferta do cuidador de alunos com deficiência; e outros elementos que nos fizeram perceber que poderia haver um problema epistemológico na formação desses profissionais.

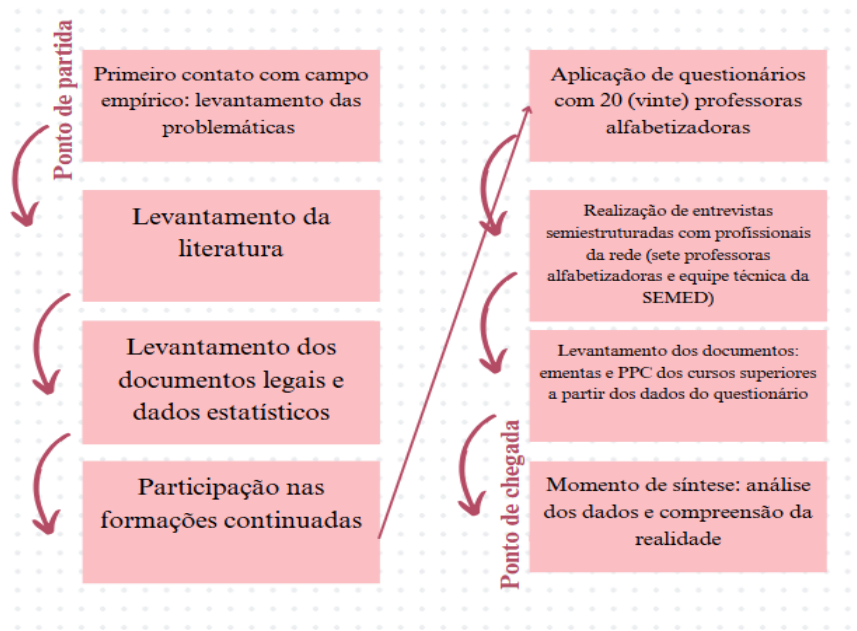
Em conversa com uma profissional técnica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, dialogamos sobre as formações que a secretaria oferecia aos professores. Foi destacado o curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como oferta aos professores que têm alunos surdos matriculados, mas não foi mencionada formação de professores para outros PEE. Ademais, essa formação voltava-se para o professor aprender a Língua Brasileira de Sinais, e não para aprender a como alfabetizar crianças surdas.

Nesse momento, afirmaram que a rede de ensino municipal aderiu ao Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, em parceria com o Tribunal de Contas do Estado de Rondônia – TCE-RO. Informaram que a meta do programa é alfabetizar “todas” as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Reiterando, a noção de todos deve abranger pessoas com e sem deficiência.

Consideramos também para a referida mudança que esta é uma pesquisa vinculada à linha Formação de professores, teorias e práticas educacionais, e que na disciplina obrigatória da linha, ministrada pelos professores Dra. Arlete Camargo e Dr. Benedito Ferreira, intitulada Formação, Profissionalização e Trabalho Docente (UFPA, 2021), apropriamo-nos de uma literatura crítica que nos fez questionar e ampliar a nossa compreensão dos projetos de formação de professores no Brasil e no mundo. Apesar da literatura sugerida, não nos deparamos com textos específicos sobre a atuação dos Tribunais de Contas na formação de professores alfabetizadores, bem como não encontramos textos que abordam projetos e programas de formação de professores alfabetizadores aos PEE, o que nos motivou ainda mais a crer que a proposta era urgente e necessária.

Posto isso, nosso objeto se redefiniu para Formação de professores alfabetizadores à Educação Especial Inclusiva. E, de forma exaustiva, buscamos refletir sobre a estrutura da coleta de dados desta tese de doutorado. Sem perder o movimento da dialética materialista histórica, elaboramos um esquema na ilustração abaixo.

**Figura 2 – Momentos da pesquisa**



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

É importante destacar que a figura 2 não se refere a etapas rígidas e fechadas, pois entendemos a pesquisa como um movimento e uma investigação que se aproxima da totalidade, o que não implica seguir receitas, por isso, denominaremos de momentos da pesquisa.

O primeiro momento foi o contato com a realidade social caótica e sincrética, sendo este nosso ponto de partida, que ocorreu em setembro de 2022. Nesse início, identificamos o impacto da pesquisa na realidade social, o que contribuiu para a redefinição do objeto de estudo. Realizamos o levantamento das problemáticas e delineamos os próximos momentos.

O segundo momento foi guiado pelo levantamento da literatura sobre a temática. Neste trabalho, o MHD foi tomado como critério de inclusão para a seleção dos textos que seriam recuperados para a discussão. Conforme Marx, que não fez tábula rasa do conhecimento, mas partiu de uma realidade concreta em que os conhecimentos científicos já estavam disponíveis, realizamos o levantamento de textos sobre a temática seguindo essa mesma perspectiva. A proposta desta tese não se originou do “mundo ideal”, mas partiu de uma realidade concreta, com o movimento de *superação por incorporação*<sup>26</sup>. Tal literatura foi discutida nos capítulos teóricos

<sup>26</sup> Vygotsky contextualiza o uso do termo *superação por incorporação*, com base em Hegel, estabelecendo a dupla significação da palavra *superação*. Apresenta o sentido de “«ustranit-eliminar», «sojranit-negar» [...] «uprazdneni – suprimidas» pelo que esta mesma palavra significa também «sqjranitconservar»”(Vygotsky, 2000, p. 116-117, tradução nossa). Para o autor, no curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se elimina as



deste trabalho.

Os textos foram levantados em dossiê sobre o objeto, incluindo o Google Acadêmico, a produção científica de grupo de estudos, e de autores que utilizam a abordagem teórica. A escolha dos textos levou em consideração os seguintes critérios: ter como base teórica o Materialismo Histórico-Dialético, de modo que adotam a mesma perspectiva recuperada neste trabalho, assumindo uma postura diante dessa sociedade desigual. A compreensão de que a inclusão escolar é discutida em um bloco histórico excludente, por isso, deve-se almejar a ascensão ao reino da liberdade, o que implica a superação da sociedade burguesa; apontar a importância dos conteúdos científicos no processo de inclusão escolar; e, por fim, recuperar a práxis de se trabalhar em prol dessa superação, de modo a articular dialeticamente teoria e prática social.

Apesar de priorizarmos textos da base Materialista Histórico-Dialética, alguns autores foram exceção, como Chacon (2004). Ao trazermos esses textos que não utilizam o MHD ou teorias pedagógicas, psicológicas e educacionais baseadas no método, adotamos um movimento semelhante ao de Marx (2023), que procurou trazer nos estudos de sua teoria social e compreensão da sociedade burguesa autores não críticos dessa sociedade, mas que contribuíram com determinado assunto, a exemplo do economista David Ricardo.

Também nos baseamos em textos de autores críticos da Educação Especial, mas que não se fundamentam no marxismo, como Jannuzzi (2004). Esse levantamento nos permitiu perceber que existem poucas produções e discussões a respeito do tema específico da *Formação de professores alfabetizadores à Educação Especial e Inclusiva*, e em Rondônia textos semelhantes não foram encontrados.

No terceiro momento, que se deu a partir do segundo semestre de 2022, fizemos o levantamento dos dados estatísticos, acessando o site [qedu.org.br](http://qedu.org.br), sinopse estatística do Instituto Nacional de Pesquisas – INEP, que organiza o censo da educação básica. Extraímos dados a respeito da realidade social de Ji-Paraná-RO (quantidade de matrículas na educação especial, acessibilidade, quantidade de escolas com salas de recursos multifuncionais etc.). Nesse período, solicitamos da secretaria um quantitativo dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas, ao que a rede municipal nos encaminhou um quadro, do ano de 2022, preenchido por escola, dos alunos com laudos e diagnósticos que recebem suporte de cuidador, e a situação

---

funções psicológicas elementares, mas conserva e supera. Assim, neste estudo, entendemos que certas produções científicas arroladas sobre a temática, alguns elementos são conservados e outros superados.

respectiva (no campo intitulado “situação”, do referido documento, compareciam as categorias: aguardando parecer psicopedagógico, aguardando laudo médico, em investigação, aguardando em casa sem suporte de cuidador). Levantamos também os documentos legais sobre inclusão escolar, leis municipais, portarias, resoluções municipais, planos de cargos e carreiras, cadernos de formações, contratos de prestação de serviços para oferta de formações continuadas e Leis Orçamentárias Anuais.

No total, recuperamos para análise 51 (cinquenta e um) documentos, distribuídos da seguinte forma. Relativos ao Governo do Estado de Rondônia, total de sete documentos legais (5 Leis estaduais e 2 editais de processo seletivo para professores); um total de 5 (cinco) documentos relacionados ao Projeto Pedagógico de Curso, Matriz Curricular e Ementários das instituições recuperadas no estudo; 16 (dezesesseis) documentos legais relacionados ao Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (1 Documento vinculado ao Plano estratégico do Tribunal de Contas do Estado, 9 Documentos recuperados relacionados ao PAIC e seis Contratos de prestação de serviços); e 23 (vinte e três) documentos legais municipais (14 relatórios de formação, três instrumentos de avaliação da pessoa com deficiência criados e utilizados pela rede de ensino municipal, cinco leis municipais e um contrato de prestação de serviços).

O quarto momento compreendeu a participação nas formações continuadas, ocorridas entre março de 2023 até junho de 2024, totalizando sete encontros, sendo dois encontros relacionados à temática específica da Educação Especial Inclusiva (oferecidos pela Gerência de Educação Especial) e cinco encontros específicos para a formação de professores à alfabetização (um organizado exclusivamente pela SEMED e quatro organizados pelo TCE-RO).

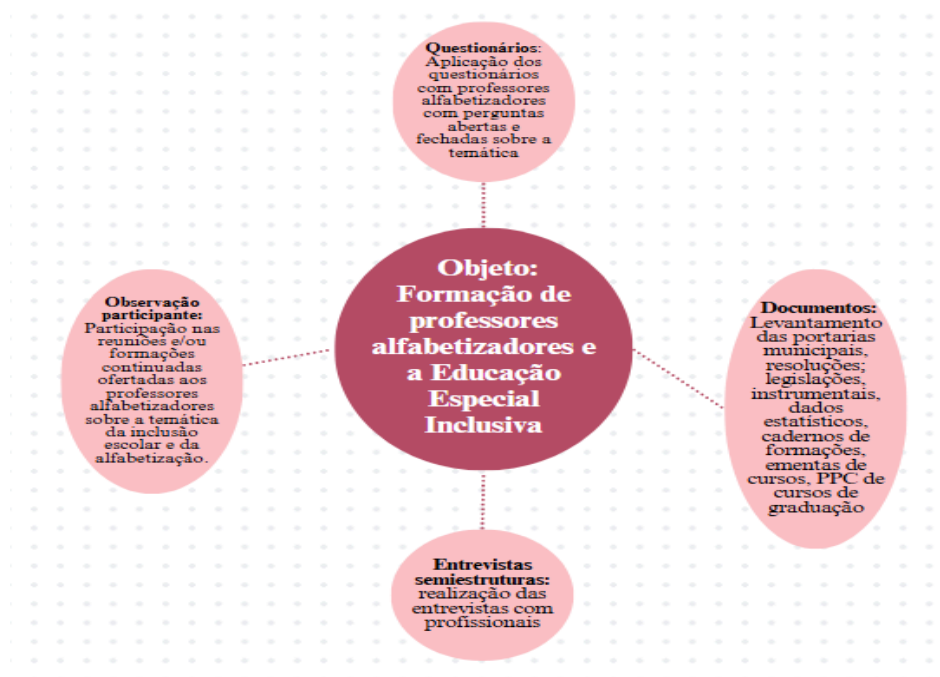
O quinto momento consistiu na aplicação de questionários a vinte (20) professoras alfabetizadoras de diferentes escolas da rede municipal, abrangendo escolas do campo, da periferia e de grande porte. O questionário incluía perguntas destinadas a traçar o perfil docente e a investigar os conteúdos abordados na formação inicial e continuada relacionados ao tema em estudo. Com base nas respostas, especialmente as referentes à formação inicial, avançamos para o sexto e o sétimo momentos da pesquisa.

No sexto momento, entre os questionários preenchidos, selecionamos sete (7) professoras alfabetizadoras às entrevistas. Elegemos, também para essa etapa, uma representante da equipe técnica da SEMED, responsável pelo setor de Gerência de Educação Especial. O sétimo momento da pesquisa visou levantar os planos de ensino e as ementas dos cursos superiores, os

quais formam os professores participantes do questionário.

Esses momentos de aplicação de técnicas e instrumentos de pesquisa contribuíram para o oitavo momento, a saber, o da compreensão do nosso objeto, o momento de síntese. Em relação a essas técnicas e instrumentos que orientaram a coleta de dados deste estudo, elaboramos um esquema para ilustrar.

**Figura 3 – Técnicas utilizadas na pesquisa para coleta de dados**



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Conforme a Figura 3, procuramos cercar o nosso objeto para extrair as suas mais ricas abstrações. A utilização de diversas técnicas e instrumentos de coleta de dados é frequentemente referida por alguns autores como abordagem mista de pesquisa ou triangulação de dados (Prates, 2016). Compreendemos também que, ao assumirmos o método do Materialismo Histórico-Dialético, lançamos mão do movimento de *superação por incorporação*, o qual nos permite recuperar técnicas e instrumentos que consideramos como indispensáveis para a tangibilidade do real. Por isso, nesta pesquisa, utilizamos as técnicas da pesquisa bibliográfica; da pesquisa documental; da observação participante; dos questionários com perguntas abertas e fechadas; e das entrevistas semiestruturadas.

Essas técnicas foram sendo utilizadas à medida que a pesquisa apontava necessidades de

pôr em ordem esses momentos. Por se tratar de um estudo que envolve a formação inicial e a formação continuada, organizamos a coleta de dados em partes, às quais denominamos de “momentos da pesquisa”, por entendermos que não se trata de passos ou etapas estanques, pois poderíamos retornar ao campo empírico ou a momentos anteriores para extrair e explorar de forma mais aprofundada alguns dados.

Como exemplo, temos que, apesar de colocarmos o levantamento da literatura como um momento da pesquisa, no decorrer da aplicação de outras técnicas, alguns termos e conceitos compareceram, exigindo um retorno ao campo a fim de revisitar a literatura para melhor compreensão. Citamos, como exemplo, uma formação aos professores alfabetizadores sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa, ocorrido no primeiro semestre de 2023, em que o termo **alfabetização baseada em evidências** foi citado por uma das formadoras, o que nos moveu a pesquisar sobre o tema, levantando textos para compor a literatura.

Esse movimento emergiu em outros momentos da pesquisa, como quando nos deparamos com a necessidade de ampliarmos nossas formas de buscas, pois, apesar da participação nas formações continuadas, conseguimos participar de apenas sete encontros, e por diversas dificuldades, percebemos a importância de ampliar nossa coleta. Assim, ao entrevistar a profissional escolhida e responsável pelo setor da Gerência de Educação Especial, conseguimos recuperar, no âmbito da formação de professores à Educação Especial Inclusiva, cópias dos relatórios das ações desenvolvidas do ano de 2022 até julho de 2024. No total, recebemos quatorze (14) cópias<sup>27</sup> de relatórios que continham breves relatos do que foi abordado nos encontros, as parcerias efetuadas, data, turno, horário e participantes.

De igual modo, pela nossa dificuldade de participar dos encontros específicos à alfabetização, nesse movimento, compreendemos como necessário ampliar nossas buscas, a fim de identificar as formações continuadas voltadas aos temas da alfabetização. Nesse momento, fizemos uma busca na rede social da Secretaria Municipal de Educação (Instagram), a qual apresentava diversas postagens sobre as ações desenvolvidas pela rede de ensino. Rastreamos essas postagens, com suas legendas e conteúdos expostos. Esses dados foram distribuídos e analisados na seção *4 MOVIMENTO DE SÍNCRESE, SÍNTESE E TESE – ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EM JI-PARANÁ-RO.*

---

<sup>27</sup> Além das cópias de relatórios que conseguimos, recebemos uma lista de todos os cursos desenvolvidos pela rede via whatsapp o que totaliza mais de 14 encontros.

As próximas subseções apresentam elementos que contribuem para a aproximação da totalidade do nosso objeto de estudo. Dados a respeito da nossa prática social inicial, como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), população, plano de cargos e carreira, dados relativos à realidade educacional de Ji-Paraná, financiamento da educação e outros elementos serão expostos a seguir.

### **3.1 “Você percebeu que a universidade está distante da escola?” Princípios éticos, científicos e filosóficos assumidos na pesquisa**

Inicialmente, cabe mencionar as duas perspectivas éticas assumidas neste texto. De acordo com o dicionário online, “a palavra ética deriva do latim “*ethica, ae*”, que significa ética, pelo grego “*éthikós*”, feminino de *ethike*, ético” (Ribeiro, 2024). No dicionário Aurélio Ilustrado apresenta-se o conceito “***Substantivo feminino*** – O conjunto das normas e princípios que guiam e orientam o bom comportamento de uma pessoa” (Ferreira, 2008, p. 210, destaques do original). No conjunto de normas e princípios que orientam a pesquisa ou a investigação científica que envolve seres humanos, existe a orientação dos critérios éticos a serem seguidos, estabelecidos na resolução n. 510 (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Este estudo assumiu as orientações da referida resolução, recebendo o parecer favorável para sua execução sob número **CAAE 69798222.4.0000.0018**, do Comitê de Ética de Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará.

Outro conceito assumido nesta pesquisa sobre ética se relaciona com a teoria social assumida, isto é, o Materialismo Histórico-Dialético. Orientar-se por princípios e normas filosóficas implica adotar uma perspectiva histórico-cultural segundo a qual educar é organizar a vida. Nesse sentido, “para organizar a vida é preciso algum sistema de valores morais, que guiam tal organização, para edificar modos de agir, pensar e sentir que temos como dignos de alcançar e aprimorar” (Delari Júnior, 2013, p. 46).

Sobre a ética filosófica, no decorrer da história, houve diferentes doutrinas, a exemplo daquelas que “dizem mais do ‘bem que se quer’ do que da ‘punição da qual fugir’” (Delari Júnior, 2013, p. 46-47). A ética eudemonista define a felicidade como o valor supremo; os hedonistas priorizam o prazer; enquanto os pragmatistas atribuem à utilidade das ações humanas o status de principal valor e bem maior (Delari Júnior, 2013).

Desse modo, ao descrever que princípios éticos se relacionam mais com o bem que se quer, é importante salientar os princípios que orientam um trabalho para o alcance de uma realidade. Neste estudo, assumimos como referência a emancipação humana. A educação é um princípio explicativo da constituição da personalidade consciente. Educar significa organizar a vida, defendendo-se a adoção da concepção ética baseada no Materialismo Histórico-Dialético. Delari Júnior (2013, p. 47) afirma “o valor da ‘humanidade’ como bem a ser preservado e cultivado. Na perspectiva ética implícita em Vigotski: (a) não se traduz como ‘humanismo ingênuo’ nem ‘liberal’; logo, (b) demanda critérios próprios para conceitos como superação, cooperação e emancipação”.

Postas as duas considerações sobre a ética da pesquisa na produção científica, após receber o parecer favorável para sua execução, lidamos com algumas situações dignas de menção na coleta de dados. Exporemos algumas delas, com base no termo apresentado no subtítulo: **você percebeu que a universidade está distante da escola?**

O termo surgiu como questionamento, na data de 16 de junho de 2024, momento em que participamos de uma formação organizada pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, Programa de Alfabetização na Idade Certa. No dia, apresentamo-nos aos formadores, e uma das representantes expôs suas falas previstas na pauta do dia, e dirigindo-se a este pesquisador, fez a pergunta mencionada e destacada no título, no sentido de que as produções das universidades são todas contrárias às políticas de alfabetização fundamentadas nos métodos fônicos e instrução fônica, considerados eficazes na alfabetização. Nota-se que o conceito de eficácia se resume a números em português e matemática, evidência disso foi que a formadora citou, no seu discurso, o resultado alcançado por Rondônia nas avaliações em larga escala sobre alfabetização<sup>28</sup>.

Por outro lado, essa afirmação de que a universidade está distante da escola pode indicar um discurso próprio do sistema, dos intelectuais orgânicos que representam os aparelhos privados da hegemonia, que excluem a participação das universidades, dos seus pesquisadores e dos professores da discussão das propostas de alfabetização na Educação Básica (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022).

Diante desse fato, este pesquisador refletiu muito sobre as dificuldades de usar a observação e outras técnicas de pesquisa de campo. Recapitulamos, para problematizar, que

---

<sup>28</sup> Para saber mais, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/rondonia-atinge-patamar-de-65-de-criancas-alfabetizadas>.

quando elaboramos nossa proposta de tese e a necessidade de submetê-la ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos, deparamo-nos com a obrigatoriedade do pesquisador em descrever em sua proposta os riscos da pesquisa ao participante: constrangimentos, desconfortos, entre outros. No entanto, não indicam o constrangimento e os percalços que os pesquisadores enfrentam com a pesquisa de campo, especialmente quando o pesquisador também atua como servidor no local onde a investigação ocorre. Essa situação torna-se ainda mais complexa ao lidar com dados relacionados a aparelhos privados de hegemonia e ao abordar temas que envolvem interesses financeiros, os quais podem gerar desconfortos e constrangimentos ao pesquisador.

Conforme Delari Júnior (2013), para o senso comum, a crítica tem sido rebaixada como sinônimo de falta de ética, de desqualificação da opinião de outrem. Compreendemos que, na sociedade atual, a cultura da avaliação (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011) pode gerar sentimentos de vigilância e estranhamento sobre aquele que é observado. Mas, em nenhum momento, a intenção deste trabalho é considerar discursos de forma isolada, desvinculados da totalidade, pois, conforme afirma Marx (2007):

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, o pensar, intercâmbio espiritual dos homens, aparece aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. Os homens são os produtores de suas representações de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas forças mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (Marx, 2007, p. 93-94).

Apesar de não concordarmos com alguns discursos e elementos apresentados e problematizados neste subtópico, tomamos essas referências para observarmos que discursos são produções históricas situadas, carecem de análises, pois foram incorporados por indivíduos. Para Machado (2014, p. 765), “indignar-se e interpretar o outro como equivocado são direções diferentes. Podemos discordar do gesto da professora, ficarmos indignados, mas ele é construído historicamente, assim como os nossos pensamentos. Não é um equívoco”. Desse modo, quando os discursos emergiram, procuramos analisá-los sem julgamentos reducionistas.

Neste estudo, adotamos o conceito de crítica a partir da ética materialista histórico-dialética, que se diferencia da crítica do senso comum, frequentemente permeada por slogans como competitividade, meritocracia, culpabilização e controle. Essa abordagem crítica

pode ter contribuído para a resistência de alguns indivíduos em participar da pesquisa, manifestada por uma postura de vigilância e estranhamento em relação à nossa presença nos espaços de formação continuada. Diante disso, a crítica que assumimos se filia ao movimento da lógica dialética: tese, antítese, síntese e tese. Precisamente na antítese, não desconsideramos os elementos expostos nos dados (discurso, representações), tampouco os reduzimos a elementos isolados, sem extrair suas determinações. Este momento da pesquisa, pelo movimento de crítica, necessariamente implica o apontamento de novos caminhos, o que será exposto ao final deste trabalho.

### **3.2 O município de Ji-Paraná-RO como unidade da totalidade: elementos à compreensão do campo empírico**

*Ressaltamos que nada obsta o estudo de um dado Regional, desde que se proceda de forma a interpretá-lo como expressão local ou particular de um fenômeno mais geral (Klein, 2012, p. 57).*

O estudo de Klein (2012), analisando os discursos veiculados na mídia, em revistas, como a Revista Nova Escola, na década de 1980 e 1990, demonstrou como o assunto do fracasso da alfabetização foi sendo debatido no meio acadêmico. Disseminou-se entre pesquisadores e professores a ideia de que um dos problemas estava na prática pedagógica e nos métodos de alfabetização. Aponta Klein (2012) que se sobressaem os discursos de que cada criança é única, tem suas realidades diversificadas o que precisa ser considerado no processo pedagógico.

Como exemplo, um estudo publicado na Revista Nova Escola descreve a visita de uma professora/orientadora a uma comunidade/favela para dialogar com os moradores e compreender de que maneira a escola poderia melhor servi-los. A partir dessas conversas, professores e equipe reuniram-se para pensar em um currículo que atendesse às realidades das crianças da comunidade. Analisa Klein (2012), com base no exemplo, que se destaca entre os profissionais, como sinônimo de boa atuação, a necessidade da prática pedagógica em considerar as diversas realidades existentes dos alunos, produzindo um currículo escolar que lhes atendessem. Como efeito, perdia-se a dimensão da totalidade capitalista, colocando-se, como sinônimos de realidade, a totalidade, a sociedade e a comunidade (Klein, 2012). Assim, “ao excluir da sua análise as relações sociais que estão na origem da existência de ambos, a autora, implicitamente,



admite uma causa interna, ou seja, uma essência natural, à favela e ao favelado” (Klein, 2012, p. 47).

Nesta pesquisa, tomamos a formação de professores não como fenômeno produzido isoladamente na região geográfica de Rondônia, mas vinculado a uma totalidade – a reprodução do sistema capitalista. Ao descrever nosso lócus da pesquisa, não significa que as unidades presentes estão isoladas e desarticuladas das agendas globais à formação de professores. Porém, Rondônia tem algumas especificidades, sobretudo minerais, extrativistas e pecuaristas, o que lhe atribui características únicas nessas produções econômicas, mas com processos de povoamento semelhantes aos estabelecidos pelo capital em outras regiões do Brasil e do mundo, ou seja, pela exploração. Essas especificidades têm atraído os interesses do capital, que em cada época e período da história expropriam a região, sendo isso uma tarefa essencial para a reprodução do sistema.

Pertencente à Região Norte do Brasil, Amazônia legal, o povoamento da localidade se deu pela exploração das riquezas minerais na década de 1920, nas redondezas do Rio Machado, que tinham como moradores originários da região as tribos dos Jarus e Urupás. Não podemos desconsiderar como uma de suas especificidades a produção de minérios, que atraiu os interesses do capital na busca dessas riquezas (diamantes, cassiteritas). A borracha foi outro produto explorado, principalmente durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Camargo (2021) aponta que o processo de povoamento de Rondônia não está desconexo da realidade capitalista, por isso, assume-se não o termo **colonização**, mas **expropriação**, como um slogan propriamente capitalista, no sentido de extrair riquezas e, conseqüentemente, produzir a miséria e a exclusão social.

O sistema tem compreendido o estado de Rondônia como um meio para a produção de riquezas em diversos momentos históricos, como no processo de exploração do Brasil colônia, com os bandeirantes infiltrando-se na região amazônica em busca de especiarias (drogas do sertão, como o café). Hoje, essa apropriação ocorre especialmente por meio das Usinas Hidrelétricas (Jirau e Santo Antônio) e exportação de espécies bovinas; em todos os casos, expropria-se recursos e há pouco retorno em termos de investimento (Camargo, 2021) .

O próprio sistema, por vezes, demonstra desinteresse em contribuir com o “desenvolvimento” do estado. Um exemplo disso são os elevados preços das passagens aéreas nos últimos anos, que, somados ao aumento de ações judiciais contra as empresas (Azul e

Latam) por descumprimento de obrigações, resultaram na redução de voos na região entre 2022 e o ano de 2024. Em resposta, a Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério Público do Estado de Rondônia (MP-RO) se reuniram com as empresas em busca de soluções, e encaminharam o caso ao Tribunal de Contas da União (Ascom OAB/RO, 2024).

Podemos identificar os elementos para a análise desse fenômeno ao compreendê-lo como um processo originário de uma totalidade capitalista, a partir dos estudos do geógrafo marxista Milton Santos (2001), que distingue entre a “globalização como fábula” e a “globalização real”. Aponta o autor que as empresas se locomovem pelo globo terrestre como organismos, que saem de um local para se instalarem em lugares mais lucrativos, com menos impostos e mais mão de obra barata. Verificamos que ocorre algo semelhante a isso com as empresas aéreas em Rondônia.

Em relação às dificuldades na aquisição de passagens, o próprio autor desta pesquisa experimentou essas problemáticas, nos anos de 2022, 2023 e 2024, tendo, por vezes, que se deslocar via transporte terrestre a outras capitais do Brasil para utilizar voos economicamente mais viáveis. Essas condições dispensadas ao estado e à região Norte podem ser entraves na produção do conhecimento científico da região, como evidenciado pelas dificuldades que enfrentamos durante a realização da pesquisa.

Importa frisar que Ji-Paraná pertence ao estado de Rondônia, localiza-se na região Norte do Brasil, sendo a segunda maior cidade em termos demográficos do estado, com cerca de 130.000 habitantes (IBGE, 2022). A economia gira em torno do agronegócio e anualmente sedia no mês de maio a maior feira de agronegócio da região Norte do Brasil, a Rondônia Rural Show Internacional. De acordo com o site G1, o lucro que a feira obteve ultimamente foi: “2019 - R\$ 700 milhões; em 2020 e 2021 a feira não foi realizada por causa da pandemia; 2022 - R\$ 2,6 bilhões; 2023 - R\$ 3,5 bilhões”. Esses elementos, como a realização de feiras do agronegócio e o fato de o estado ser um dos maiores redutos evangélicos do Brasil, podem ter influenciado na eleição presidencial de 2022, quando houve 76% dos votos válidos direcionados ao candidato Jair Messias Bolsonaro<sup>29</sup> (Partido Liberal).

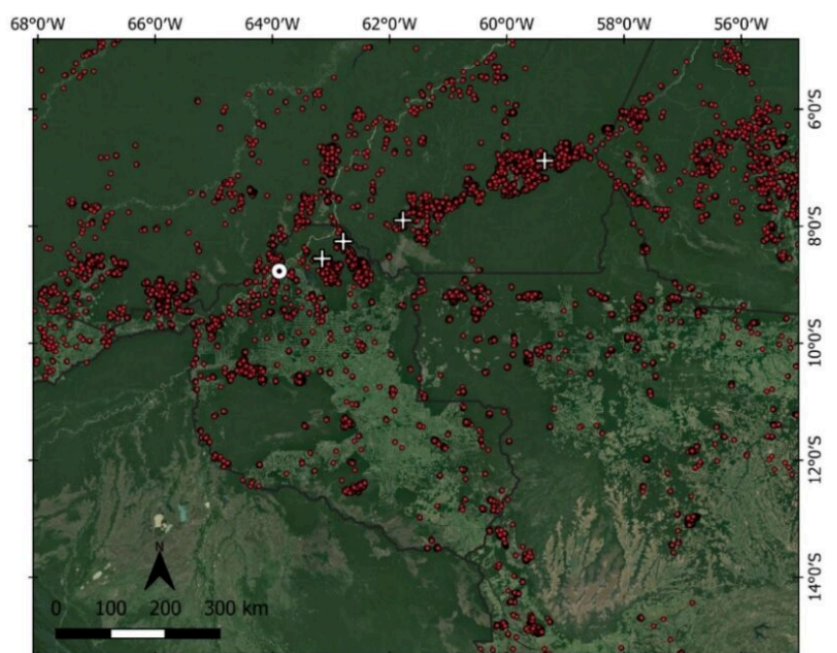
---

<sup>29</sup> É necessário apontarmos que o ex-presidente usou de estratégias para se manter na disputa política, entre essas estratégias se encontram as diversas mudanças de filiações partidárias. Destacamos entre os partidos os quais filiou, Partido Democrático Cristão (PDC), Partido Progressista Brasileiro (PPB), Partido da Frente Liberal (PFL), Partido Progressista (PP), Partido Social Cristão (PSC) e Partido Liberal (PL)

Segundo Malheiro (2023), o agronegócio, especificamente a agropecuária, tem sido pauta das agendas capitalistas voltadas ao Norte do país. Analisando esse contexto, não raro, as festas agropecuárias são tomadas como distração das comunidades frente à exploração das riquezas minerais e devastação do meio ambiente, com o discurso de que o “agro é pop”. Os intelectuais orgânicos usam esses slogans corriqueiramente na região de Rondônia, especialmente na cidade de Ji-Paraná, com as cavalgadas e festas agropecuárias, como a feira internacional do agronegócio (Rondônia Rural Show) e a Exposição Agropecuária (Expojipa).

Por trás disso, encontra-se uma outra realidade, a saber, a fome insaciável do capital em se utilizar de vários meios não sustentáveis para se expandir. Isso resulta não apenas em exclusão social, mas também no caminho para o “suicídio” da humanidade, como evidenciado pelas problemáticas associadas à queima da floresta amazônica, em 2024.

**Figura 4 – Focos de queimadas entre os dias 12/08/2024 ao dia 15/08/2024**



Fonte: Censipam (2024).

No âmbito da escolarização, as primeiras escolas da região surgiram na década de 1970, a fim de atender ao povoamento localizado às margens da rodovia BR-364. A construção dessa estrada foi crucial no início do século XX, como uma ação do governo na tentativa de povoar a região Norte. Na década de 1970, essas primeiras escolas estavam ainda sob a responsabilidade do Território Federal, visto que Rondônia alcançou status de estado em 1981. Destacaram-se, na

época, a construção de três escolas pioneiras: Gonçalves Dias, Marechal Rondon e Júlio Guerra.

Como característica geográfica, Ji-Paraná é uma unidade da floresta amazônica, sendo cortada em uma região por dois rios, Machado e Urupá, que se unem formando o Rio Ji-Paraná, o qual separa a cidade em dois distritos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Ji-Paraná (IDH-M) é de 0,714, e o IDH de Rondônia é de 0,756 (IBGE, 2010). Já o índice de Gini da renda domiciliar do Brasil no 1º trimestre de 2024 atingiu 0,520, e o índice de Gini da renda individual atingiu 0,490. Na próxima subseção, exporemos dados sobre o sistema de ensino municipal e o organograma da Secretaria Municipal de Educação.

### **3.3 Sistema de Ensino Municipal e Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná**

Nesta subseção, apresentaremos os dados relacionados ao sistema de ensino municipal, matrícula, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e estrutura da Secretaria Municipal de Ensino de Ji-Paraná. Os dados foram levantados nas estatísticas publicadas pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), nos documentos legais recuperados no site do portal da transparência do município de Ji-Paraná e no site da câmara de vereadores da cidade. De acordo com os dados disponíveis no Inep (Inep, 2023), em 2023 havia em Ji-Paraná um total de 96 escolas, distribuídas da seguinte forma: 1 escola federal, 42 escolas estaduais, 35 escolas municipais e 18 escolas privadas. As escolas públicas (federal, municipais e estaduais) totalizam, portanto, 78 unidades, divididas entre urbanas e rurais. Na zona urbana, temos 76 escolas, distribuídas da seguinte forma: 1 federal, 32 estaduais, 26 municipais e 17 privadas. No setor rural, contabiliza-se 20 escolas: 10 estaduais, 9 municipais e 1 privada.

Dispomos na tabela abaixo a distribuição das escolas em Ji-Paraná, de 2016 a 2023.

**Tabela 2 – Quantidade de escolas em Ji-Paraná do ano de 2016 ao ano de 2023**

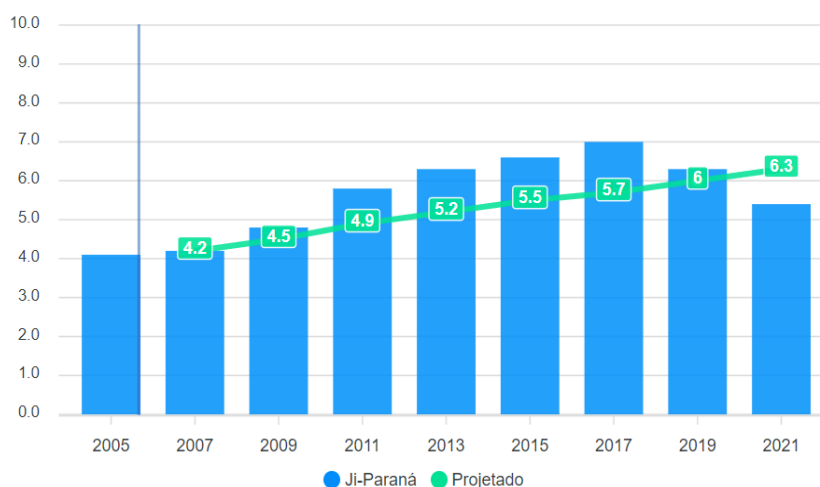
<b>Ano</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>	<b>Total Pública</b>	<b>Total geral</b>
2023	1	42	35	18	78	96
2022	2	42	32	17	75	92
2021	1	41	32	16	74	90

2020	1	41	31	17	73	90
2019	1	42	31	17	74	91
2018	1	42	31	16	74	90
2017	1	42	30	15	73	88
2016	1	42	29	14	72	86

Fonte: Inep (2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

Sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais da rede municipal, temos:

**Figura 5 – Evolução do IDEB**



Fonte: Inep (2021).

As taxas de analfabetismo, de acordo com o IBGE (2022), indicam que, entre as pessoas com 15 anos ou mais, cerca de 151.547.694 brasileiros são alfabetizados, enquanto 11.403.801 permanecem não alfabetizados (percentuais...). Em Rondônia, os dados mostram que 1.153.509 habitantes são alfabetizados, e 79.535 não possuem alfabetização. No caso específico de Ji-Paraná, 92.201 habitantes são alfabetizados, enquanto 5.500 não se encontram nessa condição, dentro da faixa etária analisada. Esses números podem indicar que, entre o grupo dos não alfabetizados, podem estar inseridos indivíduos de grupos historicamente excluídos, como indígenas e pessoas com deficiência.

Em nosso primeiro contato com a prática social inicial, ocorrida no segundo semestre do

ano de 2022, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação dados com o quantitativo dos estudantes com deficiência matriculados na rede. A SEMED nos encaminhou, por intermédio da Gerência de Educação Especial, uma planilha intitulada “*Quantitativo de estudantes com deficiência – Programa Benefício de Prestação Continuada – BPC*”. Embora tenhamos recebido a informação de que se tratava de uma planilha elaborada pela Secretaria Municipal de Assistência Social, que era utilizada como referência pela rede de ensino, um ponto de atenção observado no documento foi o conceito de deficiência. Nele, transtornos psiquiátricos foram incluídos como parte do Público da Educação Especial.

No quadro abaixo, apresentamos algumas informações observadas nessa planilha, enviada pela SEMED em 2022. O quadro foi adaptado, excluindo-se as informações que identificam os estudantes e as escolas.

**Quadro 3 – Elementos recuperados da planilha SEMED quantitativos de estudantes em 2022**

Nome da Instituição	Estudante (nome completo)	Deficiência/condição
Escola 1	Estudante A	AUTISMO
	Estudante B	BAIXA VISÃO
	Estudante C	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
	Estudante D	ESQUIZOFRENIA
	Estudante E	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Escola 2	Estudante A	TDAH
	Estudante B	ECNE
	Estudante C	TDAH
Escola 3	Estudante A	HIDROCEFALIA CRÔNICA
Escola 4	Estudante A	AGUARDANDO LAUDO
Escola 5	Estudante A	HIPÓXIA NEONATAL, CRISES CONVULSIVAS PREGRESSAS, DISTÚRBO DE COMPORTAMENTO
	Estudante B	CRISES CONVULSIVAS DE DIFÍCIL CONTROLE, HIPÓXIA NEONATAL, DÉFICIT DE APRENDIZADO, DISTÚRBO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO
	Estudante C	DÉFICIT NO APRENDIZADO, LARINGOTRAQUEOMALACIA
	Estudante D	AGUARDANDO LAUDO
	Estudante E	AGUARDANDO LAUDO
	Estudante F	AGUARDANDO LAUDO
	Estudante G	AGUARDANDO LAUDO

Fonte: Elaboração do autor (2024).

No quadro, apesar da planilha original conter um total de 32 escolas da rede municipal,

por uma limitação textual, optamos por incluir apenas esses dados. Destacam-se, entre os conceitos de deficiência, os Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Déficit no aprendizado. Aparecem, também indevidamente, doenças psiquiátricas, como esquizofrenia e hidrocefalia crônica. Compareceu, ainda, o termo “aguardando o laudo”, influência da concepção médico-psicológica da Educação Especial de considerar incapacidade e doença como sinônimos de deficiência (Michels, 2004), o que traz à tona a discussão do tema da medicalização da educação (Barroco; Tada, 2022; Patto, 2022).

Sobre o Benefício de Prestação Continuada, conforme o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome:

[...] é a garantia de um salário mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. No caso da pessoa com deficiência, esta condição tem de ser capaz de lhe causar impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (com efeitos por pelo menos 2 anos), que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BPC, 2023).

Indicamos que a importância atribuída ao laudo na planilha também tem relação com os requisitos para o recebimento do benefício financeiro pela pessoa com deficiência, uma vez que, para a legislação, ela possui “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, obstruem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, na forma prevista neste Regulamento” (Brasil, 2007, p. 6). Todavia, a esse respeito, notamos que a própria legislação federal não apresenta consenso sobre o conceito de deficiência para o recebimento do benefício. Como consequência, é dada uma importância considerável ao diagnóstico.

Esses elementos aparecem no ambiente da rede municipal de educação, e pudemos observá-los em nossa pesquisa de campo, no segundo semestre de 2022, e ainda no ano de 2024, em uma escola da rede municipal de um bairro de alta condição econômica, a qual mantinha um controle próprio dos estudantes matriculados que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado – AEE. No documento, as informações indicavam que os estudantes possuíam TDAH, déficit de atenção e que alguns também estavam sendo atendidos. Contudo, o documento mencionava o termo “em investigação” para alguns casos. Entre esses estudantes, conforme registrado no documento do AEE, havia alunos que permaneciam em casa, aguardando a disponibilização de cuidadores específicos para pessoas com deficiência.

Consultando os dados no INEP, elaboramos a tabela abaixo, a respeito do censo escolar sobre as matrículas por etapas na Educação Especial, e como resultado, obtivemos:

**Tabela 3 – Índice de matrícula na Educação Especial de 2017 a 2023 em Ji-Paraná-RO**

<b>Ano</b>	<b>Públicas</b>	<b>Rede Estadual</b>	<b>Rede Municipal</b>	<b>Privadas</b>
2023	1142	697	436	105
2022	981	640	328	111
2021	862	569	277	65
2020	946	616	316	69
2019	877	583	291	77
2018	778	507	267	64
2017	1076	660	414	157

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Observa-se que no período pandêmico (ano de 2021, especialmente) a matrícula dos estudantes com deficiência sofreu uma queda, indicando que o Ensino Remoto Emergencial não contemplava essa parcela da população, clarificando novamente a exclusão escolar, que já existia antes do período da pandemia (Saviani; Galvão, 2021). Necessário apontarmos também o aumento da matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas privadas, com um aumento de quase 50% desde o ano de 2021 aos anos seguintes.

Na Sinopse Estatística da Educação Básica referente ao ano de 2023, o total geral de matrículas na Educação Especial (Classes comuns) foi de 1.247, e entre as distribuições dessas matrículas temos: educação infantil – 211 matrículas; ensino fundamental – 786 matrículas; e ensino médio – 180 matrículas. Abaixo, na tabela, levantamos dados do PEE matriculados no ano de 2023.

**Tabela 4 – Matrícula na Educação Especial (classe comum) do PEE (2023)**

<b>Tipos de deficiência</b>	<b>Nacional</b>	<b>Rondônia</b>	<b>Ji-Paraná-RO</b>
Cegueira	6.138	66	5
Baixa visão	83.516	746	46
Surdez	16.445	155	9



Deficiência auditiva	38.880	318	26
Surdocegueira	607	4	1
Deficiência física	143.007	1136	91
Deficiência intelectual	830.718	7950	647
Deficiência múltipla	68.367	703	63
Transtorno do espectro autista	607.144	6046	522
Altas habilidades/superdotação	37.638	766	27

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Verifica-se, nos dados concernentes às matrículas da Educação Especial em Ji-Paraná, uma diversidade de diagnósticos/condições de deficiência no ensino regular, bem como a demanda de uma rede de apoio e suporte para a efetivação do direito à aprendizagem. Podemos indicar, por exemplo, a chegada do público de estudantes surdocegos, com altas habilidades/superdotação, e uma grande quantidade de estudantes com deficiência intelectual e TEA, o que abre alguns questionamentos. Estariam as redes de ensino preparadas para, além de dar acesso à matrícula e à permanência, efetivar a aprendizagem dos conteúdos escolares? Os professores alfabetizadores estariam preparados para desempenhar o trabalho de alfabetização para esse público? Os professores do Atendimento Educacional Especializado estariam preparados para o atendimento individual nas mais distintas deficiências que comparecem na escola regular?

Kassar (2024) afirma que, nos últimos quatro anos (de 2021 a 2024), o Brasil registrou um aumento de 78% nas matrículas de pessoas com TEA e deficiência intelectual. Para além da possibilidade de distorções pela subnotificação em alguns desses anos, esse dado também suscita indagações: essas crianças estão, de fato, frequentando a escola, ou obtiveram o laudo durante o processo? Elas realmente possuem a condição diagnosticada, considerando estudos que apontam para a existência de um mercado de laudos e diagnósticos questionáveis? Essas perguntas nos levam a refletir sobre a realidade apresentada anteriormente em Ji-Paraná.

Sobre o mercado de laudos, considera Kassar (2024) que estudos comprovam a hipótese de lucro com a venda desses diagnósticos, quando o Sistema Único de Saúde é precarizado e se

constrói um discurso de que o SUS não é capaz de atender a essa população. Assim, as instituições privadas se responsabilizam por esses serviços. Mas, primeiramente, é necessário justificar a importância de identificar traços e características que possam indicar algum “problema” na criança. Para isso, o professor precisa se apropriar, por meio de formações específicas, de elementos que possibilitem reconhecer essas classificações e encaminhar a criança às clínicas especializadas. Essa prática está diretamente relacionada aos debates presentes nos estudos sobre a medicalização da educação (Costa, 2018).

Diante do contexto que se apresenta, obtivemos dados sobre os professores que atuam no nível escolar do ensino fundamental e na educação especial. Apresentamos, primeiro, os dados a respeito da quantidade de professores que atuam nos anos iniciais e sua formação acadêmica.

**Tabela 5 – Dados docentes: anos iniciais, educação especial (classe comum) e formação acadêmica**

<b>Dados docentes: anos iniciais do ensino público fundamental e formação acadêmica</b>						
<b>Nível</b>	<b>Nível fundamental</b>	<b>Nível médio</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
Brasil	1.485	96.345	660.327	37.439	10.910	1.500
Norte	209	8.880	57.327	26.490	544	125
Rondônia	9	341	5.030	3.972	41	2
Ji-Paraná	*	38	367	299	6	*
<b>Dados docentes da Educação Especial classes comuns (federais, estaduais, municipais e privadas) e formação acadêmica</b>						
Brasil	1.578	127.887	1.384.146	754.569	74.174	19.254
Norte	130	8.922	120.632	57.409	5.035	1.143
Rondônia	9	281	10.931	8.528	599	118
Ji-Paraná	*	26	859	671	79	17

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2023).

É importante mencionar que os dados relacionados aos docentes da Educação Especial estão filtrados por todas as escolas (privadas, públicas, federais, estaduais e municipais) que contenham professor do AEE. Conforme expomos, em Ji-Paraná, 26 professores ainda detêm o ensino médio apenas. Os dados também permitem inferir que a maior parte dos professores com

formação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) se encontra na Educação Especial, enquanto a maioria dos professores das séries iniciais, incluindo os alfabetizadores, a nível de pós-graduação, possuem especialização. Essa diferenciação pode estar ligada às dificuldades que os professores alfabetizadores encontram de realizar estudos de mestrado e doutorado, especialmente em conseguir afastamento do trabalho<sup>30</sup>.

Os docentes que se encontram em sala, apesar do discurso veiculado nas agenda políticas sobre a importância de seu aprimoramento profissional, têm enfrentado alguns entraves em conseguir as licenças para seus estudos. Soma-se a isso que os únicos Programas de Pós-Graduação em atividade em Ji-Paraná são o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM-UNIR), o Mestrado Nacional Profissional em ensino de Física (MNPEF - UNIR) e o Mestrado Profissional em Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua - UNIR). Os demais são no Campus Rolim de Moura (distância de 125 km), com o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC - UNIR) e em Porto Velho (distância de 400km), que agrega a maior parte dos programas do estado. Para além disso, o que resta são formações precarizadas na Educação a Distância, pauta das agendas capitalistas (Barroco, 2011; Garcia, 2013; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011).

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação tem diversas superintendências, coordenações e gerências a ela vinculadas. Entre essas, temos a Superintendência de Gestão de Pessoas, a Superintendência de Ensino e a Superintendência Especial de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado para pessoas com TEA. Apresentamos, nesta subseção, os setores que, no decorrer da nossa pesquisa, atuam de forma direta desempenhando o trabalho de acompanhamento docente e a formação dos professores alfabetizadores à inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Primeiramente, temos a Superintendência de Ensino (SUP. ENSINO), que possui como principais atribuições acompanhar e dar suporte às formações de professores em geral, aplicar avaliações próprias da SEMED e verificar e orientar os processos pedagógicos das escolas. Alguns setores estão vinculados a SUP. ENSINO, por exemplo: *Coordenação de alfabetização do 1º ao 3º ano, Gerência de Educação Especial, Coordenação Infantil, Coordenação do Ensino*

---

<sup>30</sup> Apesar de ter iniciado três vezes o processo administrativo para obter afastamento remunerado para os estudos de doutoramento, apenas na quarta tentativa conseguiu a licença. No momento do afastamento, ficou evidente, pelas falas dos profissionais da SEMED, que um dos fatores que contribuíram para a concessão da licença foi o fato de eu ocupar o cargo de orientador escolar, o que aparentemente facilitou a liberação.

*Fundamental, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos.*

No decorrer da nossa pesquisa, identificamos que essa superintendência foi a responsável por implementar algumas formações de professores no decorrer do ano de 2023 e no primeiro semestre de 2024, como também prestou apoio nas formações de professores implementadas por outros órgãos e instituições. Constatamos que as formações específicas relacionadas à Educação Especial Inclusiva estão sob a responsabilidade da Gerência de Educação Especial. Sempre que buscávamos informações sobre o tema junto à Superintendência de Ensino, éramos orientados a nos dirigir ao setor responsável, sob o argumento de que os assuntos relacionados à inclusão escolar, capacitação, treinamento e formação de profissionais para atender a esse público eram de competência exclusiva dessa gerência.

Verificamos que as formações de professores que tratavam da alfabetização de modo geral eram coordenadas pelos setores da SUP. ENSINO, nas quais não foi abordado especificamente o tema da Educação Especial Inclusiva. Na rede municipal de ensino, mesmo com a existência de uma Superintendência de Ensino, centralizava-se a temática de formação de professores, suporte, acompanhamento à inclusão escolar, como atribuições específicas do setor da Gerência de Educação Especial. Estavam sob sua coordenação a: Coordenação de instrução de LIBRAS; coordenação de intérprete de LIBRAS e BRAILLE; e Coordenação do núcleo de Educação Especial.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, a rede municipal de ensino organiza o acompanhamento por meio de instrumentos disponibilizados pela Gerência de Educação Especial, que são direcionados às escolas para cumprimento. Levantamos esses documentos no quadro 4. A primeira linha do quadro refere-se aos professores do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental; a segunda linha, àqueles estudantes tidos como com “graves comprometimentos” – o professor deve preencher essa ficha; e a terceira linha apresenta os critérios para organização do portfólio para recebimento de gratificação, que será abordada mais adiante.

**Quadro 4 – Instrumentais elaborados pela rede para o acompanhamento dos estudantes com deficiência**

Ano	Descrição do documento	Elementos/informações
01	Instrumento de acompanhamento e desenvolvimento do 6º ao 9º ano – estudante com deficiência leve ou moderada.	Trata-se de um instrumental elaborado pela Rede Municipal para acompanhamento, pelo docente, das habilidades alcançadas pelo aluno em sua disciplina (língua portuguesa; matemática; história; geografia; etc.).

02	Ficha de Avaliação Diagnóstica para estudantes com graves comprometimentos.	<p>Instrumental elaborado pela Rede Municipal, no qual o docente preenche perguntas, sendo que a maioria delas apresenta campos de destaque voltados para atividades da vida diária e aspectos comportamentais. As perguntas foram elaboradas por eixos e com marcadores ( )SIM; ( ) NÃO; ( ) EM PARTE. Conforme a seguir:</p> <p>[...] A - ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA: Possui independência nas atividades de vida diária, etc.; B - AJUSTAMENTO SOCIOEMOCIONAL: É pontual na escola; Responde a cumprimentos; Consegue esperar o final da explicação do professor para realizar as atividades; C - ASPECTOS DA PERSONALIDADE: sabe seu nome; distingue seu sexo; extrovertido; retraído; medroso; organizado, etc.; D - COGNIÇÃO/MOTRICIDADE: Grande/pequeno etc.; Concentração e Atenção: distrai-se com facilidade; não realiza as atividades propostas; executa as atividades propostas, etc. Esquema Corporal: Desenvolvimento Motor: E - HABILIDADES ESPECÍFICAS: [...] F - LINGUAGEM E ESCRITA: Utiliza desenhos para expressar seu pensamento; Reconhece as letras do seu nome utilizando o alfabeto móvel; Reconhece seu nome entre outros; Registra seu nome; Identifica as letras do alfabeto; G - NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA: Qual o nível de leitura e escrita da criança? ( ) Garatuja ( ) Pré-silábico ( ) Silábico sem valor sonoro ( ) Silábico</p>
03	Critérios para organização do portfólio para estudantes com deficiência do 1º ao 5º ano.	<p>Roteiro elaborado pela SEMED orientando os professores na elaboração de portfólio para estudantes com deficiência. Esse portfólio garante ao professor o recebimento de gratificação, com exceção para professores do 2º ano, que se enquadram em dispositivo legal diferente de gratificação. Critérios apontados: 1 - Capa; 2 - Comprovação da Deficiência: Laudo Médico ou Parecer Psicológico; mesmo assim, é imprescindível o Parecer Técnico Pedagógico para todos os estudantes que serão avaliados por Portfólio. Parecer Técnico Pedagógico (deve ser feito anualmente pelo professor do AEE ou pela Gerente da Educação Especial da SEMED, inclusive para aqueles que têm Laudo Médico). 3 - Avaliação Diagnóstica (deve ser realizada no 1º e no 2º Semestre): <u>a. de Língua Portuguesa:</u></p> <p>Para estudantes não alfabetizados ou semialfabetizados: teste de sondagem da hipótese de escrita com marcação da hipótese de leitura. Para estudantes alfabetizados: uma produção de texto. Estudantes que apresentam as seguintes características: comprometimento motor e na fala, não escrevem e não leem.</p> <p>Para esses estudantes, deve ser preenchida a ficha diagnóstica para estudantes com graves comprometimentos, descrevendo no relatório reflexivo da avaliação diagnóstica os seguintes aspectos: Desenvolvimento social; Desenvolvimento afetivo;</p>

	Desenvolvimento cognitivo; Linguagem; Atividade de vida diária.
--	---

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Mencionamos que esses documentos se tornam normas a serem seguidas nas dependências da escola, produzindo sentidos e significados, principalmente por conterem slogans que são apropriados ao sistema capitalista e que se reproduzem no ambiente de trabalho. Por isso, é importante destacar os elementos, o dito e o não dito, presentes nesses documentos direcionados pela SEMED às escolas.

Primeiramente, enfatizamos as características que são priorizadas nas avaliações dos estudantes com deficiência, a saber: comportamentais e relativas às atividades da vida diária. Como abordado no documento, há um campo para preenchimento do seguinte termo: “possui independência nas atividades de vida diária”. Essa prática de priorizar, para o estudante com deficiência, atividades relacionadas à vida diária foi destacada por Vigotski (2021) como uma das abordagens da defectologia especial que necessitava ser superada.

Também nesse documento, a “**Ficha de Avaliação Diagnóstica para estudantes com graves comprometimentos**”, existem campos a serem preenchidos com informações específicas, impróprias do trabalho pedagógico, questões comportamentais próprias da atuação da psicologia clínica. Esses elementos, como ajustamento socioemocional, estão implicitamente ligados à concepção médico-psicológica (Michels, 2004). A apropriação da linguagem escrita é pouco mencionada, e tende-se a uma avaliação de controle do comportamento requerido socialmente do indivíduo, por exemplo, ao direcionar a marcação de campo “AJUSTAMENTO SOCIOEMOCIONAL”, ou seja é priorizado, na escola, responder a cumprimentos, conseguir esperar até o final da explicação do professor para realizar as atividades e questões similares. Ou seja, não houve domínio da leitura e da escrita, mas, ao menos a criança não atrapalhou a aula do professor, é educado, é um aluno ideal.

Nos documentos, “Ficha de Avaliação Diagnóstica para estudantes com graves comprometimentos” e “**CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO DO PORTFÓLIO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE 1º AO 5º ANO**”, menciona-se também a concepção de alfabetização defendida quando se aborda o “NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA; Qual o nível de leitura e escrita da criança? ( ) Garatuja ( ) Pré-silábico ( ) Silábico sem valor sonoro ( ) Silábico com valor sonoro ( ) Silábico-alfabético ( ) Alfabético” (Ji-Paraná-RO),

orientações da pedagogia do aprender a aprender, especialmente do construtivismo, que são disseminadas como renovadoras na alfabetização a partir da década de 1980, e se materializam nos documentos e orientações dos sistemas de ensino em geral (Klein, 2012) e à Educação Especial (Borowsky, 2017).

Sobre os **CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO DO PORTFÓLIO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE 1º AO 5º ANO**, estes são instrumentos criados e direcionados pela SEMED, que deverão ser seguidos pelo docente na avaliação e no acompanhamento semestral da rede de ensino sobre o trabalho desenvolvido pelo professor no recebimento da gratificação salarial, prevista na Lei n. 1.535 (Ji-Paraná, 2006), por isso, a obrigatoriedade de anexar documentos, como laudo médico e parecer psicopedagógico. Especialmente, essa orientação tem implicação na remuneração, estando atrelada à tese recuperada neste estudo sobre a certificação docente, que responsabiliza o professor pelo alcance ou não de metas, afetando sua remuneração (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Garcia, 2013; 2016).

A análise dos documentos que implicam no trabalho do professor alfabetizador envolve, além de elementos pedagógicos, elementos psicológicos, marca presente nas concepções de educação especial, médico-psicológica (Michels, 2004) e na concepção psicopedagógica de educação do deficiente (Jannuzzi, 2009). Essa situação pode ser problemática, pois o professor precisa lidar com essas imposições e demandas, muitas vezes, sem ter se apropriado dos conhecimentos científicos essenciais ao trabalho pedagógico de alfabetização voltado para esse grupo. Além disso, espera-se que acompanhe e registre, em instrumentos obrigatórios, componentes relacionados a aspectos psicológicos. Como resultado, ocorre uma sobrecarga de responsabilidades que pode contribuir para o adoecimento da categoria (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011).

Analisamos, nesse sentido, a lei n. 3.503 (Ji-Paraná, 2022), que dispõe sobre a criação de Equipe Multiprofissional Itinerante, estabelecida na Secretaria de Educação, para atendimento na Rede Municipal de Educação Básica. O plano de ação dessa equipe assim especifica:

[...] a Equipe Multiprofissional Itinerante desenvolverá ações para a melhoria da qualidade do ensino – aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais, prestando serviços complementares ao trabalho pedagógico e **favorecendo o pleno desenvolvimento das potencialidades e aprendizagem dos estudantes com deficiência ou não**, devidamente matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino nas zonas urbana e

rural do município [...] Objetivos específicos: Realizar hipóteses diagnóstica dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem **e/ou problemas emocional**, bem como dos alunos com deficiência, autismo e superdotados; **Orientar o professor quanto à modalidade de aprendizagem em que deve considerar o desenvolvimento individual e as diferenças existentes ao ritmo de cada um**, porém, em hipóteses alguma, esquecer o desenvolvimento grupal; Realizar palestras e rodas de conversa sobre temas que interfere no processo ensino-aprendizagem, para equipe escolar, família e estudantes; Identificar, avaliar, orientar os profissionais quanto o atendimento de estudantes com suspeita de deficiência; Apoiar a equipe pedagógica nas escolas que atendem **estudantes com dificuldade ou transtorno de aprendizagem** (Ji-Paraná, 2022, p. 3, destaques nossos).

Na nossa percepção, essa equipe prestaria suportes e orientações, por intermédio de formações, aos professores no atendimento do Público da Educação Especial. Mas, em conversa com uma profissional do quadro, em junho de 2024, fomos informados de que esta não poderia participar da pesquisa, visto que o setor trabalha apenas com transtornos de aprendizagem, e não especificamente com formação à inclusão da pessoa com deficiência.

Verifica-se, entre outras atribuições, os elementos da pedagogia do aprender a aprender, como também das concepções de desenvolvimento e aprendizagens biologicistas, quando tratam de “orientar o professor quanto à modalidade de aprendizagem em que deve **considerar o desenvolvimento individual e as diferenças existentes ao ritmo de cada um**” (Ji-Paraná, 2022, p. 3, destaques nossos), pontos marcantes das teorias que naturalizam o desenvolvimento humano de forma espontânea, o que pode reduzir a diretividade docente (Duarte, 2008; Facci, 2011; Klein, 2012; Vigotski, 2018; 2021).

Indicam esses elementos que as concepções médico-psicológicas (Michels, 2004), psicopedagógicas (Borowsky, 2017; Jannuzzi, 2009) e as tendências teóricos-filosóficas e médico-clínicas (Silva, 2024) estão presentes no trabalho desenvolvido pela equipe, não se restringindo ao fato de constar, no grupo de trabalho, uma psicóloga. Não somos contrários ao trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar, mas é necessário fazer a crítica sobre quais as atividades utilizadas pelo profissional frente às dificuldades escolares e que são priorizadas, como exemplo, “**realizar hipóteses diagnóstica** dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem **e/ou problemas emocional**.” (Ji-Paraná, 2022, p. 3, destaques nossos).

Ressaltamos que essa configuração de prática psicológica pode sugerir uma associação entre os fenômenos do fracasso escolar e as concepções da educação especial, além da medicalização da educação. Isso se torna especialmente evidente com o uso recorrente de termos como “problemas emocionais” e “dificuldades de aprendizagem”. Esses elementos parecem



sugerir que, por meio de hipóteses diagnósticas, busca-se investigar essas questões de forma isolada no aluno, com o objetivo de ajustá-lo e conformá-lo às normas estabelecidas (Moysés; Collares, 2013; Patto, 2022).

Em relação à Superintendência Especial de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado para pessoas com TEA, em maio de 2024, contatamos a responsável pelo setor visando coletar dados para o nosso estudo. Ao explicarmos o nosso objeto, ela nos informou que o setor não trabalha com formação de professores, por isso, não estava apta a participar da entrevista. Diante disso, em relação a uma parte da nossa coleta de dados (observação), tivemos contato apenas com formações realizadas pela SUP. ENSINO e pela Gerência de Educação Especial. Na próxima subseção, apresentaremos dados a respeito da carreira e da remuneração docente dos profissionais da educação de Ji-Paraná-RO.

### **3.4 Remuneração e carreira docente em Ji-Paraná**

Nesta subseção, faremos a exposição dos dados sobre a remuneração docente e a carreira dos profissionais da educação, especialmente do professor alfabetizador. Compreendemos como salário “o preço de determinada força de trabalho e, mediante sua troca”, quando é possível extrair mais-valor<sup>31</sup> (Vaz; Masson, 2024, p. 14). Diferentemente do operário, o professor público não produz mais-valor, por isso, utiliza-se o conceito de renda ou remuneração/vencimento (Vaz; Masson, 2024).

Na doutrina legal, recuperamos os apontamentos da lei n. 8.112 (Brasil, 1990), segundo a qual o vencimento corresponde à retribuição pecuniária pelo exercício do cargo público, enquanto a remuneração soma-se ao vencimento, com vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei. Todavia, apesar dessa diferenciação entre salário, diretamente ligado à venda da força de trabalho da qual é possível extrair mais-valor, e vencimento/remuneração, atrelado ao exercício de cargo público, “a conversão de força de trabalho humano em mercadoria é um princípio fundamental da organização social capitalista e independe das determinações jurídicas ou linguísticas, já que é uma característica de classe social” (Vaz; Masson, 2024, p. 14).

Vaz e Masson (2024) esclarecem que o aumento do vencimento-base do professor é estabelecido em lei, e deve ser reajustado anualmente em janeiro, não levando em consideração o

---

<sup>31</sup> Na sociedade capitalista, mais-valor é o valor não pago pela exploração da força de trabalho, sendo um processo e um reflexo da exploração da mão de obra operária.

índice de inflação, “mas com base no crescimento do percentual de valor aluno referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano – no âmbito do Fundeb” (Vaz; Masson, 2024, p. 14). De acordo com os dados apresentados pelas autoras, referenciados pelas estatísticas divulgadas pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), os valores recebidos pela venda da força de trabalho, tanto pela classe operária assalariada, como pelo professor remunerado, estão em desacordo com o salário-mínimo necessário. Esse conceito de salário-mínimo necessário é uma “definição do DIEESE que tem por objetivo determinar a média salarial necessária, ideal, para a manutenção das condições de vida de um trabalhador comum” (Vaz; Masson, 2024, p. 14).

Na figura 06, expomos a comparação entre os salários.

**Figura 6 – Variação do salário-mínimo nominal, salário-mínimo necessário e PSPN – 40 Horas (2009-2022)**

Ano	Salário-mínimo nominal		Salário-mínimo necessário**	Valor do PSPN	
	R\$*	Índice de reajuste anual		R\$	Índice de reajuste anual (VAA)
2009	415,00	8,43%	2.077,15	950,00	-
2010	510,00	18,62%	1.987,26	1.024,67	7,86%
2011	540,00	5,55%	2.194,76	1.187,00	15,84%
2012	622,00	13,18%	2.398,82	1.451,00	22,22%
2013	678,00	8,25%	2.674,88	1.567,00	7,97%
2014	724,00	6,35%	2.748,22	1.697,00	8,32%
2015	788,00	8,12%	3.118,62	1.917,78	13,01%
2016	880,00	10,45%	3.795,24	2.135,64	11,36%
2017	937,00	6,08%	3.811,29	2.298,80	7,64%
2018	954,00	1,78%	3.752,65	2.455,35	6,81%
2019	998,00	3,56%	3.928,73	2.557,74	4,17%
2020	1.039,00	3,94%	4.347,61	2.886,24	12,84%
2021	1.100,00	5,26%	5.421,84	2.886,24	0%
2022	1.212,00	10,18%	6.388,55	3.845,00	33,23%

Fonte: Extraído do texto de Vaz e Masson (2024).

Com base na figura 07, podemos afirmar que embora exista uma lei federal que garanta um Piso Mínimo Nacional aos profissionais do magistério/educação, as necessidades do profissional frente a um sistema social com corriqueiras crises conjunturais e estruturais ainda não são atendidas, impactando a economia e elevando os valores das mercadorias e serviços.

Em relação ao vencimento-base da categoria dos profissionais do magistério, que inclui o professor, uma problemática apontada por Davies e Alcântara (2020) é a de que o Fundeb, anteriormente previsto na lei n. 11.494 (Brasil, 2007), não trouxe nada de novo em relação à destinação de recursos aos estados e municípios. Nas análises dos autores, apenas houve uma

repartição entre os entes federados (governo estadual e prefeituras) do montante de 20% dos impostos arrecadados, observando o número de matrículas na Educação Básica e diferenciais em relação às diversas modalidades de ensino. Caso a receita seja superior à contribuição do ente federado, é apontada como ganho. Caso a situação seja contrária, ou seja, pouca arrecadação, outros entes federativos são prejudicados. Apenas houve uma vinculação dos impostos previstos na constituição para Manutenção e Desenvolvimento Do Ensino (MDE).

Outra questão apresentada é que o Fundeb calcula os recursos de acordo com Valor Anual por Aluno (VAA), vinculado às matrículas efetuadas. Ocorre que houve uma diminuição das matrículas nas escolas públicas e um aumento das matrículas nas escolas privadas. Em Rondônia, de 2007 a 2019, diminuiu-se quantitativamente da escola pública um percentual de 24,2% de alunos; e um aumento de 6,6% de matrículas nas escolas privadas (Davies; Alcântara, 2020). A crítica ao Fundeb recai sobre a ilusão criada de que houve um aumento de matrículas nas escolas públicas, o que, segundo os estudos citados, não se efetivou.

Introduzindo a discussão sobre a carreira docente, recuperamos o dicionário de verbetes do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado (UFMG), segundo o qual carreira docente “consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina” (Bollmann, 2010, s/p). Esse conceito se vincula, também, à remuneração percebida e às condições de trabalho, que têm movido a classe de professores e os sindicatos em busca de melhorias dessas condições.

A estrutura remuneratória e de carreira dos profissionais do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná-RO é definida pela lei n. 1.117 (Ji-Paraná, 2001), que institui o Plano de Cargo e Salários dos Servidores da Educação (PCSSE). Conforme o documento, o ingresso no cargo se dá por meio de concurso público e processo seletivo. Para este estudo, consideramos a estrutura remuneratória dos professores com regime de trabalho de 40 horas, ingresso por meio de concurso público e lotação nas séries iniciais, visto que há diferenças salariais (gratificações) entre os professores dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental. Essa diferenciação remuneratória refere-se aos professores que atendem na zona rural e na zona urbana, que atendem no 2º ano do ensino fundamental e que atendem estudantes com deficiência.

O vencimento-base da categoria dos profissionais do magistério da educação de Ji-Paraná, a partir de 2021, vem seguindo a lei federal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2020), pois, em anos anteriores, o vencimento-base da categoria, em Ji-Paraná, estava acima do piso nacional do magistério.

Além do vencimento-base, incorporam-se diversas gratificações, chegando-se à remuneração de fato. Acerca desse elemento, o Plano de Cargos e Carreiras (Ji-Paraná, 2001) apresenta o incentivo às formações continuadas (especializações, mestrado e doutorado), valores cumulativos e possibilidade de até duas gratificações por titulação alcançada no mesmo nível, sendo o valor percentual do segundo título a metade do valor percentual atribuído no primeiro título, alcançado no mesmo nível. Para melhor compreensão, o quadro abaixo foi elaborado considerando um professor das séries iniciais, com carga horária de 40 horas e regime de ingresso por concurso público. Como valores de gratificações atribuídas para cálculo, toma-se como referência o piso salarial do magistério do ano de 2023.

**Tabela 6 – Estrutura remuneratória docente anos iniciais do ensino fundamental de Ji-Paraná em maio 2023**

VENCIMENTO-BASE (PISO/Fundeb 2023)	R\$ 4.420,55
AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO	R\$ 100,00
AUXÍLIO SAÚDE - LEI 1879/09	R\$ 50,00
GRAT. TITULARIDADE - ESPECIALIZAÇÃO (15%)	R\$ 663,08
GRAT. TITULARIDADE - ESPECIALIZAÇÃO (7,5%)	R\$ 331,54
GRAT. TITULARIDADE - MESTRADO (25%)	R\$ 1.105,14
GRAT. TITULARIDADE - MESTRADO (12,5%)	R\$ 552,56
GRAT. TITULARIDADE - DOUTORADO (35%)	R\$ 1.547,19
GRAT. TITULARIDADE - DOUTORADO (17,5%)	R\$ 773,59
GRAT. LEI 1.535 - ALFABETIZAÇÃO/EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2º ANO (20%)	R\$ 884,11
VANTAGEM DIFÍCIL ACESSO - INDENIZAÇÃO	R\$ 355,00*
REMUNERAÇÃO TOTAL	R\$ 10.782,76

\*Valor calculado e definido em lei podendo ser R\$200,00; R\$ 355,00; R\$ 455,00; R\$ 580,00; e R\$ 650,00.  
Fonte: Elaboração do autor (2024).

Foram incluídas gratificações que são incorporadas em virtude de lei específicas e direcionadas para professores específicos (professores do 2º ano do ensino fundamental). Trata-se, por exemplo, da lei n. 1.535, de 2006 (Ji-Paraná, 2006), que garante, cumprindo-se os critérios estabelecidos, um percentual de 20% sobre o vencimento-base ao professor alfabetizador atuante no 2º ano do ensino fundamental.

Alguns critérios para recebimento da gratificação são apontados, sendo um deles a avaliação externa aplicada duas vezes ao ano pela Secretaria Municipal da Educação.

A primeira avaliação externa, será aplicada em julho de cada ano pela Secretaria Municipal de Educação. Será considerada para fins de continuidade de recebimento da gratificação o professor da turma que atingir índices de no mínimo 70% (setenta por cento) de alunos aprovados, de acordo com a matriz de habilidades programadas até o período de aplicação (Ji-Paraná, 2006, p. 2).

Já a segunda avaliação externa é aplicada em dezembro do mesmo ano, e para que o professor dê continuidade ao recebimento da gratificação no próximo semestre, deverá atingir um total de 90% de estudantes aprovados. Alcançando a meta em somente uma das avaliações, tem-se o direito de receber a gratificação apenas no semestre correspondente. Caso não atinja os indicativos nas duas avaliações, o professor, conforme a lei (Ji-Paraná, 2006), não terá direito de assumir a mesma série no ano seguinte.

Da mesma maneira, é aplicada a lei (Ji-Paraná, 2006) aos professores que atendem aos alunos Público da Educação Especial, apesar de que ainda permanece na lei o termo mais arcaico de necessidades especiais<sup>32</sup>. Com exceção dos professores que atendem no 2º ano do ensino fundamental, vedado o acúmulo das duas gratificações, os professores do 1º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, comprovada a matrícula de estudantes com deficiência em sala de aula e cumprindo os critérios em lei, terão direito ao recebimento da gratificação de 20% sobre o vencimento-base.

Semelhante à gratificação do professor do 2º ano do ensino fundamental, são aplicadas duas avaliações (julho e dezembro) por meio de portfólio, e os docentes terão direito ao recebimento ou à continuidade nos semestres seguintes quando comprovado o progresso do estudante, apesar de a lei não estabelecer qual seria esse progresso. Os critérios que devem conter nos portfólios foram postos e analisados na subseção anterior.

---

<sup>32</sup> Houve alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2013, substituindo o termo "Necessidades Especiais" por pessoas com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Outro parâmetro constante na lei (Ji-Paraná, 2006, p. 4) é a comprovação de atuação com estudantes em sala de aula, devendo apresentar “a) cópia autenticada do diário do ano atual; b) **laudo médico** das deficiências (mental, auditiva, visual, múltipla, surdocegueira, autismo e **condutas-típicas**) ou **parecer técnico** [...] (destaques nossos)”. Por se tratar de uma exigência legal, esses documentos são amiúde considerados pelos docentes como elementos fundamentais para o processo de inclusão escolar. Entretanto, examinamos essas determinações como reflexos das concepções médico-psicológicas, em que o ramo da medicina assume um papel determinante no trabalho docente e na garantia de direitos, frequentemente traduzidos em laudos e documentos médicos direcionados à área da Educação Especial (Michels, 2004). Contudo, essa abordagem tem contribuído pouco para o trabalho pedagógico (Silva; Ribeiro, 2017), e reforça uma concepção de deficiência associada à incapacidade e à doença. É comum, nesse contexto, o uso do termo “condutas-típicas” para categorizar os grupos do PEE, o que evidencia os aspectos da medicalização da educação (Moysés; Collares, 2013; Patto, 2022).

Os elementos contidos na lei n. 1.535 de 2006 (Ji-Paraná, 2006) também estão vinculados ao que apresentamos neste estudo sobre as teses recuperadas para a análise da formação dos professores orientada pela agenda global, que utiliza critérios de certificação dos resultados como estratégia para que o docente cumpra metas e prazos, implicando em sua remuneração (Garcia, 2013; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Percebemos que o professor é inteiramente responsável pelas taxas de aprovação e reprovação, sem as quais pode não receber a gratificação e até ser removido da sala. Em nenhum trecho da lei são mencionadas outras determinações que condicionam o trabalho pedagógico, como falta de recursos humanos, pedagógicos, formativos, incentivo à carreira docente etc.

Em diálogo com uma servidora lotada no setor da Educação Especial da SEMED, denominada neste estudo como Maria de Lourdes, em maio de 2024, informou-nos ela que a gratificação é um incentivo ao professor para a execução, com qualidade, do trabalho pedagógico, e caso não houvesse esse incentivo, não se efetivaria na rede de ensino esse trabalho com o estudante, aumentando as chances de exclusão. Todavia, sem desconsiderar que os discursos são produções históricas, de movimentos de lutas e ideologias, e que são apropriados e veiculados como únicas verdades, posicionamo-nos de forma crítica em relação ao discurso apresentado por Maria de Lourdes, pois verifica-se que o professor se torna responsável, isoladamente, por manter ou não sua gratificação, direcionamentos próprios da agenda capitalista

(Garcia, 2013; 2016).

Aponta-se também o papel do laudo no recebimento da gratificação, visto ser esse um dos documentos que compõem o portfólio para o recebimento do incentivo financeiro. De acordo com Maria de Lourdes, na falta do laudo médico – em consideração a alguns casos de crianças que possam se encontrar em investigação em clínicas médicas –, poderá ser expedido pela equipe do setor da Educação Especial um parecer psicopedagógico, aplicando-se anamnese e testes. Questionamos se havia muita solicitação de professores sobre a necessidade de avaliar estudantes sob suspeição de deficiência. Maria de Lourdes afirmou que há ainda muitas solicitações de pareceres psicopedagógicos. Além disso, embora tenham avançado na consolidação, por meio de lei, da definição do Público da Educação Especial nas escolas, persistem dúvidas entre os professores. Anteriormente, essas dúvidas estavam relacionadas ao desejo de incluir condições como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia e Discalculia no rol de casos que justificassem o recebimento da gratificação. Atualmente, muitos docentes continuam solicitando anamneses na busca de pareceres que esclareçam essas questões.

Tal busca dos professores para recebimento da gratificação indica uma alienação da classe que vive do trabalho, quando o valor salarial almejado é mais atrativo que a função social exercida (Duarte, 2004). Podemos assumir como hipótese que essa procura por pareceres ou laudos médicos seja incentivada pelo recebimento da gratificação, havendo possibilidade de ocorrer a aplicação equivocada de diagnósticos a estudantes, associando as questões sociais, culturais e políticas a problemas biológicos, fenômeno apontado nos fundamentos teóricos deste estudo como medicalização da educação (Barroco; Tada, 2022; Patto, 2021) e mercado do laudo (Kassar, 2024).

Outro ponto a ser observado na estrutura remuneratória dos profissionais do magistério de Ji-Paraná são as progressões funcionais. Além das gratificações, outras não foram inseridas na tabela, pois variam de acordo com o tempo de serviço. Trata-se da gratificação por tempo de serviço (anuênio), prevista na lei n. 713 (Ji-Paraná, 1995), e da progressão funcional (biênio), prevista na lei n. 1.117 (Ji-Paraná, 2001).

A primeira (Ji-Paraná, 1995), após o período do estágio probatório, permite aumento de 1% sobre o vencimento-base. A segunda, relativo ao biênio (Ji-Paraná, 2001), após o período de estágio probatório, permite o aumento de 3% sobre o vencimento-base. Por um longo período, o

município de Ji-Paraná pagava aos servidores da educação apenas o anuênio, descumprindo a progressão funcional prevista na lei n. 1.117 (Ji-Paraná, 2001). No ano de 2020, nas eleições municipais, alguns candidatos à vereança, como intelectuais orgânicos com interesses em assumir cargos públicos, colocaram nas suas pautas de discussão o lema da valorização salarial dos professores, entre as pautas, estava a implantação em folha de pagamento da progressão funcional por biênio.

Após algumas reivindicações dos profissionais da educação, comparecimento na plenária das sessões legislativas, articulação com o Sindicato dos Servidores Municipais da Educação de Ji-Paraná<sup>33</sup> e a participação dos vereadores eleitos, com a pauta dos direitos dos professores, em 2021, foi conquistada a implantação do biênio no salário dos profissionais da Educação. Por meio da lei n. 3.444 (Ji-Paraná, 2021), o município celebrou o acordo com os profissionais no pagamento dos precatórios (retroativos do biênio), estabelecendo os valores e quantidades de parcelas e montantes a serem pagos. Como exemplo, valores acima de R\$60.000,00 foram parcelados em sete vezes. Sobre os honorários advocatícios, afirma a lei:

[...] II - Os pagamentos dos honorários de sucumbenciais, fixados judicialmente na forma do art. 55 da Lei nº 9.099/95, ocorrerão por conta de o Município em parcela única desde que não exceder ao teto da Requisição de Pequeno Valor (RPV), atualizado para o ano de 2021 em R\$ 10.589,37 (dez mil, quinhentos e oitenta e nove reais e trinta e sete centavos) (Ji-Paraná, 2021, p. 2).

Assim, a partir de outubro do ano de 2021, veiculava-se na mídia, nos portais jornalísticos locais e nos portais institucionais a conquista dos profissionais do magistério da gratificação prevista em lei. Como exemplo dessas publicações, temos a matéria divulgada pela Câmara de Vereadores de Ji-Paraná, com o título: “Prefeito anuncia implantação do biênio aos servidores da educação”.

O anúncio do benefício, há muito esperado pelos servidores da educação, foi feito na abertura da Semana da Educação, que este ano acontece concomitantemente com a 4ª Conferência Municipal de Educação e com o 8º Seminário de Educação Inclusiva. Durante o discurso, Welinton Fonseca, falou do trabalho conjunto para a aprovação do projeto de implantação do biênio, de autoria do presidente da CMJP, e da urgência do início do pagamento do benefício ainda na folha do mês de outubro (Menezes, 2021).

---

<sup>33</sup> O movimento do sindicato local não estava apartado de interesses, semelhante aos apontamentos dos estudos de Vaz e Masson (2024), da ação política dessas instituições. Ou seja, utilizam-se de slogans da valorização docente para buscar cargos públicos na sociedade política, movimento semelhante ao ocorrido quando, no ano de 2021, representantes sindicalistas municipais assumiram postos importantes na administração pública.



Mesmo em momento de distanciamento social pela Covid-19, a semana da Educação contou com a presença de cerca de 1.000 servidores da educação, espaço perfeito para reproduzir o discurso de que a gestão valoriza o trabalho docente, quando menciona em seu discurso: “[...] seremos, com o apoio de todos vocês, o prefeito que mais valorizou a Educação em Ji-Paraná” (Menezes, 2021). A partir desse período, nos sites de jornais locais, na imprensa e nos portais institucionais regionais, o discurso foi corroborando para que, no ano de 2022, fosse lançada a candidatura do presidente da câmara dos vereadores, filho do prefeito local, que utilizou o nome de Negão Filho do Isaú (MDB), ao cargo de deputado estadual.

A temática da valorização docente tem sido mencionada constantemente nos discursos de alguns intelectuais orgânicos, com interesse de alcançar cargos públicos na sociedade política (Garcia; Barcellos, 2021; Vaz; Masson, 2024). Outro ponto a ser observado é que a carreira docente têm sido convertida como sinônimo de remuneração. Nos discursos veiculados, pouco é mencionado sobre as condições de trabalho, como quantidade mínima de alunos por sala de aula, formação continuada adequada, contratação de profissionais de apoio, suporte e recursos para a educação especial, construção de salas de recursos multifuncionais, entre outras.

No ano de 2023, através da operação deflagrada pelo Ministério Público de Rondônia e Polícia Civil, denominada operação de “Arcana Revelada”, alusão a segredos ocultos que se revelaram, o prefeito municipal Isaú Fonseca (MDB), alguns servidores e os vereadores Elvis Gomes (Republicanos) e Negão Filho do Isaú (MDB) foram afastados dos cargos por um período de 120 dias, pela suspeição de envolvimento com o esquema. De acordo com a matéria publicada na página oficial do Ministério Público:

Segundo apurado, apenas conseguiriam receber rapidamente seus créditos judiciais perante o Município de Ji-Paraná/RO os servidores cujos advogados concordassem em dividir seus honorários contratuais e sucumbenciais com os agentes públicos envolvidos no esquema instalado no Executivo e Legislativo Municipal, havendo, inclusive, consistentes indícios de ameaças, coações e perseguições contra pessoa que inicialmente teria concordado com o pagamento da propina, mas depois se recusado a cumprir as exigências do grupo criminoso (MP-RO, 2024).

Verifica-se nessa operação uma relação direta com os honorários relativos ao biênio, envolvendo tanto o prefeito quanto os vereadores afastados. Caso o servidor protocolasse o pedido de recebimento do biênio na esfera jurídica e firmasse acordo com um advogado indicado pelo grupo mencionado no esquema, havia prioridade no pagamento dos precatórios. No entanto,

aqueles que não seguiam essa orientação enfrentavam assédio moral, e os processos eram deliberadamente postergados ou não pagos dentro do prazo estipulado. É importante destacar que essa foi a segunda operação que resultou no afastamento do prefeito municipal Isaú Fonseca, sendo o primeiro afastamento ocorrido em julho de 2023, em outra investigação relacionada a suspeitas de superfaturamento de notas fiscais. Após o primeiro afastamento, Isaú retornou ao cargo em 2024.

Durante esse período do primeiro afastamento, a Secretaria Municipal de Educação teve diversas trocas de cargos de confiança, entre eles, um total de 4 secretários assumiram a pasta administrativa da SEMED. Menciona-se que nesses dois afastamentos do prefeito (julho de 2023 e março de 2024), o vice-prefeito Joaquim Teixeira (PL), ao assumir o cargo em julho de 2023, exonerou cerca de 700 servidores com vínculos temporários, admitindo pessoal da sua “confiança”. Ao retornar ao cargo de prefeito em 2024, Isaú Fonseca exonerou dos cargos de confiança os funcionários nomeados pelo vice-prefeito e readmitiu sua equipe, que havia sido previamente exonerada. Em março de 2024, após novo afastamento de Isaú, o vice-prefeito reassumiu o cargo e exonerou cerca de 800 servidores. Essas exonerações e recontrações têm gerado prejuízo aos cofres públicos, devido às obrigações patronais trabalhistas decorrentes de tais movimentações, que incluem indenizações e outros encargos relacionados aos vínculos empregatícios.

Em relação ao vencimento-base dos professores, durante um período, a estrutura remuneratória dos profissionais do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná teve como vencimento-básico um valor acima do piso nacional do magistério, motivo que também chamou a atenção deste pesquisador, no ingresso em concurso público, realizado em 2019, para concorrer a uma vaga na cidade de Ji-Paraná, em Rondônia, com uma distância de 150 km em relação à sua cidade de origem.

A partir do ano de 2021, o vencimento-base dos servidores do magistério de Ji-Paraná passou a ser atualizado anualmente, de acordo com a lei federal do Fundeb (Brasil, 2021), conforme a tabela abaixo.

**Tabela 7 – Implantação do piso salarial em folha de pagamento de 2021 a 2024**

<b>Ano</b>	<b>Piso Nacional</b>	<b>Valor implantado</b>	<b>Mês de reajuste</b>	<b>Mês pagamento dos retroativos</b>
------------	----------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------------------

2021	R\$ 2.886,24	R\$ 3.153,44	Janeiro de 2021	Não se aplica
2022	R\$ 3.845,63	R\$ 3.845,63	Julho de 2022	Julho
2023	R\$ 4.420,55	R\$ 4.420,55	Dezembro de 2023	Não pago
2024	R\$ 4.580,57	R\$ 4.580,57	Julho de 2024	Não pago

Fonte: Elaboração do autor (2024).

No ano de 2023, houve um atraso de um ano na implantação do piso nacional do magistério, o qual foi aplicado em folha de pagamento apenas em dezembro de 2023. A promessa de pagamento do valor retroativo não se efetivou, movimentando diversos servidores, inclusive este autor, a ajuizar ação judicial.

### 3.5 Financiamento à Educação Especial em Ji-Paraná

Embora o financiamento da Educação Especial não seja o foco principal do nosso estudo, retomamos esse ponto por compreendermos que ela exerce influência sobre nosso objeto de pesquisa, impactando diretamente a formação de professores e o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado à Educação Especial Inclusiva. Em relação aos recursos destinados à educação, compreendemos existir “um mercado da benemerência” (Nunes; Rodrigues, 2024, p. 5), caracterizado pelas reiteradas parcerias público-privadas e proferimento de discursos de proteção aos marginalizados e excluídos da sociedade civil, os quais têm servido, todavia, à reprodução da lógica neoliberal.

A disputa pelos recursos públicos da educação, especialmente da educação especial, tem a sua origem no fato de que o atendimento às pessoas com deficiência foi ofertado, por um grande período, pela filantropia e por instituições privadas (Jannuzzi, 2009; Michels, 2004). O Estado passa a agir apenas a partir da década de 1970 e década de 1990, com o movimento pela inclusão (Unesco, 1990; 1994), reiterando as possibilidades de parcerias, especialmente por propor na legislação que os serviços aos PEEs podiam ser oferecidos ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino, e não exclusivamente (Nunes; Rodrigues, 2024).

Essa imprecisão na legislação contribui para a precarização do atendimento que deveria ocorrer na escola regular, reforçando o discurso de que o retorno às antigas formas de atendimento seria a melhor alternativa. Além disso, permite que matrículas continuem

concentradas em instituições filantrópicas, financiadas por recursos públicos, como no caso das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Os professores cedidos a essas instituições podem, inclusive, ser contabilizados nos 70% do Fundeb destinados à remuneração do magistério (Nunes; Rodrigues, 2024).

Quanto aos recursos relacionados à remuneração, essa prática exemplifica as antigas formas de atendimento, especialmente com a mudança trazida pelo novo Fundeb (Brasil, 2020), que substituiu o termo “profissionais do magistério” por “profissionais da educação”. Essa definição mais ampla abre margem para a inclusão de categorias como fisioterapeutas, fonoaudiólogos e outros profissionais, o que pode gerar disputas pelos recursos destinados à política de financiamento da educação (Nunes; Rodrigues, 2024).

Logo, para tratar de financiamento da educação, é importante mencionar o que determinam as legislações federais. Diante disso, a Constituição Federal, no art. 212 (Brasil, 1988), determina aos municípios que, além do Fundeb, seja estabelecido o mínimo com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), oriundo dos impostos e arrecadações. Nas consultas realizadas no portal da transparência do município de Ji-Paraná, selecionando os campos na seguinte ordem: Receitas – Arrecadadas diretamente; Transferências estaduais; e Transferências federais, foram obtidos os seguintes dados referentes ao ano de 2023:

**Tabela 8 – Receitas no ano 2023 do município de Ji-Paraná**

<b>Receita</b>	<b>Total previsto 2023</b>	<b>Total arrecadado 2023</b>	<b>Porcentagem</b>
Arrecadadas diretamente	R\$ 114.628.603,81	R\$ 123.925.575,90	108,11%
Transferências estaduais	R\$ 123.358.190,45	R\$ 110.068.025,30	89,23%
Transferências federais	R\$ 139.456.801,87	R\$ 94.052.119,56	67,44%

Fonte: Portal da Transparência do município de Ji-Paraná (2023).

Na tabela, apenas os recursos arrecadados diretamente pelo município tiveram um aumento em comparação ao previsto. As demais receitas tiveram uma diminuição em relação ao valor previsto e o arrecadado. A respeito do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, no site da transparência do Tesouro Nacional, aplicamos o filtro Fundeb e Fundef, selecionando o estado (Rondônia) e o município correspondente (Ji-Paraná), e em seguida o filtro do ano de 2018 a 2023, retornando com os seguintes resultados:

**Tabela 9 – Destinação de recursos do Fundeb ao município de Ji-Paraná do ano de 2018 ao ano de 2023**

Ano	Valor consolidado
2023	R\$60.207.624,96
2022	R\$51.358.906,77
2021	R\$50.121.364,30
2020	R\$34.716.085,17
2019	R\$36.749.973,52
2018	R\$29.571.216,27

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados acessados no portal do Tesouro Nacional (2024).

No ano de 2020, houve uma queda na destinação dos recursos do Fundeb, que pode estar ligada ao período pandêmico, com muitas evasões escolares, que entram no cômputo do recurso destinado. Mencionamos que os resultados retornaram com algumas categorias de filtros e com os valores distribuídos por ano (Fundeb - COUN; Fundeb - FPE; Fundeb - FPM; Fundeb - ICMS; Fundeb - IPI-EXP; Fundeb - IPVA; Fundeb - ITCMD; Fundeb - ITR; Fundeb - LC 87), e consideramos a soma do valor total dessas categorias. Os valores maiores das categorias estavam contidos no Fundeb-FPE e Fundeb-ICMS.

Retornando com os recursos da Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, mas com mudanças nas buscas, a partir da consulta ao Relatório Resumido Orçamentário (RREO), no “Anexo II – “Demonstrativo da execução das despesas por função e subfunção”, fizemos um levantamento desses recursos de 2019 a 2023. Menciona-se que a tabela foi organizada com a função **educação**, destacada com a cor cinza, que representa a Secretaria Municipal de Educação de modo geral. As linhas abaixo foram discriminadas com os valores seguindo a ordem da coluna de “dotação inicial”, “dotação atualizada” e “despesas liquidadas de janeiro a dezembro”. Esse levantamento foi possível por meio do acesso aos RREOs, disponíveis no Portal da Transparência do município de Ji-Paraná, considerando os anos de 2019 a 2023. A Tabela 10 contém as informações levantadas.

**Tabela 10 – Anexo II – Demonstrativo da execução das despesas por função e subfunção do ano de 2019 ao ano de 2023**

Ano	Função/Subfunção	Dotação inicial	Dotação atualizada	Despesas
-----	------------------	-----------------	--------------------	----------

				<b>liquidadas jan-dez</b>
2023	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>108.469.494,48</b>	<b>129.128.062,27</b>	<b>111.220.560,70</b>
	Ensino Fundamental	74.196.314,45	89.639.739,91	77.375.636,82
	Ensino Superior	403.972,86	461.619,86	295.979,84
	Educação Infantil	26.124.019,58	29.819.980,76	25.053.588,87
	Educação de Jovens e Adultos	3.124.607,56	3.237.665,41	2.901.483,62
	Educação Especial	2.266.490,99	2.314.887,87	2.227.526,38
	Administração Geral	2.354.089,04	3.654.168,46	3.366.345,17
2022	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>76.763.026,35</b>	<b>96.395.902,58</b>	<b>88.998.446,55</b>
	Ensino Fundamental	51.575.090,99	69.238.644,55	64.127.111,81
	Ensino Superior	365.676,91	297.240,55	290.378,11
	Educação Infantil	20.057.315,33	21.523.293,90	19.250.891,64
	Educação de Jovens e Adultos	1.131.216,16	2.153.453,91	2.153.453,91
	Educação Especial	2.278.830,91	2.092.584,87	2.087.245,50
	Administração Geral	1.354.896,05	1.090.684,80	1.089.365,58
2021	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>67.506.344,48</b>	<b>88.779.146,56</b>	<b>59.609.288,85</b>
	Ensino Fundamental	47.014.912,22	63.024.564,81	40.417.008,17
	Educação Infantil	17.097.640,88	23.625.533,81	17.289.554,42
	Educação de Jovens e Adultos	1.514.532,37	496.641,19	496.641,19
	Educação Especial	1.067.994,97	883.947,17	R\$ 883.947,17
	Administração Geral	375.100,00	362.545,54	192.491,31
2020	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>66.083.618,73</b>	<b>69.501.489,80</b>	<b>50.184.378,29</b>
	Administração Geral	399.000,00	381.970,90	178.501,77
	Ensino Fundamental	47.864.258,69	46.995.410,35	33.689.674,76
	Ensino Superior	416.200,00	467.559,15	436.971,70

	Educação Infantil	16.568.160,04	20.885.849,40	15.538.100,96
	Educação de Jovens e Adultos	836.000,00	770.700,00	341.129,10
2019	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>54.269.772,49</b>	<b>65.831.720,79</b>	<b>55.151.540,22</b>
	Administração Geral	672.700,00	709.149,71	690.664,22
	Ensino Fundamental	41.530.351,75	49.833.157,12	42.215.928,19
	Ensino Superior	5.000,00	4.700,00	2.881,04
	Educação Infantil	11.250.220,74	13.868.408,68	10.924.898,39
	Educação de Jovens e Adultos	811.500,00	684.000,00	667.894,26
	Infraestrutura Urbana	0,00	732.305,28	649.274,12

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Verifica-se na tabela acima que os recursos mais investidos na educação ou na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná encontram-se distribuídos nas subfunções **Ensino Fundamental** e **Educação Infantil**. Isso porque a responsabilidade de manter e organizar o ensino fundamental e o ensino infantil cabe aos municípios, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Para melhor entendimento das informações postas na tabela acima, indicamos que **dotação inicial** é o recurso previsto no início do ano (incluindo as receitas e despesas), e a **dotação atualizada** refere-se aos recursos atualizados de acordo com os créditos adicionais que foram sendo implementados no decorrer do ano em exercício. Essa prática das gestões municipais e estaduais de criar créditos adicionais ou realizar remanejamentos de subfunções para outras subfunções, atualizando a dotação, foi analisada na tese de doutoramento de Ferreira (2023). Segundo a autora, essa é uma estratégia utilizada pelos governos para subestimar a receita orçamentária.

Como as receitas dependem da atividade econômica e do índice de inflação, e considerando a instabilidade contínua na economia e a complexidade da estimativa das receitas, os governantes tendem, no entendimento do autor, a subestimar as receitas com vistas à aprovação de créditos adicionais, caso haja excesso de arrecadação. É muito mais fácil para o poder executivo aprovar créditos adicionais do que negociar com o Legislativo alterações no orçamento público aprovado (Ferreira, 2023, p. 281).

Verifica-se que na subfunção **Ensino Fundamental e Ensino Infantil**, do ano 2021 a 2022, a dotação atualizada foi a maior, considerando o período de 2019 até 2023. 2021 e 2022 foram os anos em que a gestão Municipal de Ji-Paraná criou o rateio do Fundeb, que foi denominado como décimo-quarto salário dos servidores da Educação.

Pode-se indicar que essa “sobra” de recursos do período 2021 até o ano de 2022 teve como causa o impacto da pandemia da Covid-19. Apesar de constatarmos que houve um efeito da pandemia sobre o serviço da educação, especialmente no ensino fundamental e ensino médio, o valor apontado na **dotação atualizada** de 2021 para as subfunções **Educação de Jovens e Adultos** e **Educação Especial**, diferentemente das outras subfunções, que tiveram um acréscimo sobre a dotação prevista, sofreu uma diminuição considerável. Aponta-se que esses recursos foram direcionadas a outras subfunções, considerando que, no período pandêmico, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos teve evasão escolar, não efetuando-se a matrícula de jovens e adultos. De igual modo, o público da Educação Especial foi excluído do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), por isso, os recursos podem ter sido alterados e/ou retirados dessas subfunções.

Ainda em relação à subfunção **Educação Especial**, no ano de 2019 e no ano de 2020, ela não compareceu na função Educação, passando a constar apenas em 2021, com valor previsto de R\$1.067.994,97 (um milhão, sessenta e sete mil, novecentos e noventa e quatro reais e noventa e sete centavos). Questionamos: por que a subfunção compareceu apenas nesse ano e com esse valor previsto? Esses percalços da prestação de contas do executivo em relação aos recursos à educação, especialmente à Educação Especial, dificulta para a sociedade a compreensão e a fiscalização dos investimentos na área.

*O Manual de Demonstrativos Fiscais: aplicados à União, Estados, Distrito Federal e Municípios*<sup>34</sup> (Brasil, 2018) já orientava, em sua 9ª edição, em 2018, a inserção dos dados relativos à subfunção Educação Especial, o que não foi acatado por Ji-Paraná e outras regiões semelhantes, como Imperatriz do Maranhão (Nunes, 2022). Ji-Paraná veio a inserir os dados

---

<sup>34</sup> Trata-se de um documento que estabelece diretrizes de harmonização a serem seguidas, de forma permanente, pela Administração Pública na elaboração do Anexo de Riscos Fiscais (ARF), do Anexo de Metas Fiscais (AMF), do Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO) e do Relatório de Gestão Fiscal (RGF), além de definir orientações metodológicas em conformidade com os parâmetros previstos pela Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF (Brasil, 2018, p. 19). Esse manual passou por modificações em 2020 (Brasil, 2020), com ajustes anuais subsequentes, culminando na sua edição mais recente, de 2023 (Brasil, 2023).



sobre a subfunção Educação Especial no Anexo II dos “Relatórios Resumidos Orçamentários” a partir de 2021. Os autores que discutem o tema do financiamento da Educação Especial criticam essas práticas, entendendo-as como uma forma de exclusão por parte dos gestores, o que revela a limitada importância atribuída à área da educação especial (Ferreira, 2023; Nunes, 2022).

Relativamente à inserção dos dados no Anexo 8, “Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino” (MDE), relacionados às despesas com recursos do Fundeb, observa-se que a subfunção Educação Especial foi incluída nos manuais (MDF) apenas em 2023, na 13ª edição do documento (Brasil, 2023). Nos anos anteriores, não era possível identificar claramente esses investimentos do Fundeb associados à subfunção, o que dificultava a compreensão de como essas despesas estavam agrupadas ou distribuídas entre outras subfunções.

Nesse contexto, Ferreira (2023) salienta que os dados relativos à Educação Especial poderiam estar agregados a outras subfunções, como o ensino fundamental. O autor enfatiza, contudo, a importância do desmembramento dessas informações para facilitar o controle social sobre os recursos destinados à área, promovendo maior transparência e fiscalização.

Acessando o Anexo 8 – Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE –, levantamos os seguintes dados:

**Tabela 11 – Receitas resultantes de impostos (Art. 212 e 212-A da Constituição Federal)**

Ano	Previsão atualizada	Receitas realizadas - jan-dez	Total destinado ao Fundeb - 20% (receitas realizadas)	Valor mínimo a ser aplicado além do valor destinado ao Fundeb - 5% (receitas realizadas)
2023	262.526.420,87	260.618.002,75	34.083.264,89	31.071.235,24
2022	239.269.821,30	244.467.117,15	32.623.234,31	28.493.544,42
2021	189.101.038,57	212.283.132,54	28.179.143,34	24.891.639,33

Fonte: RREOs (2023; 2022; 2021).

De acordo com os dados acima, do ano de 2021 ao ano de 2023, os Manuais de Demonstrativos Fiscais (Brasil, 2021; 2023) orientavam claramente que destino deveria receber os 25% dos impostos arrecadados. Acima, os dados de receitas realizadas com impostos e o valor

destinado (total destinado ao Fundeb – 20% (receitas realizadas)), junto do valor mínimo a ser aplicado além do valor destinado ao Fundeb – 5% (receitas realizadas), somados, chegam ao valor mínimo com o percentual de 25%.

Do ano de 2019 ao ano de 2020, tivemos dificuldades para localizar no anexo 8 essa demonstração clara da destinação da receita arrecadada no percentual mínimo de 25%, o que pode sugerir que “ prefeituras tiveram ganhos expressivos com o Fundeb, uma receita adicional aos 25% dos impostos, o que pode indicar que tais ganhos talvez não tenham sido aplicados devidamente em MDE, como é praxe nos governos” (Davies; Alcântara, 2020, p. 16).

A Tabela 12 faz o demonstrativo das despesas pagas com recursos do Fundeb, de 2021 a 2023.

**Tabela 12 – Despesas com recursos do Fundeb pagas jan-dez**

<b>Ano</b>	<b>10 - Total das despesas com recursos do Fundeb</b>	<b>10.1 profissionais da educação básica</b>	<b>10.1.4 - Educação Especial</b>
2023	59.243.107,58	49.330.668,69	1.837.054,03
2022	51.640.176,59	44.180.003,08	*
2021	43.398.303,17	33.788.342,76	*

Fonte: RREOs (2023; 2022; 2021).

Conforme mencionamos, percebe-se a ausência da subfunção Educação Especial nos recursos do Fundeb até o ano de 2023, a qual é inserida quando o MDF lança sua 13ª edição. Acessando a Lei Orçamentária Anual do exercício de 2023, lei n. 3.616 (Ji-Paraná, 2022), no anexo “Tabela explicativa – Relação de Projetos”, encontramos uma previsão orçamentária para aquisição de Material Didático Pedagógico PLAYMAIS - Conv. nº 165/PGE-2022, Código 1042, no valor de R\$330.319,25 (trezentos e trinta mil, trezentos e dezenove reais e vinte e cinco centavos).

No portal da transparência do Município de Ji-Paraná, em buscas efetuadas com o descritor “PlayMais”, encontramos um termo aditivo do convênio celebrando entre a Secretaria de Estado de Educação de Rondônia e a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, que estabelece a prorrogação “por mais 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias, a contar de 29/04/2023, nos mesmos moldes anteriormente estabelecidos” (Rondônia, 2023). Não conseguimos localizar o contrato que especifica a empresa, modalidade de licitação e qual o objeto do contrato, podendo

indicar falhas na prestação de contas (transparência), dificultando o controle da sociedade sobre o orçamento público à Educação (Ferreira, 2023).

Nas buscas efetuadas seguindo as etapas Portal da Transparência - Despesa - Liquidações - Secretaria Municipal de Educação, entre 2022 a julho de 2024, procuramos dados de despesas liquidadas no período selecionando os campos dos elementos: 30 - Material de consumo; 34 - Outras despesas de pessoal decorrentes de contratos de terceiros; 35 - Serviços de consultoria; 36 - Outros serviços de terceiros - pessoa física; 39 - Outros serviços de terceiros - pessoa jurídica; e 83 - Despesas decorrentes de contrato de parcerias público-privadas.

Realizamos buscas por liquidações, etapa em que a administração pública certifica o recebimento dos materiais ou serviços contratados, restando apenas o pagamento. Nesse campo de pesquisa, rastreamos o direcionamento de recursos públicos utilizados para a aquisição de serviços e materiais voltados à educação. Especificamente, procuramos identificar aqueles que pudessem ser relacionados à alfabetização, à Educação Especial e à formação de professores.

No ano de 2022, não encontramos nenhum elemento que contribuísse para nossas análises. Apenas em 2023 encontramos, no elemento 30 - Material de consumo, o contrato 184/PGM/PMJP/2022 (Ji-Paraná, 2022g), com valor estipulado de R\$ 1.298.373,00 direcionado ao pagamento da empresa G10 COMÉRCIO VAREJISTA DE LIVROS LTDA. No contrato, o objeto dizia:

Aquisição de materiais didáticos (coleções de livros), com o objetivo de promover a qualidade de ensino, tendo em vista o aproveitamento, o bom desempenho da aprendizagem dos estudantes e visando obtê-los como ferramenta de apoio aos conteúdos teóricos nas unidades escolares, conforme orientações escolares da secretaria municipal de educação - SEMED (Ji-Paraná, 2022g, p. 1).

Dentre as especificações dos materiais objetos do contrato, encontra-se a aquisição da “Coleção aprova mais Brasil”, e entre as especificações desse item, verificamos: “língua portuguesa - Ensino Fundamental I. Atende crianças do 2º ano - coleção SAEB, 98 páginas, [...] acompanhado da plataforma digital para alunos e professores” (Ji-Paraná, 2022, p. 3). Entre outras coleções, estavam livros de matemática e português dos outros anos do ensino fundamental e da educação de Jovens e Adultos pertencentes à Coleção aprova mais Brasil.

Verifica-se com essa aquisição uma busca por respostas rápidas e imediatas aos rankings da educação, especialmente por anunciar no objeto que os materiais estão alinhados ao Sistema

de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao direcionar uma aquisição de materiais pedagógicos que focaliza apenas os temas de português e matemática, excluindo os demais conhecimentos científicos que precisam ser apropriados na educação básica (história, geografia, ciências, filosofia, artes), percebe-se um alinhamento às agendas neoliberais que reduzem a alfabetização à quantificação do desempenho em português e matemática (Hypolito, 2022; Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022; Shiroma; Zanardini, 2020).

Essas parcerias lucrativas que o Estado mantém com o setor privado visam a padronização dos resultados da educação, a interferência no trabalho pedagógico, excluindo a oportunidade do professor de selecionar ordenadamente os conteúdos clássicos, ou, no conceito da Pedagogia Marxista da Alegria, retiram a autonomia e a diretividade docente em selecionar as obras-primas (Camargo; Ferreira, 2022; Snyders, 2001; 1998). A seleção dos conteúdos escolares fica limitada ao conteúdo precarizado, restrito e padronizado que se apresenta nesses livros (Czekalski; Schneckenberg, 2021).

Apontamos também que tais parcerias não mantêm um compromisso com uma educação de qualidade para todos, precisamente quando notamos o tratamento excludente voltado às pessoas com deficiência. Investigando sobre a importância dada à Educação Especial Inclusiva relativamente ao valor financeiro investido na aquisição desses materiais, não encontramos nenhum material direcionado às especificidades dos PEE (materiais adaptados com sistema de leitura Braille, entre outros), podendo-se inferir que essa educação não é levada em consideração.

Além desses apontamentos, observamos os encaminhamentos relativos ao que discutimos sobre a plataformização do trabalho docente (Grohmann, 2020), quando, juntamente com os materiais, a empresa oferece acesso a plataformas digitais para alunos e professores. Nossa hipótese é que isso leva o professor a utilizar seu tempo livre – um tempo considerado “morto” pelo capital (Grohmann, 2020) –, para desenvolver atividades online, sobrecarregando seus finais de semana com formações e trabalho, momentos que deveriam estar contemplados na carga horária semanal.

Em buscas na internet, foi possível localizar que a mesma empresa prestadora de serviços em Ji-Paraná tem realizado alguns contratos com outras Prefeituras Municipais, como na prefeitura de Vila Velha - ES, à qual ofertou os mesmos serviços oferecidos em Ji-Paraná, como aquisição de livros didáticos com prioridades em português e matemática (Vila Velha, 2022). Assim, diante dessas problematizações, indagamos: por que não investir esses recursos, com

altos valores financeiros destinados ao setor privado, aplicando-os na contratação de professores especializados, construção de salas de recursos multifuncionais, formação de qualidade aos professores, entre outros serviços e suporte à Educação Especial? E também na compra/aquisição de bons livros voltados aos conteúdos escolares – obras clássicas?

Prosseguindo com nossa escrita, nos demais anos, não encontramos elementos que corroborassem a discussão. Diante disso, passaremos para a próxima seção, abordando a respeito do nosso objeto: formação de professores alfabetizadores em Ji-Paraná.

#### **4 DA SÍNCRESE À SÍNTESE: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM JI-PARANÁ-RO**

Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (Saviani, 2010, p. 121).

Esta seção tem como objetivo expor e analisar especificamente nossos dados sobre o tema da formação de professores. Esses dados foram recuperados e compreendidos como um fenômeno caótico – a síncrese –, que precisa passar pelo crivo da análise, chegando-se à síntese (Saviani, 2010). Para procurarmos atingir o momento de síntese, além dos dados que serão analisados, também recuperamos das subseções anteriores as abstrações necessárias para a compreensão da nossa empiria, na tentativa de realizar o movimento de triangulação dos dados da pesquisa (Prates, 2016).

Destacamos em negrito, no decorrer da escrita, slogans, discursos e elementos importantes que auxiliam na discussão do tema, de modo a extrair *o escrito* e *o não escrito* sobre o nosso fenômeno-objeto, rastreando, levantando os conteúdos e os sentidos presentes nos documentos e nas formações que devem ser ou são internalizadas “mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85-86). Também buscamos extrair dos discursos os slogans já apropriados e que (re)convertem o professor à agenda neoliberal, mascarando os problemas relacionados à Educação Especial Inclusiva.

Desse modo, sobre os documentos e os discursos ora levantados neste trabalho, apropriamo-nos do que orientam Evangelista e Shiroma (2019, p. 86):

[...] procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

Assim, dividimos esta seção em tópicos, conforme a seguir. O primeiro tópico **4.1 Perfil das professoras entrevistadas e estrutura das escolas** apresenta os dados coletados nos

questionários, identificando o perfil das professoras selecionadas e as escolas nas quais laboram diariamente. No segundo, **4.2 O que revelam os discursos das professoras sobre a formação inicial?**, apresentamos os dados sobre a pesquisa com as professoras alfabetizadoras. Na divisão da exposição dos dados, primeiramente, exploramos os dados dos questionários aplicados e respondidos pelas vinte (20) professoras. Posteriormente, aprofundamos alguns desses elementos com as entrevistas desenvolvidas com sete (7) docentes.

No terceiro tópico, **4.3 Currículo e ementas dos cursos de (in)formação inicial dos professores alfabetizadores**, construído após a aplicação dos questionários com as professoras, elaboramos quadros com dados coletados sobre as instituições de ensino que formaram esses profissionais. A coleta desses dados foi efetuada nos portais acadêmicos das instituições de ensino, acessando as ementas, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e outros documentos contendo os componentes curriculares dos cursos em vigência. Tivemos dificuldades de coletar alguns dados, especialmente nos cursos EaD, pois as instituições não disponibilizam na íntegra as matrizes curriculares e/ou omitem dados nos documentos.

Por vezes, nos cursos na modalidade EaD, compareciam as matrizes curriculares apenas com nomes dos componentes curriculares, mas sem divulgar conteúdos, ementas, sendo estas excluídas das análises. Outra dificuldade, apesar das professoras serem formadas em anos diferenciados, foi que grande parte das matrizes curriculares já não estavam disponíveis nos portais, por terem sido atualizadas ou revogadas. Assim, optamos por trabalhar com os documentos vigentes e encontrados.

O quarto subtópico, **4.4 Formação continuada à Educação Especial Inclusiva e à alfabetização em Ji-Paraná**, apresenta os dados específicos sobre as formações continuadas relacionadas à Educação Especial Inclusiva e à formação sobre alfabetização, considerando as entrevistas realizadas com perguntas abertas e fechadas (questionários) e o roteiro de perguntas (entrevistas). Os dados foram coletados por meio de entrevistas com uma professora técnica responsável pelo setor da Gerência de Educação Especial da SEMED, além de informações obtidas nas observações, nos documentos dos programas e no acesso à rede social (Instagram) da SEMED.

No quinto subtópico, **4.5 Momento de síntese**, agrupamos as principais categorias utilizadas nos estudos, de forma a realizar as sínteses finais do tema. As categorias foram: 4.5.1 A formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente;

4.5.2 A desintelectualização do professor; 4.5.3 A certificação de resultados dos professores; 4.5.4 A reconversão docente; 4.5.5 Tendências teórico-filosóficas, médico-clínicas e Medicalização da Educação Especial Inclusiva; 4.5.6 Inclusão excludente. E, por último, em nosso sexto subtópico, **4.6 O caminho da síntese à tese – formação de professores alfabetizadores à Educação Especial Inclusiva: qual agenda?**, apresentamos a nossa tese de estudo.

#### **4.1 Perfil das professoras entrevistadas e estrutura das escolas**

Conforme mencionamos, uma parte deste estudo versa sobre a aplicação de questionário impresso, e outra parte envolve a aplicação da técnica das entrevistas. Os questionários foram aplicados a vinte professoras que atuam na alfabetização de estudantes, considerando nesta pesquisa aqueles do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental ao 3º. Essa aplicação de questionário ocorreu nas duas primeiras semanas de dezembro de 2023 (do dia 07 de dezembro ao dia 14 de dezembro de 2023).

Por diversos motivos, tivemos dificuldades em coletar esses dados. O primeiro deles foi que, ao chegarmos na escola selecionada, procuramos a coordenação pedagógica para expor nossa intenção com a pesquisa, e fomos informados de que nem sempre os professores poderiam nos receber, pois estavam em planejamento ou aplicando recuperação paralela. Logo, sugeriram que os questionários impressos fossem deixados com os professores e recolhidos em momento oportuno.

O segundo motivo se deu por ser final de ano, assim, a escola alegava fechamento do bimestre e correção de avaliação de aprendizagem, e poucos professores estavam disponíveis para responder aos questionários. Por diversas vezes, retornamos a algumas escolas e recebemos os questionários em branco, com o argumento de que os docentes estavam sobrecarregados. Inclusive, em uma das escolas, a coordenação pedagógica informou que alguns professores se recusaram a preencher os questionários, por já terem participado de alguns estudos de outros Programas de Pós-Graduação e não terem recebido retorno/resultados.

Diante disso, conseguimos 20 questionários preenchidos, e nem todos estavam respondidos por completo. Mesmo assim, considerando os critérios éticos da pesquisa, os participantes não são obrigados a responder todas as questões, e trabalhamos com os questionários da forma recebida, o que não exclui informações valiosas disponibilizadas.



Esses questionários contêm perguntas que possibilitam identificar o perfil dos professores; tempo de atuação na docência; turma em que trabalha. Elaboramos um quadro com esse perfil, exposto abaixo. Como recurso para identificação dos participantes, optamos por criar nomes fictícios que retratam a simplicidade do povo rondoniense, nomes que indicam os modos de vida da pessoa simples do Norte e da classe trabalhadora

**Quadro 5 – Perfil das professoras participantes do estudo**

<b>Identificação</b>	<b>Titulação (Graduação)</b>	<b>Titulação (Pós-graduações)</b>	<b>Turma</b>	<b>Tempo de atuação na alfabetização</b>	<b>Vínculo empregatício/ Carga horária</b>
Professora Amélia	Pedagogia (UNOPAR)	*	1º ano do ensino fundamental	13 anos	Concursada/40 horas semanais
Professora Berenice	Pedagogia (ULBRA - 2011)	Alfabetização e Letramento (Faculdade Santo André)	1º ao 5º ano do ensino fundamental **	15 anos	Concursada/40 horas semanais
Professora Caetana	Pedagogia (FAEL - 2014)	Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade UNINA) e Neuropsicopedagogia (Faculdade UNINA)	3º ano do ensino fundamental	6 anos	Concursada/40 horas
Professora Coralina	Pedagogia (UNOPAR - 2016)	*	1º ano do ensino fundamental	3 Meses	Concursada/40 horas semanais
Professora Cristina	*	*	*	26 anos	Concursada/40 horas
Professora Dalvina	Pedagogia (2009)	Metodologia e Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Matemática (FAROL)	1º ano do ensino fundamental	Desde 1983	Concursada/40 horas
Professora Esmeralda	Pedagogia (FAEL - 2011)	Alfabetização e Letramento (UNINTER)	3º ano do ensino fundamental	11 anos	Concursada/40 horas semanais
Professora Eulália	Pedagogia (UNINTER - 2010)	Alfabetização e letramento (FAVENI)	1º ano do ensino fundamental	2 anos	Concursada/40 horas
Professora Glória	Pedagogia (FAEL)	*	2º ano do ensino fundamental	1 ano e 9 meses	Concursada/40 horas semanais
Professora	*	*	*	*	Concursada/40

Hortência					horas
Professora Izabel	Pedagogia (UNIR - 2006)	Psicopedagogia	1º ano do ensino fundamental	10 anos	Concursada/40 horas
Professora Lenir	Pedagogia (UNOPAR - 2009)	Docência no Ensino Superior	1º ano do ensino fundamental	15 anos	Concursada/40 horas
Professora Lúcia	Pedagogia (UNOPAR - 2010)	Educação Inclusiva e Especial (Dom Alberto); Alfabetização e letramento (Faculdade Santo André)	2º ano do ensino fundamental	12 anos	Concursada/40 horas semanais
Professora Maria	Pedagogia (UNIR)	Metodologia e Didática do Ensino de Língua Portuguesa (FAROL)	2º ano do ensino fundamental	30 anos	Concursada/40 horas semanais
Professora Nadir	Pedagogia (UNIR - 2011)	Alfabetização e letramento (UNINA)	1º ano do ensino fundamental	6 anos	Concursada/40 horas
Professora Olga	Pedagogia (UNIR-2016)	Educação Especial e Inclusiva (FAEL)	*	1 ano	Concursada/40 horas
Professora Rosalina	Pedagogia (UNITINS)	*	2º ano do ensino fundamental	14 anos	Concursada/40 horas
Professora Rosilda	Pedagogia (UNOPAR - 2015)	Gestão e orientação escolar (IAPE - 450h)	2º ano do ensino fundamental	2 anos	Concursada/40 horas
Professora Terezinha	Pedagogia (UNIR - 2017)	*	3º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino fundamental	2 anos	Concursada/40 horas
Professora Zulmira	Pedagogia (ULBRA - 2008)	Docência no Ensino Superior / Software educacional em matemática e português	3º Ano do Ensino Fundamental	14 anos	Concursada/40 horas

Legenda: \*Dados não encontrados ou não respondido pelo participante.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

De acordo com os dados, a maior parte das professoras se formou em instituições privadas EaD, apontamentos problematizados nos estudos de que a formação dos professores tem sido direcionada e ofertada por essas iniciativas privadas de ensino a distância (Barroco, 2011; Garcia, 2013; 2016; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011).

Segundo os dados acima, todas as professoras estavam com vínculo de trabalho efetivo, contratação via concurso público e carga horária de 40 horas semanais. No ano de 2024, mês de junho, a prefeitura de Ji-Paraná abriu edital de processo seletivo para professores, mas, considerando o período da aplicação do questionário, estes não entraram na etapa da coleta de dados, e entre os critérios de exclusão, estavam os professores contratados via processo seletivo.

Dentre as vinte professoras que responderam aos questionários aplicados, selecionamos sete para entrevistas, a saber: Caetana, Coralina, Esmeralda, Hortência, Lúcia, Maria e Zulmira. Entre os critérios para essa escolha estava o fato de o docente atuar em escolas localizadas em região pertencente ao conjunto habitacional oriundo do Programa Minha Casa, Minha Vida, do Governo Federal, para que pudéssemos comparar o tratamento dispensado pelo município a respeito da estrutura arquitetônica e suporte à Educação Especial Inclusiva nesta comunidade em detrimento de outras escolas urbanas, como também escolhemos professoras que atuam na zona rural, verificando o tratamento dado às escolas nesta comunidade. Bem como, mencionar no questionário estar frequentando ou já ter participado de algum programa de formação de professores alfabetizadores ou de Educação Especial Inclusiva oferecido pela rede municipal de ensino.

No questionário, identificamos as escolas nas quais essas profissionais trabalham. De igual modo, utilizamos, para referenciação dessas escolas, atribuir-lhes os nomes dos maiores rios de Rondônia, retratando nossa identidade de pertencer à Amazônia e à Região Norte do país. Os dados que compõem o quadro abaixo foram extraídos do site [qedu.com.br](http://qedu.com.br) e Sinopse Estatística da Educação Básica.

**Quadro 6 – Dados das escolas pesquisadas**

<b>Escola</b>	<b>Local</b>	<b>Professoras participantes</b>	<b>IDEB anos iniciais 2021</b>	<b>Taxa de aprovação 2022</b>	<b>Taxa de Reprovação 2022</b>	<b>Abandono 2022</b>	<b>Quant. Matrícula Ed. Especial 2023</b>	<b>Sala de Recursos 2023</b>
Escola Rio Abunã	Zona Urbana	Berenice; Coralina; Esmeralda; Cristina	*	95,9%	4,1%	0,0%	18	Sim
Escola Rio Candeias	Zona Urbana	Nadir; Rosalina	6,7	99,0%	0,7%	0,3%	16	Não
Escola	Zona	Lúcia; Olga	5,2	96,4%	3,6 %	0,0%	11	Sim

Rio Guaporé	Urbana							
Escola Rio Jamari	Zona Rural -dist. de 45 km	Dalvina	4,5	*	*	0,0%	1	Não
Escola Rio Ji-Paraná	Zona Urbana	Eulália; Glória; Amélia	6,2	98,8%	1,2%	0,0%	72	Sim
Escola Rio Madeira	Zona Urbana	Terezinha; Hortência; Caetana	5,0	98,1%	1,2%	0,7%	20	Não
Escola Rio Mamoré	Zona Urbana	Zulmira; Lenir; Izabel	5,5	94,3%	4,9%	0,8%	6	Sim
Escola Rio Roosevelt	Zona Urbana	Rosilda		100%	0,0%	0,0%	35	Sim
Escola Rio Urupá	Zona Rural -dist. de 25 km	Maria	*	95,0%	5,0%	0,0%	8	Sim

Legenda: \*Dados não encontrados.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

No quadro acima, levantamos dados de nove escolas da rede municipal de Ji-Paraná. Dentre elas, três não tinham sala de recursos multifuncionais, contrariando o que orientam as políticas públicas de inclusão escolar (Brasil, 2008; 2015). Inclusive, nas escolas Rio Madeira e Rio Candeias havia uma grande quantidade de estudantes com deficiência matriculados, e, como garantia legal, havia a necessidade de se trabalhar a inclusão desse grupo, ofertando no mínimo o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A precarização da Educação Inclusiva, conforme já expomos, faz parte das estratégias do capital de não investir recursos na área, o que pode disseminar mais ainda o discurso de que a escola regular não comporta o atendimento de qualidade ao PEE, justificando o atendimento escolar ser ofertado de modo excludente em instituições filantrópicas (Garcia; Barcelos, 2021; Nunes; Rodrigues, 2024). Os demais dados identificados no perfil das docentes e das escolas serão discutidos nas seções seguintes.

#### 4.2 O que revelam os discursos das professoras sobre a formação inicial?

Nesta subseção, apresentaremos os dados da aplicação dos questionários e das entrevistas

com as professoras selecionadas no estudo. No questionário, as perguntas buscavam extrair informações sobre a formação inicial, mapeando o nome da instituição de ensino superior responsável pela formação, e modalidade de ensino. Havia perguntas como: teve contato com disciplinas sobre alfabetização das pessoas com deficiência?; os conteúdos da formação inicial preparou você para o trabalho pedagógico com as pessoas com deficiência?

Elaboramos também questões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes com deficiência e sobre a alfabetização. Importante explicitar que, mesmo não sendo nosso objeto de estudo discutir sobre o trabalho docente, optamos por levantar esses dados, na intenção de extrair elementos da configuração da prática pedagógica, pois acreditamos que esses modos de conduzir a prática em sala de aula revelam concepções pedagógicas, de aprendizagens e desenvolvimento, de Educação Especial e slogans que são apropriados na formação inicial e continuada, pois compreendemos que o *senso comum* é permeado por esses elementos que se fazem hegemônicos e que são disseminados no ambiente escolar e nos encontros formativos, seduzindo os docentes. Desse modo, necessitam ser analisados no estudo.

Uma das primeiras perguntas aplicadas no questionário foi sobre as concepções de alfabetização utilizadas em sala de aula. Através das respostas, elaboramos o quadro abaixo.

**Quadro 7 – Concepções de alfabetização apontadas no discurso das professoras na prática pedagógica**

Identificação	Concepções de alfabetização assumidas
Professora Amélia	Método alfabético, método fônico, método silábico.
Professora Berenice	Jogos lúdicos, brincadeiras, aulas práticas manuais, desenhos, trabalhar em grupos, interagindo-se nas atividades com demais estudantes, e atividade com material de apoio.
Professora Caetana	Vários, cada criança é única, fônico, boquinha, <b>construtivismo</b> .
Professora Coralina	Método fônico e alfabético.
Professora Cristina	A proposta de alfabetização desafios do aprender se fundamenta em dois, Sodrê e fônico. Manter sempre a calma, seja flexível, amar, respeito, dedicação, <b>planejar bem as aulas, para serem bem divertidas e sempre criativa</b> .
Professora Dalvina	São vários, alfabeto móvel, numerações, texto fatiado, textos com palavras destacadas, momento de leitura com todos os dias. No início da aula, é feita uma leitura e conversa com estudantes sobre o texto lido etc.
Professora Esmeralda	Jogos e atividade didática voltado para o lúdico
Professora Eulália	Método silábico, um pouco do fônico, alfabético
Professora Glória	Costumo usar os métodos fônico e silábico.
Professora Hortência	Atividades adaptadas; jogos, atividades lúdicas; lousa digital.
Professora Izabel	Muito relativo, <b>tem a realidade da criança, tem a influência da secretaria</b> .
Professora Lenir	Uso todas, vírgulas, silábico, fônico, de acordo com a necessidade e

	perfil de cada estudante.
Professora Lúcia	Utilizo o método fônico, em especial o fonovisuoarticulatório, através da estratégia fonemas/som e articulatória.
Professora Maria	Utilizo o método <b>construtivista</b> com algumas práticas tradicionais.
Professora Nadir	Utilizo diversos métodos, não fico fixa em uma, uso silábico, soletração, fônico e Global. <b>Não sigo um método à risca</b> , pego algumas partes que colaboram no desenvolvimento do estudante, <b>conforme a fase de escrita a leitura que se encontra</b> .
Professora Olga	Lousa digital, material impresso, material concreto.
Professora Rosalina	<b>Depende da necessidade do aluno.</b>
Professora Rosilda	Utilizo o método <b>construtivista</b> , atividades com sílabas fonemas, parte das palavras, vírgulas, formas e composições de texto, diversos gêneros textuais, interpretação e compreensão, rimas e etc.
Professora Terezinha	Método fônico, onde o intuito é fazer o estudante perceber que cada letra tem um som.
Professora Zulmira	Método fônico e também silábico.

Legenda: \*não respondeu.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

As concepções que mais se destacam no discurso das professoras, assumidamente, são aquelas pertencentes ao bloco das teorias pedagógicas do “aprender a aprender” (Duarte, 2001; Martins; Marsiglia, 2015). Outras professoras não apresentam explicitamente um método, mas indicam elementos do construtivismo, ao descrever e defender o desenvolvimento da escrita na criança como fases/etapas embrionárias. Há também no discurso um ecletismo teórico, uma mistura de diversas teorias, mas prevalecem elementos do construtivismo, como na fala da professora Nadir: “[...] não sigo um método à risca, pego algumas partes que colaboram no desenvolvimento do estudante, conforme a fase de escrita a leitura que se encontra” (*sic*).

Analisa-se também que, com a agenda neoliberal direcionando a formação dos professores à vivência prática na chamada sociedade do conhecimento, veicula-se o discurso, entre alguns profissionais, de que é antiético assumir uma concepção ou um método diante das diversidades, das múltiplas realidades existentes em relação aos estudantes (Duarte, 2008; Klein, 2012). Inere-se disso que o professor é responsável por identificar o melhor método, como se cada criança seguisse caminhos diferentes ao desenvolvimento e à aprendizagem, e não houvesse leis gerais que poderiam ser extraídas na explicação do desenvolvimento humano (Vigotski, 2018; 2021). Esse ecletismo e ausência de concepções podem dificultar um trabalho intencional dos docentes voltado à emancipação humana (Silva; Saccomani, 2018).

No próximo quadro apresentamos, com a aplicação dos questionários, o discurso das professoras a respeito da função do laudo médico e sua importância ou não na prática pedagógica

para os alunos com deficiência. Nota-se, pelas suas palavras, que o laudo médico confere uma sensação de segurança à prática pedagógica, criando a expectativa de que, na rede municipal de ensino, têm ocorrido casos de sucesso na escolarização desses estudantes, com o suporte essencial do documento médico.

**Quadro 8 – Discurso das professoras sobre a função do laudo médico na prática pedagógica**

Identificação	A função do laudo médico na prática pedagógica
Professora Amélia	Metodologia de ensino.
Professora Berenice	Serve como apoio para alcançar os objetivos pretendidos, um diagnóstico é eficaz para metodologias.
Professora Caetana	O laudo ajuda a discernir, <b>instiga a buscar explicações e estimula a pesquisa para melhor atender a criança.</b>
Professora Coralina	*
Professora Cristina	O laudo médico ou parecer do psicólogo pode ajudar a escola a direcionar melhor os dispositivos de aprendizagem e a estratégia de ensino, para ajudar o aluno e <b>indicar terapias necessárias que a criança precisa para melhorar sua aprendizagem.</b>
Professora Dalvina	Com o laudo médico, <b>temos a segurança e conhecimento na dificuldade de aprendizagem do aluno e realizar atividades diversificadas.</b>
Professora Esmeralda	Esclarece.
Professora Eulália	Geralmente, os laudos <b>trazem algum tipo de orientação que servirá para nortear minha prática ou só o nome para pesquisar.</b>
Professora Glória	Identificar a deficiência do estudante, <b>ver a dificuldade do mesmo</b> e fazer um trabalho intenso e individualizado.
Professora Hortência	Compreender para utilizar as atividades adaptadas.
Professora Izabel	Documentação/laudo é amparo legal.
Professora Lenir	Pode contribuir no sentido de direcionar melhor ou dispositivo de aprendizagem, estratégia de ensino que a criança necessita para <b>melhorar seu desenvolvimento escolar.</b>
Professora Lúcia	O <b>laudo médico</b> ou um parecer do <b>psicólogo</b> , do <b>psicopedagogo auxiliam</b> escola a <b>direcionar</b> melhor a aprendizagem e as estratégias.
Professora Maria	Ajuda a entender melhor como desenvolver uma prática pedagógica que garante melhor aprendizagem e <b>respeitar o seu ritmo de desenvolvimento, além de garantir direitos.</b>
Professora Nadir	A partir do laudo fica mais claro a direção do processo de ensino e aprendizagem do estudante.
Professora Olga	Conhecendo suas necessidades.
Professora Rosalina	Ajuda a <b>entender as limitações do aluno.</b>
Professora Rosilda	O laudo é muito importante, é o norte para podermos trabalhar <b>de acordo com as necessidades do estudante.</b>
Professora Terezinha	A partir dele posso fazer um trabalho melhor direcionado.
Professora Zulmira	Algumas vezes, norteia o que devo me organizar para atender às necessidades específicas que esse estudante apresenta. <b>Através do diagnóstico faz-se a junção com o laudo para conseguir grande avanço no aprendizado da criança.</b>

Legenda: \*não respondido.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em sua maioria, as professoras afirmam que o laudo é importante na prática pedagógica, indicando caminhos a serem tomados no trabalho docente. Os discursos se aproximam dos estudos recuperados, especialmente acerca da influência da concepção de educação especial médico-psicológica (Camizão; Victor, 2018; Michels, 2004). A importância atribuída pelas professoras ao laudo ou ao parecer psicológico é uma herança das áreas em que a saúde foi pioneira na busca pela correção do desajustamento do aluno. Nesse sentido, a deficiência foi concebida no percurso como uma doença (Silva; Ribeiro, 2017).

Isso se manifesta nos relatos das professoras. Em destaque, temos a fala da professora Cristina, ao informar que os documentos do médico e do psicólogo auxiliam a “[...] indicar terapias necessárias que a criança precisa para melhorar sua aprendizagem” (*sic*), trazendo à tona a concepção de que a medicina e a psicologia clínica continuam sendo responsáveis por responder às dificuldades escolares, elementos também encontrados no fenômeno da medicalização da educação (Barroco; Tada, 2022; Patto, 2022) e do mercado do laudo (Kassar, 2024).

De igual maneira, Vigotski (2018; 2021) trata das concepções de desenvolvimento que guiam a orientação dos estudos da pedologia, com destaque ao preformismo ou embriologia, que tem respaldado os estudos sobre o desenvolvimento humano. Afirma o autor (Vigotski, 2021) que a limitação pode ser visível no diagnóstico, identificando os impactos nas funções elementares, mas o trabalho escolar não deve se restringir ao limite orgânico, deve direcionar as ações escolares no sentido das funções psicológicas superiores, sendo “[...] o lugar para o qual deve ser orientado todos os esforços de educação, a fim de romper a cadeia nesse ponto mais fraco” (p. 216).

Recuperamos que nessa concepção de escolarização o tratamento à deficiência foi sendo regulado pelas áreas da ciências da saúde; por isso, o diagnóstico e o laudo médico, hegemonicamente, são considerados pelos professores como essenciais, como meio de regular e direcionar as ações terapêuticas e pedagógicas. Isso se configura até o presente momento, especialmente ao encaminharem e direcionarem à área médica e psicológica a correção de desvios de comportamento ou dificuldades de aprendizagens. O laudo, apesar da sua importância, quando emitido a partir de base científica, descreve apenas a limitação orgânica, identifica aspectos patológicos e medicamentosos em relação à deficiência, e não deve ser tomado como documento essencial na prática pedagógica, pois não orienta esses aspectos



(Camizão; Victor, 2018).

No entanto, ao serem questionadas sobre sua percepção de preparo para trabalhar com estudantes com deficiência, verificamos, nas respostas das professoras, que a maioria apresentou uma posição contrária às informações mencionadas anteriormente no quadro. Embora tivessem indicado que o laudo médico orienta sobre como trabalhar com esses estudantes, os discursos a seguir revelam outros resultados.

**Quadro 9 – Discurso das docentes sobre estarem preparadas para trabalhar pedagogicamente na Educação Especial Inclusiva**

Identificação	A partir das formações recebidas, se considera preparada para trabalhar com estudantes com deficiência?
Professora Amélia	Não tenho afinidades para tais situações atuais.
Professora Berenice	Não! Penso que deveria ter mais formações continuadas, disponibilizar pessoal de apoio, ou seja, cuidadores e mediadores para melhor atender às pessoas com deficiências, muitas vezes, o professor não consegue fazer um bom trabalho para atender, pois não são preparados.
Professora Caetana	Sim, pois estou sempre buscando melhorar a práxis e conhecer meus estudantes, <b>pois até quem não tem laudo tem suas limitações e especificidades.</b>
Professora Coralina	*
Professora Cristina	*
Professora Dalvina	Não.
Professora Esmeralda	A cada dia estou me preparando e aprendendo.
Professora Eulália	Estou em atividade de alfabetização e sempre enfrento novos desafios, <b>crianças difíceis de lidar, porém não me sinto preparada.</b>
Professora Glória	Sim, porém cada dia e cada estudante nos traz desafio diferente, mas com estudo e dedicação vamos conseguindo enfrentar esse desafio,
Professora Hortência	Da forma que gostaria não. Necessito de mais embasamento.
Professora Izabel	*
Professora Lenir	Não.
Professora Lúcia	Sim, Pois além das formações, <b>continuo a buscar conhecimentos por me especializar</b> , como recentemente em uma pós-graduação em neuropsicopedagogia para entender melhor os mecanismos do processo de ensino-aprendizagem <b>aos alunos com dificuldades.</b>
Professora Maria	Não, pois <b>são muitas deficiências com diferentes graus de complexidade, e cada uma depende de estratégias diferentes para alfabetizar.</b>
Professora Nadir	Não.
Professora Olga	Não, pois é necessário conhecer as deficiências e suas necessidades.
Professora Rosalina	Não.
Professora Rosilda	Muito pouco mesmo, pois percebo que estamos em um cenário onde a demanda é grande demais e pouco preparo. e nesse ponto na educação estamos longe, cada professor faz o seu melhor da forma que pode. mas não temos muito, <b>pois não temos cursos específicos oferecidos em cada área, nem todas as escolas têm AEE com profissionais para atendimento e auxílio dos professores</b> , podemos começar por aí.
Professora Terezinha	*
Professora Zulmira	Não. Depois que comecei a trabalhar na rede pública fiz algumas formações, curso de libras para ajudar meu trabalho em sala de aula.

Legenda: \*Não respondido.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Para evitarmos uma análise simplista que culpe as professoras, é crucial considerar a complexidade da questão. A aparente incoerência entre os discursos, que ora indicam preparo a partir dos laudos médicos, ora indicam despreparo de modo geral, pode ser compreendida mediante diversos fatores. A respeito do preparo para se trabalhar com o grupo da Educação Especial Inclusiva, os discursos, em sua maioria, caminham na mesma direção: falta de recursos humanos, arquitetônicos, pedagógicos e preparo profissional. Como exemplo, temos o discurso de Rosilda, ao mencionar: “[...] não temos cursos específicos oferecidos em cada área, nem todas as escolas têm AEE com profissionais para atendimento e auxílio dos professores” (*sic*). Essa é uma problemática ainda corriqueira na educação básica, inclusive, em nossos dados, no quadro 06, comparece a ausência de salas de AEE em escolas com grande número de estudantes com deficiência matriculados.

Conforme os estudos apontados, há uma precarização da formação inicial docente em relação à inclusão escolar, especialmente com a alteração dos cursos de pedagogia, que passaram a não aprofundar acerca da formação inicial dos públicos distintos da EE (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011), de modo que o professor é obrigado a buscar respostas na vivência prática, sendo o lócus contínuo de sua formação (Camizão; Teixeira; Victor, 2024).

Outro elemento mencionado nos discursos é a falta de apoio e suporte de outros profissionais que atuam na Educação Especial, como o cuidador, monitores e professores especializados. Camargo e Tada (2023) analisam que, em Rondônia, a contratação de cuidadores, por si só, não garante a efetivação das políticas de inclusão escolar, pois nos dados analisados pelos autores há ausência de contratação de outros profissionais importantes na atuação da Educação Especial, como professor LIBRAS, professor especialista leitor de sistema Braille, professores especialistas de surdocegos, entre outros.

No Quadro 10 recuperamos do questionário respostas sobre os instrumentos utilizados para a avaliação diagnóstica e acompanhamento dos estudantes com deficiência.

**Quadro 10 – Documentos e/ou instrumentos utilizados na avaliação à prática pedagógica inclusiva**

Identificação	Documentos e/ou instrumentos utilizados na avaliação à prática pedagógica
Professora Amélia	Sim.
Professora Berenice	Sim, da sala do AEE.

Professora Caetana	Avaliação diagnóstica, com atividades de foco, atenção, de acordo com o nível da criança.
Professora Coralina	*
Professora Cristina	Sim. Escrita espontânea, criar um ambiente seguro e de confiança, a sondagem de leitura e da escrita precisam se relacionar.
Professora Dalvina	A Secretaria Municipal de Educação dispõe de pessoas capacitadas para fazer o diagnóstico da criança. <b>Quando o professor detecta que o aluno tem dificuldade na aprendizagem ou convivência social é solicitado parecer.</b>
Professora Esmeralda	Sim, a mesma que utilizo com os demais estudantes da turma.
Professora Eulália	Avaliação diagnóstica.
Professora Glória	Avaliação diagnóstica.
Professora Hortência	Sim.
Professora Izabel	Avaliação diagnóstica.
Professora Lenir	Avaliação diagnóstica ou relatório, questionários <b>depende do laudo da criança (deficiência grave).</b>
Professora Lúcia	Sim. Utilizo a avaliação diagnóstica de graves comprometimentos no quesito <b>atividade de vida diária, ajustamento socioemocional, aspectos de personalidade.</b> Dependendo da necessidade e individualidade, utilizamos diferentes instrumentos, como avaliação escritas e orais, questionários.
Professora Maria	Avaliação diagnóstica.
Professora Nadir	Não específico. Uso para escrita <b>as fases da Emília Ferreiro.</b> Conforme o estudante faz as atividades e vou avaliando o que precisa para avançar.
Professora Olga	Sim.
Professora Rosalina	Sim.
Professora Rosilda	Sim, temos o PEI - plano Educacional individualizado - preenchemos esse documento no início do ano letivo, mas o estudante é avaliado de forma contínua durante o ano.
Professora Terezinha	Sondagem por campo semântico.
Professora Zulmira	Utilizo uma avaliação que tem sugestões encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Legenda: \*Informação não disponível.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Os documentos mais utilizados e apontados no discurso das professoras para o desenvolvimento da avaliação diagnóstica dos estudantes com deficiência são aqueles direcionados pela Secretaria Municipal de Educação, apontados no quadro 10, sendo um rol de documentos que o docente precisa preencher e encaminhar à rede para receber gratificação e orientações contidas em lei municipal (Brasil, 2006). Por exemplo, uma professora responde: “[...] depende do laudo da criança (deficiência grave)” (Lenir, *sic*); a professora Lúcia aponta: “[...] a avaliação diagnóstica de graves comprometimentos no quesito atividade de vida diária, ajustamento socioemocional, aspectos de personalidade” (*sic*). São documentos os quais já problematizamos, que focalizam atividades ligadas às concepções médico-psicológicas (Michels, 2004), psicopedagógicas (Jannuzzi, 2009) e medicalizantes (Barroco; Tada, 2022).

Sobre a fala da professora Berenice, ao responder que utiliza um documento de avaliação

da sala do AEE, é oportuno o que Garcia (2013; 2016) coloca em suas análises sobre o projeto do capital à formação dos professores à inclusão escolar, no caso, o professor reconvertido, especialmente aquele que atenderá no AEE. Este será responsável pela inclusão escolar, será o gestor desse espaço, professor multifuncional, que deverá, muitas vezes isoladamente, responsabilizar-se por atender às demandas imediatas do cotidiano escolar.

Outros discursos nos chamam a atenção, sendo: “[...] uso para escrita **as fases da Emília Ferreiro**” (Nadir), as falas da professora: “[...] sondagem por campo semântico” (Terezinha) e professora Cristina: “[...] escrita espontânea, criar um ambiente seguro e de confiança”. Essas falas indicam que, no processo de avaliação do PEE, prevalecem as teorias pedagógicas do aprender a aprender, hegemônicas na orientação pedagógica (Borowsky, 2017; Trevizan; Araújo, 2022).

Todavia, alguns discursos caminham proximamente ao que assumimos, como na fala da professora Rosilda, que aborda: “[...] temos o PEI - Plano Educacional individualizado - preenchemos esse documento no início do ano letivo, mas **o estudante é avaliado de forma contínua durante o ano**” (destaques nossos). Apesar de não concordamos que a avaliação deve ser direcionada pela SEMED, sendo uma atividade docente, é importante mencionar alguns aspectos da fala que merecem aprofundamentos.

Em relação ao Plano Educacional Individualizado, comumente recuperado no atendimento escolar do PEE, “[...] pauta-se pela necessidade de individualizar propostas pedagógicas, [...], sempre e apenas para ampliar a participação e a aprendizagem de tais estudantes durante seu processo de escolarização” (Silva *et al*, 2023, p. 16). Não discordamos de que possa existir o documento na prática pedagógica, porém, alguns autores orientam que sua utilização seja dinâmica, e sempre em avaliação e com modificações combinadas com outras formas de avaliação, como o Desenho Universal à Aprendizagem (DUA) (Silva *et al*, 2023).

Em sinal de alerta, a origem do PEI está vinculada ao que Garcia e Michels (2018) analisam após a década de 1990, em que ocorre a individualização do currículo, quando se apresenta e se propõe o mesmo currículo ao PEE, porém, com flexibilizações e, inclusive, a eliminação de conteúdos básicos dos quais supostamente os estudantes não seriam capazes de se apropriar. Essa postura impõe um estigma a esses indivíduos, visto que os restringe às condições individuais, e a “[...] a ênfase da individualização sofre modificações, baseada menos nas deficiências e mais nas diferenças individuais” (Garcia; Michels, 2018, p. 58).

Para as autoras, “nas décadas de 1970 e 1980 a proposição era de ‘currículo individualizado’ com ênfase nos diagnósticos; na década de 1990, temos uma transição desse pensamento para as ‘diferenças individuais’, e nos anos 2000 a proposição é alterada para ‘individualização do currículo’” (Garcia; Michels, 2018, p. 61), após a PNEEPI (Brasil, 2008), a individualização dos percursos formativos e a forte presença dos descritores “acesso ao currículo” e “acessibilidade curricular”.

Sem termos a intenção de aprofundar o embate de apontar qual o melhor instrumento de acompanhamento pedagógico e avaliação, o PEI ou DUA, em síntese, sugerimos que o uso dos instrumentos de acompanhamento de aprendizagem e avaliação deva se pautar em um processo contínuo. É importante ainda concebemos esse processo em total sintonia com a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2022).

O conteúdo escolar deve ser considerado como essencial para a apropriação pelos indivíduos da inteligibilidade do real (Martins, 2022), e é também o que possibilita seu desenvolvimento humano. A forma de transmitir esses conteúdos é igualmente importante: o uso das tecnologias assistivas, os recursos e os suportes necessários, bem como é preciso, de modo contínuo, avaliar a efetivação ou não dessa apropriação. Importa ainda considerar a relevância do destinatário que necessita se apropriar dos conteúdos disponíveis historicamente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Logo, a avaliação da aprendizagem é um momento da tríade, no campo da mediação, de modo a subsidiar o professor sobre o que precisa ou não ser alcançado ou modificado, e “ao realizar a mediação da análise, a fim de que se alcance a síntese, aí reside o ato de avaliar” (Morais, 2022, p. 259).

A avaliação não deve se restringir a um documento externo imposto por órgãos de controle que, de maneira unilateral, orientam o trabalho docente, nem se limitar à mera somatória de notas e conceitos. No caso em questão, ela não deve ser vista apenas como um requisito para o recebimento de bonificações financeiras, característica marcante da agenda neoliberal (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Tal abordagem é especialmente problemática, pois esses instrumentos tendem a privilegiar atividades relacionadas à vida diária e a aspectos médico-psicológicos (Michels, 2004).

No que se refere especificamente à apropriação do tema da Educação Especial Inclusiva na formação inicial, procuramos identificar, por meio de questionários aplicados, de que forma

os docentes tiveram contato com essa temática durante a graduação. Os dados obtidos são apresentados no Quadro 11.

**Quadro 11 – Contato com o tema da Educação Especial Inclusiva na formação inicial**

<b>Identificação</b>	<b>Contato com o tema na formação inicial</b>
Professora Amélia	Disciplina obrigatória; conteúdos sobre inclusão em geral.
Professora Berenice	Disciplina optativa; disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos); conteúdos sobre inclusão em geral; conteúdos específicos sobre uma deficiência.
Professora Caetana	Disciplina optativa; disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos); conteúdos sobre inclusão em geral; conteúdos específicos sobre uma deficiência.
Professora Coralina	Disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos).
Professora Cristina	*
Professora Dalvina	Eventos (palestras, congressos); curso extracurricular; conteúdos sobre inclusão em geral.
Professora Esmeralda	disciplina obrigatória; conteúdos sobre inclusão de modo geral.
Professora Eulália	disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos); conteúdos sobre inclusão em geral.
Professora Glória	disciplina obrigatória.
Professora Hortência	disciplina obrigatória.
Professora Izabel	*
Professora Lenir	disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos).
Professora Lúcia	Disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos); conteúdos sobre inclusão em geral; conteúdos específicos sobre uma deficiência; curso extracurricular.
Professora Maria	disciplina obrigatória; conteúdos sobre inclusão de modo geral.
Professora Nadir	Disciplina obrigatória.
Professora Olga	disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos).
Professora Rosalina	disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos).
Professora Rosilda	disciplina obrigatória.
Professora Terezinha	disciplina optativa; disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos); conteúdos sobre inclusão em geral; conteúdos específicos sobre uma deficiência.
Professora Zulmira	disciplina obrigatória; eventos (palestras, congressos).

Legenda: \*Dados não encontrados ou não respondido pelo participante.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Todas as professoras que responderam afirmam terem tido contado com a temática da Educação Especial Inclusiva nas disciplinas obrigatórias da graduação. Mas esses conteúdos sobre a inclusão escolar envolviam temas de modo generalizante, sem mencionar deficiências específicas, sem aprofundar especificamente o trabalho pedagógico aos diferentes grupos da Educação Especial Inclusiva, assunto discutido no texto de Michels, Shiroma e Evangelista (2011), os quais apontam que, na agenda global, a formação à Educação Especial Inclusiva se limita ao contato de forma geral, em apenas uma ou duas disciplinas obrigatórias, e, em alguns

casos, essas disciplinas são optativas (Michels, 2004).

Tais elementos constatados por meio do questionário foram na sequência aprofundados nas entrevistas, feitas a partir de um roteiro de perguntas norteadoras: os conteúdos apropriados na formação inicial prepararam para o trabalho de alfabetização com alunos com deficiência?<sup>35</sup> Quais os conteúdos mais transmitidos sobre o tema na graduação? Quais métodos de alfabetização foram mais socializados? De qual forma o tema do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência era mencionado na formação inicial?

As entrevistas foram realizadas com sete professoras selecionadas no estudo, abordando-se os conteúdos apropriados na formação inicial e o preparo para o trabalho de alfabetização com alunos com deficiência. Apresentamos os dados que contribuem para a discussão na sequência, iniciando pelo Quadro 12:

**Quadro 12 – Discurso das professoras entrevistadas sobre a formação inicial e o tema da alfabetização das pessoas com deficiência**

Identificação	Formação inicial e o tema da alfabetização das pessoas com deficiência
Professora Caetana	<p><b>O curso não prepara ninguém para a prática, está muito distante e incompleto quando se trata de crianças com deficiência.</b> O curso poderia ser mais abrangente, com estágios mais longos, observar dois ou três dias não se aprende a trabalhar com deficientes, eles têm suas especificidades, sua cultura e seus jeito de aprender. <b>Isso a professora só aprende na vivência, na prática.</b> [...]. O que é que se faz, o que se deixa de fazer, e como que se aprende, como se deixa. Como eu disse, eles só ensinam na graduação teoria. É muito lindo, maravilhoso, mas não te ensina a trabalhar com criança com deficiência [...], não tem uma parte específica para trabalhar com criança [...], o que seria o ideal uma residência nas escolas, que hoje eles chamam de estágio. Não tem. <b>Então, quando a gente sai da pedagogia, saímos totalmente despreparados para a vida, para sala de aula.</b> Preparados teoricamente, despreparados para a sala de aula e <b>aonde muitos surtam.</b> Então eles não têm um conteúdo específico para a deficiência. Não têm e não ensinam. Somente quando você vai fazer uma pós já específica para área com deficiência. Estou fazendo neurociência e já tenho psicopedagogia clínica e institucional. Tudo nessa área, porque eu preciso entender minha criança para então estar trabalhando. Isso eles não ensinam na graduação e nem nas formações continuadas [...]. Na graduação se mostra caminhos para se alfabetizar, porque como eu disse, não tem método específico. <b>São várias teorias, você acata, às vezes faz uma miscelânea, uma mistura ou trabalha só com uma.</b> Então são teorias que dá para encaixar na sala de aula. <b>O ser humano é único e se for trabalhar método, é engessado.</b> Onde fica a criatividade? <b>São crianças com etapas diferentes de aprendizagens, de tempos diferentes, uma aprende rápido, a outra mais ou menos, a outra devagar.</b> Então, assim, é bem subjetivo isso. Então não tem, eles não ensinam. Justamente, é uma mistura. Antes, antigamente, <b>quando o ensino era tecnicista, sim,</b> era aquilo lá e acabou. Agora não, <b>agora tá mais flexível.</b> Então, não tem, <b>não tem método e nem conteúdo para trabalhar</b> com crianças com</p>

<sup>35</sup> Apesar de indicarmos essas perguntas, elas não foram seguidas como uma receita, visto se tratar de um diálogo com as professoras, de modo a extrair outros elementos que auxiliam a discutir o tema. Assim, nesse diálogo, outras perguntas foram sendo utilizadas à medida que o tema se aprofundava.

	deficiência, e <b>muito menos em uma sala heterogênea, porque falta</b> . É muita teoria e <b>pouca prática</b> , e aí não sabe lidar quando pega a prática real.
Professora Coralina	<p>Acredito que somente a teoria não prepara para o trabalho com pessoas com deficiência e nem outros estudantes. <b>Considero importante que o alfabetizador precisa estar em constante busca por novos aprendizados, pois suas ações deve dar significado para a vida do Estudante com deficiência</b>. Então nessa graduação as pessoas com deficiência não eram muito mencionadas, exclusivamente na disciplina. Era mais só na disciplina de educação inclusiva que era mais mencionada. <b>E mais era na prática de legislação dos direitos dos estudantes com deficiência</b>, sobre a necessidade de uma escola inclusiva e <b>também falava sobre os transtornos de aprendizagem</b>. É nessa disciplina que era a única que falava sobre as pessoas com deficiência. Não foi mencionado sobre o processo de alfabetização não. Até que hoje atualmente eu tô trabalhando no ensino fundamental, no primeiro ano, e eu tenho uma estudante na minha sala que ela tem a síndrome Cri-Du-Chat, e <b>assim eu tô aprendendo na prática né, para lidar com essa criança com deficiência</b>. Não é fácil porque na época da faculdade, assim, a gente não teve essa formação. E hoje assim eu tô aprendendo na prática e também pesquisei bastante mesmo na internet. <b>A gente não encontra muita coisa sobre alfabetização para as crianças assim. Mas o que eu consegui, assim, eu já pesquisei todos os sites todas as coisas que fala sobre essa síndrome e assim eu aprendo com ela na prática também [...]</b>.</p>
Professora Esmeralda	[...] é muito pouco, e na prática é bem diferente, <b>temos que estudar mais e cada estudante requer atividades diferentes</b> .
Professora Hortência	<p>Mesmo eu estudando na Universidade Federal, têm as suas rupturas na universidade né, a alfabetização com as crianças com deficiência, eu não tive uma matéria sobre isso, eu tive aula sim, educação inclusiva, porém eu não achei, hoje eu percebo que não foi o suficiente. <b>Até porque eu fui atrás de pós-graduação</b>. Eu sou pós-graduada em educação inclusiva, na minha pós-graduação sim eu tive, tive subsídios e aprendi alguns métodos para alfabetizar essas crianças. Na universidade eu não tive, foi mais teórico. <b>Quando eu falo teórico, estudam sobre o tema não de como alfabetizar, mas sim sobre o tema da educação inclusiva</b>. Então quanto ao método de ensinar a gente aprende teóricos, né, <b>do construtivismo, tradicional, tecnicista</b>. <b>A gente vai aprendendo isso na nossa graduação</b>. Só que a gente também aprende a compreender que o <b>aluno ele deve ser protagonista do saber, ele tem que ser a parte central da aprendizagem, nós professores, nós mediamos conteúdos, mediamos aprendizados</b>. Mas quem aprende, <b>quem é o protagonista, que tem que estar envolvido nesse aprender é a criança, com deficiência ou não</b>.</p>
Professora Lúcia	<p>Os conteúdos da formação inicial com respeito aos fundamentos da Educação Especial deu uma visão de que <b>é preciso ajustar às necessidades de cada criança e perceber suas especificidades, a fim de poder atendê-las da melhor forma possível</b>. Considero importante, na perspectiva inclusiva, <b>a criança ter acesso ao suporte</b>, se necessário, a fim de que o profissional atue no seu processo de alfabetização, pois muitas vezes há necessidade de mediação, de um profissional para a realização de atividades ou brincadeiras [...].</p>
Professora Maria	<p>Foi estudado a disciplina de educação inclusiva, porém de forma teórica, sem práticas pedagógicas. Acredito que as Universidades deveriam preparar melhor os acadêmicos com relação à inclusão de pessoas com deficiências, não só teoricamente, <b>mas com práticas pedagógicas e todas as escolas deveriam ter sala de AEE. Com profissionais capacitados para atendimento</b>. [...] Na graduação não teve quase essa questão. Foi mais para alfabetização para pessoas sem deficiência. Não teve muito essa questão. Inclusive, no final, quando a gente estava terminando o TCC, eles tinham uma pergunta lá, que era para a gente colocar algo assim que a gente gostaria que fosse acrescentado a mais nas graduações de pedagogia. Uma das questões que eu coloquei seria a questão de aprofundar mais na questão do curso de libras, que nós não tivemos.</p>



	E nem exigiu nada. E aí, eu não lembro se eu já tinha formado nessa época ou se eu estava formando, porque eu fiz o curso de libras e logo veio uma aluna para mim, que era surda e eu precisei... Eu já tinha feito o curso básico. Na rede.
Professora Zulmira	Depois que comecei a trabalhar na rede pública fiz algumas formações, curso de libras para ajudar meu trabalho em sala de aula.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

A primeira análise que se impõe é o recuo da teoria, ou a desintelectualização docente, rebaixamento da teoria pela prática. Esses são encaminhamentos presentes nas políticas de formação docente (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Evangelista; Shiroma, 2019). Podemos encontrar tais elementos no discurso da professora Caetana, ao informar que “[...] o curso não prepara ninguém para a prática, está muito distante e incompleto quando se trata de crianças com deficiência. [...] Isso a professora só aprende na vivência, na prática. [...]” (*sic*). De igual maneira, na fala de Coralina: “[...] assim eu tô aprendendo na prática né para lidar com essa criança com deficiência”, e na fala da professora Maria: “[...] as universidades deveriam preparar melhor os acadêmicos com relação à inclusão de pessoas com deficiências, não só teoricamente, mas com práticas pedagógicas”.

Esses slogans, vivências, práticas etc., são próprios da pedagogia das competências, que redefinem a ação docente e a função da escola (Duarte, 2008), e frente à chamada sociedade do conhecimento, com muitas informações, o professor precisa ser, segundo a perspectiva hegemônica, formado com as habilidades de saber selecionar esses dados disponíveis em sites, revistas, e aplicá-los em sala de aula. No entanto, ensina-se ao professor um trabalho espontâneo, individual.

Podemos notar esses elementos na fala da professora Hortência: “[...] eu tive aula sim educação inclusiva porém eu não achei, hoje eu percebo que não foi o suficiente. Até porque eu fui atrás de pós-graduação. Eu sou pós-graduada em educação inclusiva, [...]”, e nas falas da professora Coralina: “[...] assim eu tô aprendendo na prática né para lidar com essa criança com deficiência [...], hoje assim eu tô aprendendo na prática e também pesquisei bastante mesmo na internet”. Percebe-se que o discurso está subjetivado, isto é, o professor deve estar preparado e adaptado para buscar na prática a solução dos problemas escolares imediatos, devendo agir no mesmo plano imediatista.

Em relação ao tema da educação especial, já apontamos que os encaminhamentos da agenda global são a vivência prática, sendo o lócus que supre a carência da formação inicial (Camizão; Teixeira; Victor, 2024; Garcia, 2013). Isso, dentre outros prejuízos, contribui para o

adoecimento da categoria (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011), fala confirmada pela professora Caetana ao explicitar que foram “[...] Preparados teoricamente, despreparados para a sala de aula e **onde muitos surtam**” (destaques nossos).

Nos chama atenção que os discursos não diferem nesses aspectos nas falas das professoras formadas na Educação a Distância ou pela Universidade Federal. Em ambos os casos, há valorização da prática e do ecletismo teórico, sugerindo que a pauta da agenda neoliberal não atinge apenas as instituições privadas, mas também acometem as Universidades Públicas, apesar de que a autonomia e a resistência a esses projetos têm sido maiores no último grupo. Por exemplo, as falas da professora Hortência, formada na Universidade Federal de Rondônia, ao abordar sobre os métodos de alfabetização e os conteúdos a serem trabalhados, apresenta que são várias as concepções de alfabetização, sugerindo que elas devem ser apropriadas em cada caso e considerando as realidades distintas, mas assume, indiretamente, uma concepção neoescolanovista, especialmente quando diz que: o “[...] aluno ele deve ser protagonista do saber, ele tem que ser a parte central da aprendizagem, [...], quem é o protagonista, que tem que estar envolvido nesse aprender é a criança, com deficiência ou não” (Hortência).

Por fim, as professoras foram questionadas sobre o que gostariam de ter aprendido na sua formação inicial a respeito da temática da alfabetização para pessoas com deficiência. Os principais pontos das respostas estão no Quadro 13.

**Quadro 13 – Discurso das professoras sobre os temas que gostariam de ter apropriado na formação inicial**

<b>Identificação</b>	<b>O que gostariam de ter aprendido na formação inicial sobre escolarização da pessoa com deficiência?</b>
Professora Caetana	<b>Conhecer e diferenciar os vários tipos de transtornos.</b>
Professora Coralina	Queria ter conteúdo de forma aprofundada sobre cada tipo de deficiência.
Professora Dalvina	Gostaria que na formação inicial a gente tivesse um curso prolongado, pois a gente só tinha encontros para mostrar sobre a inclusão, e não trabalho onde só falava sobre as deficiências.
Professora Hortência	Mais profundidade nos conhecimentos de cada deficiência e <b>estratégias práticas</b> para lidar com cada uma.
Professora Lúcia	Sobre o uso das tecnologias ativas no contexto da inclusão.
Professora Maria	Algumas <b>práticas</b> pedagógicas de como trabalhar em sala de aula com alunos com deficiências, exemplo aluno surdo, autista, deficiência intelectual e outras.
Professora Zulmira	Gostaria muito de ter tido disciplina que orientasse como lidar com a criança com deficiência na alfabetização, pois quando chega uma criança ficamos desorientados por não sabermos lidar.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Nesse momento das entrevistas, as falas caminham em direções distintas. Buscamos reuni-las de acordo com os temas para as análises. Primeiro, verificamos que os discursos se direcionam à concepção médico-psicológica, indicando a necessidade de se apropriar, na formação, de um conhecimento que permita diferenciar organicamente o público da Educação Especial (Michels, 2004), elementos presentes nas falas da professora Caetana, de “conhecer e diferenciar os vários tipos de transtornos”. Também está presente em sua fala a medicalização da educação, pois a palavra “transtornos” pode incluir diversas condições, reduzindo o fracasso escolar à condição da criança, disfarçados pelos termos dislexia, discalculia, déficit de atenção, TDAH (Costa, 2018; Moysés; Collares, 2013).

Em outros discursos, permanece a ideia das ‘práticas’ como conteúdos que deveriam ser apropriados na formação inicial, como nas falas da professora Hortência e da professora Maria. O discurso da prática é presente nos encaminhamentos das agendas neoliberais à formação docente (Kuenzer, 2024), todavia, esses elementos podem indicar também que há um esvaziamento tanto teórico, como prático. Diante disso, está implícito nessas falas um pedido de socorro diante da precarização encabeçada pela agenda neoliberal à formação inicial, especialmente sobre o público da Educação Especial Inclusiva, que se encontra mais invisível ainda nesses currículos de formação.

Esse pedido de socorro pode ser encontrado na falas da professora Zulmira, abordando que “[...] quando chega uma criança ficamos desnorteados por não sabemos lidar”, e nas falas das professoras Maria e Coralina, indicando que as formações não aprofundam sobre cada PEE. Os encaminhamentos do capital à formação docente retiraram o aprofundamento teórico sobre o tema a partir de 2006, com as DCNs ao curso de pedagogia (Brasil, 2006), desqualificando mais ainda os serviços (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). A fala da professora Zulmira, ao descrever que “[...] a gente só tinha encontros para mostrar sobre a inclusão[...]”, corrobora o que foi apontado por Michels, Shiroma e Evangelista (2011) sobre as formações iniciais de pedagogia. Após essas mudanças, apenas informam sobre a inclusão e diversidade e, de forma incipiente, abordam, em uma disciplina geral, os conceitos e marcos legais sobre o tema.

Com base nos discursos expostos nesta subseção, os encaminhamentos do capital vêm surtindo seus efeitos na formação inicial das professoras, demonstrando como eles também estão subjetivados, especialmente quando tratam da necessidade de se apropriar dos temas sobre as

práticas, de identificar os transtornos, da necessidade do professor em ser polivalente e multifuncional (Garcia, 2016).

Na próxima subseção, abordaremos os conteúdos apropriados nas formações iniciais, acessando as ementas e matrizes curriculares dos cursos de pedagogia selecionados.

### 4.3 Currículo e ementas dos cursos de (in)formação inicial dos professores alfabetizadores

Nesta subseção, apresentamos os dados relacionados à formação inicial das professoras alfabetizadoras entrevistadas. Os dados expostos a seguir foram recuperados nas matrizes curriculares, ementários e Projeto Pedagógico de Cursos – PPCs disponíveis nos portais das instituições. Nossa intenção era levantar, a partir das entrevistas, as ementas vigentes na época em que essas professoras se formaram. Mas, como mencionamos, não conseguimos localizá-los, e mesmo os documentos disponíveis não indicam claramente o seu período de vigência, assim, podem ter sido alterados em virtude de orientações de políticas públicas ou a critério da própria instituição.

Conforme expusemos na subseção “**Perfil docente e estruturas das escolas**”, as professoras se formaram em diferentes anos, e poderiam estar em vigor outros ementários e PPCs. Sintetizando as informações do questionário e os dados coletados das ementas e PPCs, elaboramos o Quadro 14, dividindo as colunas por Instituição formadora; Modalidade do curso (Presencial x EaD); professoras entrevistadas formadas; ano de conclusão; e ano da matriz curricular recuperada no estudo.

**Quadro 14 – Síntese da formação inicial das professoras, instituição formadora e ano das matrizes curriculares recuperadas**

Instituição	Modalidade	Professoras formadas	Ano de conclusão de curso	Matriz consultada no estudo
Centro Universitário Internacional UNINTER	EaD	Eulália	2010	2013
Faculdade Educacional da Lapa - FAEL	EaD	Caetana; Esmeralda; Glória;	2014; 2011; *	2017
Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR	EaD	Amélia; Coralina; Lenir; Lúcia; Rosilda	*; 2016; 2009; 2010; 2015.	2020
Universidade do Tocantins -	EaD	Rosalina	*	*

UNITINS				
Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Presencial (Noturno)	Izabel; Maria; Nadir; Olga; Terezinha;;	2006; *; 2011; 2016; 2017.	2018
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	EaD	Berenice; Zulmira	2011; 2008	2023

Legenda: \*Informação não disponível.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Das vinte professoras entrevistadas, os dados de três não foram incluídos no quadro acima, pois não identificaram a instituição formadora e o ano de conclusão do curso superior. Assim, distribuímos no quadro o total das dezessete participantes. De modo geral, apenas cinco professoras foram formadas em curso presencial via universidade pública (UNIR), as restantes formaram-se em instituições privadas vinculadas ao Ensino a Distância (EaD), corroborando o que aponta a literatura sobre o encaminhamento das formações de professores ao ensino privado EaD (Barroco, 2011; Garcia, 2013).

Em Rondônia, não há Universidade Pública mantida pelo governo do estado; há apenas a Universidade Federal de Rondônia (com campus presencial nas cidades de Porto Velho, Guajará-Mirim, Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFRO (com campus presenciais nas cidades de Ariquemes, Buritit, Cacoal, Colorado D'Oeste, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-Paraná, São Miguel do Guaporé, Porto Velho, Vilhena). O que se destaca no estado na formação de professores são as instituições de ensino privadas com ofertas de cursos EaD, uma realidade não isolada apenas em nossa região, e, possivelmente, por isso, a maioria das entrevistadas formaram-se nessas instituições.

É essencial mencionar que os cursos de pedagogia, e de modo geral a formação inicial de professores, a partir do ano de 2006, sofreram profundas alterações no campo da atuação do profissional à Educação Especial Inclusiva (Garcia, 2016; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). A nossa decisão de organizar o quadro acima com a identificação do ano dos documentos consultados e ano de conclusão de curso das professoras indica de forma aproximada qual Diretriz Curricular ou Resolução estava em vigência no período. Dos dados respondidos, apenas a professora Izabel e Maria formaram-se em períodos em que a DCN de 2006 (Brasil, 2006) ainda não vigorava.

Mesmo não sendo diretamente nosso objeto analisar o cumprimento ou não das resoluções que impactam a formação inicial dos professores, em resumo das alterações da carga

horária dos cursos impostos pela resolução n. 1, de 2006, e resolução n. 2, de 2015, apresentamos o Quadro 15, a seguir, extraído do estudo de Alves, Lopes e Boton (2024):

**Quadro 15 – Resumo das orientações de resoluções da formação inicial de professores de 2002 a 2015 a respeito das cargas horárias de cursos**

	<b>Resolução CNE/CP N. 02/2002</b>	<b>Resolução CNE/CP N. 01/2006</b>	<b>Resolução CNE/CP N. 02/2015</b>
Carga Horária de Prática como Componente Curricular (PCC)	400h vivenciadas ao longo do curso	-	400h distribuídas ao longo do processo formativo
Estágio Curricular	400h	300h	400h
Carga Horária das Atividades Formativas	1.800h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2.800h dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, atividades práticas de diferentes naturezas	2.200h estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução, conforme o projeto de curso da instituição
Atividades teórico-práticas de aprofundamento	200h	100h	200h
Mínimo de semestres/Anos	–/3anos	-	8 semestres/4 anos
Mínimo de horas	2.800h	3.200h	3.200h

Fonte: Alves, Lopes e Boton (2024).

Conforme mencionamos, essas resoluções tratam dos cursos de licenciatura em geral e, em especial, sobre o de pedagogia (Brasil, 2006). É importante frisarmos que a resolução n. 02/2015 (Brasil, 2015) foi revogada pela BNC-Formação (Brasil, 2019), mas, pelos dados recuperados, não encontramos, ainda, a menção dos novos documentos.

Em relação ao curso de pedagogia, a Universidade Federal de Rondônia - UNIR o oferta na modalidade presencial no campus de Ariquemes, Guajará-Mirim, Porto Velho, Rolim de Moura e Ji-Paraná, mas, neste estudo, recuperamos apenas o PPC do curso de pedagogia do

campus Ji-Paraná.

Esses dados foram coletados no período de dezembro de 2023 a julho de 2024. No Quadro 16, explicitamos quais documentos foram recuperados para a análise de cada curso.

**Quadro 16 – Documentos legais recuperados para análise do curso de pedagogia das instituições**

<b>Instituição</b>	<b>Documentos dos cursos de pedagogia recuperados para análise</b>
Universidade Federal de Rondônia - UNIR	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC ADAPTAÇÃO E CONVALIDAÇÃO: GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA
Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR	Guia de percurso
Faculdade Educacional da Lapa - FAEL	Matriz curricular e ementário do curso de pedagogia
Universidade do Tocantins - UNITINS	*
Centro Universitário Internacional UNINTER	Matriz curricular
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	Matriz curricular e ementário do curso de pedagogia

Legenda: \*Informação não disponível.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Verifica-se que apenas no documento do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia conseguimos localizar o Projeto Pedagógico de Curso, considerado um documento essencial que descreve detalhadamente o funcionamento do curso, como objetivos e distribuição da carga horária. Nos demais cursos, tivemos dificuldades em localizar os PPCs, assim, trabalhamos com os dados disponíveis: ementas, matrizes curriculares. Com exceção da UNIR (2018), nos documentos das demais instituições, em grande parte, havia ausência de informações, o que dificultou a coleta e análise.

Outro apontamento é que o currículo das instituições privadas EaD eram construídos na perspectiva de apenas atender o mínimo exigido em lei concernente à distribuição da carga horária e das disciplinas, sem considerar a necessidade de explorar outros temas e diversidades regionais. Diferentemente, a UNIR, apesar de seguir orientações, diretrizes nacionais e Base Nacional Comum, incluiu componentes curriculares que valorizam a diversidade amazônica. Destacamos a disciplina **Educação com Povos da Floresta (80h)**, que, conforme a PPC do

curso de pedagogia, descreve a necessidade de haver, nos cursos

Estudos referentes à temática das Relações Étnico-Raciais e Educação Intercultural que serão trabalhados, com fundamentação legal no caput e no § 1º do artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, respeitando a redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008, enfatizando os diversos aspectos da história e da cultura dos grupos étnicos (africanos e indígenas) que caracterizam a formação da população brasileira, bem como o resgate das suas contribuições quanto a história do Brasil nas áreas econômica, política e social (Unir, 2018, p. 14).

No próximo quadro (Quadro 17), apresentamos a distribuição da carga horária total, incluindo as atividades teóricas e práticas, bem como a duração do curso e a resolução mencionada no documento analisado.

**Quadro 17 – Distribuição de carga horária, duração e resoluções citadas nos documentos dos cursos**

<b>Instituição</b>	<b>Resoluções mencionadas no documento</b>	<b>Tempo/duração</b>	<b>Carga horária teórica do curso</b>	<b>Carga horária prática</b>	<b>Carga-horária total</b>
Centro Universitário Internacional UNINTER	Resolução n. 1 CNE/CP, de 15 de maio de 2006	8 semestres	*	*	3.244h
Faculdade Educacional da Lapa - FAEL	*	8 semestres	*	*	3.600h
Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR	*	6 semestres	2.140h	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS = 400h  ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO / TCC = 460h	3.200h
Universidade do Tocantins - UNITINS	*	*	*	*	*
Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Resolução n. 1 CNE/CP, de 15 de maio de 2006 e Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015	Mínimo de 8 (oito) semestres e máximo de 12 (doze) semestres	2.480h	980h	3.460h
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	Resolução n. 1 CNE/CP, de 15 de maio de 2006	*	*	*	3.202h

Legenda: \*Informação não disponível.



Fonte: Elaboração do autor (2024).

Dos dados disponíveis acima, apenas a UNIR e a FAEL apresentam a duração do curso acima de três anos. Em relação à distribuição das cargas horárias do curso em atividades teóricas e práticas, a UNIR e a UNOPAR apresentam detalhadamente essa distribuição; as demais instituições não publicizam essas informações. Observamos também que os cursos de pedagogia que não se limitam às orientações de carga horária mínima estabelecida pelas resoluções são os oferecidos pela UNIR e pela FAEL, os quais apresentam uma carga horária superior à exigida. Já os demais cursos analisados atendem às normas legais, ofertando um total mínimo de aproximadamente 3.200 horas. Esse cenário sugere que os cursos oferecidos pela iniciativa privada na modalidade EaD tendem a cumprir apenas o mínimo necessário, sem aprofundar os conteúdos, possivelmente devido ao caráter mais oneroso de uma formação abrangente, em consonância com o princípio da máxima obtenção de lucros.

Em sua maioria, os documentos ainda utilizam a Resolução n. 2, de 2015, revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019). Não encontramos essa menção, pois os documentos analisados foram recuperados de períodos anteriores ao ano de 2019. Além disso, outros casos podem indicar a utilização de uma resolução já revogada ou a ausência de acesso a versões mais recentes dos documentos dos cursos devido à sua indisponibilidade.

De forma geral, ao analisarmos as alterações promovidas após a Resolução de 2015 (Brasil, 2015), constatamos que não houve avanços significativos na inserção do tema da Educação Especial Inclusiva, tampouco na superação das ideologias voltadas para o mercado. As bases das pedagogias das competências permanecem predominantes, enquanto a Educação Especial Inclusiva é pouco abordada nos documentos analisados (Kuenzer, 2024; Neta; Santos; Falcão, 2023).

Em relação à oferta de carga horária superior ao estabelecido, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) determina um total de 3.200 horas. No entanto, a FAEL oferece 3.600 horas de disciplinas, com cada disciplina teórica totalizando 100 horas. Essas horas são distribuídas em aulas online, um modelo que levanta questionamentos quanto à sua “qualidade” e aprofundamento. Na carga horária da UNIR, além das disciplinas de base da formação consideradas obrigatórias, tem-se a oferta de diversas disciplinas optativas aos estudantes, como a disciplina “Educação com Povos da Floresta” (80h) (Unir, 2018) e outras citadas abaixo.

Nos quadros a seguir (Quadro 18 e Quadro 19), apresentamos as disciplinas analisadas

nos documentos legais dos cursos. Foram levantadas informações sobre as disciplinas, incluindo sua classificação como optativa ou obrigatória, bem como a carga horária teórica, prática e total, conforme detalhado abaixo.

**Quadro 18- Disciplinas recuperadas para análise nos PPC de curso superior das instituições**

<b>DISCIPLINAS ANALISADAS - PEDAGOGIA (LICENCIATURA) UNIR CAMPUS JI-PARANÁ</b>				
<b>DISCIPLINA</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>CARGA H. T.</b>	<b>CARGA H. P.</b>	<b>CARGA H. TT.</b>
Cultura, identidade e diferença	Optativa	28h	12h	40h
Didática	Obrigatória	60h	20h	80h
Educação com Portadores de Necessidades Educativas Especiais	Obrigatória	60h	20h	80h
Educação Inclusiva	Obrigatória	80h	0	80h
Ensino de Língua portuguesa como segunda língua para surdos	Optativa	28h	12h	40h
Estágio supervisionado em Educação Inclusiva	Obrigatória	20h	80h	100h
Filosofia da Educação	Obrigatória	60h	20h	80h
Fundamentos e Prática da Alfabetização	Obrigatória	60h	20h	80h
Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Port.	Obrigatória	60h	20h	80h
LIBRAS	Obrigatória	60h	20h	80h
LIBRAS intermediário	Optativa	28h	12h	40h
Metodologia do Ensino da Alfabetização I	Obrigatória	60h	20h	80h
Metodologia do Ensino da Alfabetização II	Obrigatória	60h	20h	80h
Oralidade e Escrita	Obrigatória	60h	20h	80h
Pensamento pedagógico brasileiro	Obrigatória	60h	20h	80h
Psicologia da Educação I	Obrigatória	80h	0h	80h
Psicologia da Educação II	Obrigatória	60h	20h	80h
<b>DISCIPLINAS ANALISADAS - PEDAGOGIA (LICENCIATURA) UNOPAR</b>				

Didática	*	*	*	60h
Educação e diversidade	*	*	*	60h
Educação Inclusiva	*	*	*	60h
Estágio Curricular Obrigatório II: Anos iniciais do ensino fundamental	*	*	*	150h
Filosofia da educação	*	*	*	60h
Homem, cultura e sociedade	*	*	*	60h
Letramentos e alfabetização	*	*	*	60h
LIBRAS	*	*	*	60h
Práticas pedagógicas em pedagogia: práticas de alfabetização e letramento	*	*	*	80h
Psicologia da Educação e da Aprendizagem	*	*	*	80h
<b>DISCIPLINAS ANALISADAS - PEDAGOGIA (LICENCIATURA) UNINTER</b>				
Alfabetização e letramento: fundamentos e metodologias na Educação Básica	*	*	*	56h
Educação Especial e Inclusiva	*	*	*	56h
Fundamentos e Metodologias para aquisição da linguagem oral e escrita	*	*	*	56h
LIBRAS	*	*	*	56h
Psicologia da Educação	*	*	*	56h
Psicopedagogia	*	*	*	56h
<b>DISCIPLINAS ANALISADAS - PEDAGOGIA (LICENCIATURA) FAEL</b>				
Alfabetização e Letramento	*	*	*	100h
Didática e Planejamento	*	*	*	100h
Dificuldades de Aprendizagem Escolar	*	*	*	100h
Educação e os Cenários da Diversidade	*	*	*	100h

Filosofia da educação	*	*	*	100h
Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	*	*	*	100h
Fundamentos Sócio Antropológicos da Educação	*	*	*	100h
Língua Brasileira de Sinais - Libras	*	*	*	100h
Psicologia da Educação	*	*	*	100h
<b>DISCIPLINAS ANALISADAS - PEDAGOGIA (LICENCIATURA) ULBRA</b>				
Alfabetização E Letramento	*	*	*	76h
Ciência, Inovação E Empreendedorismo	*	*	*	76h
Didática	*	*	*	76h
Diversidade, Acessibilidade E Inclusão	*	*	*	76h
Estágio Em Anos Iniciais E/Ou Eja	*	*	*	152h
Estudos Da Língua Portuguesa E Escrita	*	*	*	76h
Práticas Educativas	*	*	*	76h
Psicologia E Aprendizagem	*	*	*	76h
Psicologia Da Infância	*	*	*	76h
Libras	*	*	*	76h
Educação Inclusiva Para Área De Ciências E Matemática	Optativa	*	*	76h

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Sobre o Quadro 18, algumas informações que o deveriam compor não estavam disponíveis nos PPCs dos cursos EaD, como carga horária prática e teórica, modalidade optativa e obrigatória. Entre as instituições analisadas, apenas os conteúdos da UNITINS não puderam ser localizados.

Com o objetivo de oferecer uma análise mais detalhada, elaboramos o próximo quadro (Quadro 19), onde resumimos a distribuição das disciplinas por temas centrais: alfabetização e

Educação Especial Inclusiva. Optamos por identificar as disciplinas relacionadas ao tema central da alfabetização, que mencionam, em seus conteúdos, a apropriação da língua portuguesa, e/ou trazem o tema no próprio título. Da mesma forma, no caso da Educação Especial Inclusiva, o critério de seleção considerou a menção ao grupo do PEE.

**Quadro 19 – Resumo das disciplinas que abordam o tema alfabetização E Educação Especial Inclusiva**

<b>Temas centrais</b>	<b>Instituição</b>	<b>Disciplinas disponibilizadas</b>
Alfabetização	FAEL	Alfabetização e Letramento (100h); Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (100h).
	ULBRA	Alfabetização e Letramento (76h); Alfabetização Matemática (76h); Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (76h); Estudos da Língua Portuguesa e Escrita (76h).
	UNIR	Oralidade e Escrita (80h); Fundamentos e Prática da Alfabetização (80h); Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa (80h).
	UNITINS	*
	UNINTER	Fundamentos e Metodologias para Aquisição da Linguagem Oral e Escrita (56h); Alfabetização e Letramento: Fundamentos e Metodologias na Educação Básica (56h); Língua Portuguesa: Fundamentos e Metodologias na Educação Básica (56h).
	UNOPAR	Letramentos e Alfabetização (60h); Aprendizagem da Língua Portuguesa (60h); Práticas Pedagógicas em Pedagogia: Práticas de Alfabetização e Letramento (80h).
Educação Especial Inclusiva	FAEL	Língua Brasileira de Sinais - Libras (100h); Fundamentos e Metodologia da Educação Especial (100h).
	UNIR	Libras (80h); Libras Intermediário (40h); Educação Inclusiva (80h); Educação com Portadores de Necessidades Educativas Especiais (80h); Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva (80h).
	ULBRA	Diversidade, Acessibilidade e Inclusão (76h); Libras (76h); Educação Inclusiva para Área de Ciências e Matemática (76h).
	UNITINS	*
	UNINTER	Educação Especial e Inclusiva (56h); Libras (56h).
	UNOPAR	Educação Inclusiva (60h). Libras (60h).

Legenda: \*informação não disponível no documento.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Podemos verificar que os currículos utilizam diversas nomenclaturas para as disciplinas

que abordam o tema da inclusão escolar, como Fundamentos e Metodologia da Educação Especial; Diversidade, Acessibilidade e Inclusão; Educação Inclusiva; Educação com Portadores de Necessidades Educativas Especiais, entre outras. A respeito da LIBRAS, os cursos utilizam o mesmo termo, e no currículo da UNIR compareceu a inserção (optativa) de LIBRAS intermediário (Unir, 2018).

Os cursos oferecidos pela Unopar (2020), Uninter (2013) e Fael (2017) oferecem apenas o mínimo exigido, sendo uma disciplina geral de Educação Especial Inclusiva e a outra disciplina relacionada à LIBRAS. Para além do mínimo oferecido, no curso da UNIR (2018), comparecem outras disciplinas sobre o tema, sendo uma disciplina de estágio na área (Estágio supervisionado em Educação Inclusiva), apontamento positivo e um avanço entre os demais cursos analisados, bem como essa instituição dispõe de uma disciplina de Libras optativa e não obrigatória. De igual modo, na ULBRA, consta uma disciplina optativa denominada de Educação Inclusiva para a Área de Ciências e Matemática. Apesar de não ofertarem o mínimo, indaga-se: por que não oferecer essas disciplinas de forma obrigatória?

Se fizermos um levantamento das principais resoluções que orientam a formação inicial de professores, temos a DCN de pedagogia (Brasil, 2006), a normativa revogada da Resolução n. 2 de 2025 (Brasil, 2015), a resolução denominada BNC-Formação, de 2019 (Brasil, 2019), e a atual resolução de 2024 (Brasil, 2024). Dos pontos comuns entre elas, podemos indicar que o tema da Educação Especial Inclusiva ainda permanece reduzido no currículo da formação de professores. Isso confirma que as análises de Michels, Shiroma e Evangelista (2011) à época ainda permanecem atuais, ao indicarem que os currículos se organizam à sua maneira e, em geral, ofertam apenas o mínimo exigido em lei, podendo aparecer duas disciplinas gerais, uma de Fundamentos da Educação Especial Inclusiva e a outra de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Garcia e Barcelos (2021) analisaram que os intelectuais orgânicos do movimento da comunidade surda têm conseguido com que os currículos dos cursos de formação inicial contemplem as suas exigências, a exemplo da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Esse foi um dos problemas analisados pelos autores (Garcia; Barcelos, 2021), de que certos intelectuais orgânicos conseguem mais direitos do que outros, especialmente por ocuparem cargos importantes na sociedade política, fragmentando ainda mais a luta anticapitalista, não obstante a necessidade das lutas setoriais, que idealmente deveriam,

entretanto estar articuladas às lutas gerais. Assim, é possível pensar em um currículo de formação inicial que contemple os demais indivíduos do PEE? Uma disciplina isolada de Fundamentos da Educação Especial Inclusiva, com carga horária de 80h ou menor, como no curso oferecido na UNINTER, com disciplinas de 56h, seria suficiente para tratar do tema, considerando conteúdo, organização do trabalho pedagógico e outros aspectos essenciais?

Um ponto de atenção diz respeito à disciplina oferecida pela UNIR (2018), intitulada “Educação com Portadores de Necessidades Educativas Especiais”, cujo nome permite interpretações ambíguas. Quando se trata de inclusão, a disciplina deveria abarcar diversos grupos historicamente excluídos, como já discutido neste trabalho, e não se limitar apenas a indivíduos com deficiência. Além disso, o título da disciplina pode sugerir a inclusão de indivíduos com transtornos de aprendizagem, um conceito que se aproxima de termos amplamente debatidos e criticados no contexto dos estudos sobre a medicalização da educação (Moysés; Collares, 2013; Patto, 2022).

Por outro lado, um avanço observado na organização curricular da UNIR (2018) é a distribuição equilibrada entre aulas práticas e teóricas em todos os componentes da disciplina. Outro aspecto positivo é a inclusão, no currículo, de um componente curricular específico para estágio na área da Educação Especial Inclusiva, o que representa um esforço relevante para qualificar a formação dos futuros docentes.

Analisando os dados com base nas referências bibliográficas, conteúdos e ementas das disciplinas do curso, cabe primeiramente indicarmos o tema da Educação Especial Inclusiva e identificamos, nos conteúdos disponibilizados, elementos que corroboram nossas discussões sobre a medicalização (Patto, 2022) e as concepções médico-psicológicas (Michels, 2005) e psicopedagógicas (Jannuzzi, 2004). Verificamos que as concepções que visam naturalizar o desenvolvimento humano das pessoas com deficiência se traduzem no currículo, tornando-se hegemônicas.

O currículo, nesse sentido, tem o objetivo de desenvolver no acadêmico elementos que contribuem para a naturalização do desenvolvimento humano, especialmente por ainda colocar que os aspectos biológicos, limitantes da condição dos PEE, são decisivos e se fazem necessários à sua apropriação na formação. Na disciplina “Educação com **Portadores de Necessidades Educativas Especiais**” (Unir, 2018), pode-se perceber nitidamente a necessidade de um trabalho que pretende entender as limitações do estudante, ao apontar a importância de “compreender as

potencialidade, limitações e as diferenças do aluno com deficiência”. Apesar de mencionar a palavra “potencialidade” e considerando que o trabalho pedagógico não deve se pautar na limitação (Vigotski, 2018), as características reducionistas do desenvolvimento e da aprendizagem sobrepõem-se em relação aos conteúdos.

Destacamos também duas disciplinas da Fael (2017) em que esses elementos estão presentes, indicando uma formação do pedagogo clínico, com a necessidade de identificar uma ‘patologia’ na criança, são elas: **Dificuldades de Aprendizagem Escolar**, que aborda “[...] aspectos etiológicos dos distúrbios [...], sintomas e atendimento no sistema educacional (p. 14)”, e **Fundamentos e Metodologias da Educação Especial**, ao colocar no conteúdo a “[...] Caracterização de Deficiências: intelectual, auditiva, visual, física neuromotora e múltipla (conceitos, causas, identificação, sinais, indicadores) [...] (p. 20)”.

No contexto da medicalização da educação, slogans como “distúrbios de aprendizagem” e “dificuldades de aprendizagem” podem sugerir uma estreita relação com o tema (Costa, 2018; Patto, 2022). É importante destacar que a medicalização tende a transferir a responsabilidade pelos problemas escolares para a criança e sua família, desconsiderando fatores estruturais e contextuais que influenciam o processo educativo. Na disciplina da Fael (2017), “Dificuldades de Aprendizagem Escolar”, verificamos que os problemas escolares estão descritos nos conteúdos como elementos “sociais-familiares, socioeconômicos, e físicos” (p. 14), e também apresentam entre os conteúdos a importância da orientação à família sobre esses aspectos, reiterando o fenômeno analisado de concentrar os problemas escolares no âmbito familiar e no aluno.

De igual modo, verificamos que os conteúdos disponibilizados nas disciplinas também inclinam-se à instrumentalização da prática. Essa orientação prática da área vincula-se aos fundamentos do positivismo segundo os quais “a Psicologia suplanta suas bases e passa a responder por muitos dos encaminhamentos da Educação Especial” (Michels, 2005, p. 266). Destaca-se a teoria em subordinação à prática, que se encontra desprovida de teoria concreta. Nessa vertente, inclui-se também a concepção psicopedagógica, que enfatiza “a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino” (Jannuzzi, 2004, p. 12).

Ressaltamos, dentre as instituições, a Fael (2017), com a disciplina “Fundamentos da Educação Especial Inclusiva”, cujo trabalho é guiado por “indicadores, procedimentos metodológicos” (p. 20). Na disciplina “Dificuldades de Aprendizagem Escolar”, encontramos na



bibliografia complementar a obra “Intervenção Psicopedagógica no Espaço da Clínica” (p. 20), deixando subentendido que esse trabalho se guia por práticas instrumentais psicológicas, ademais, é pouco mencionado o conteúdo dos fundamentos teóricos críticos que analisam a dialética inclusão excludente, próprio do sistema capitalista, e que esteja orientado ao desenvolvimento humano concreto das pessoas com e sem deficiência.

Sobre os dados da alfabetização, buscamos verificar nos conteúdos se há encaminhamentos à Educação Especial Inclusiva sobre o tema. Em um primeiro momento, rastreamos nas disciplinas de Educação Especial Inclusiva a menção da apropriação da linguagem oral e escrita, com exceção das LIBRAS, que busca explorar a língua como oficial, mas enfatiza o ensino voltado à apropriação da língua pelo formando, mencionando pouco sobre a alfabetização de surdos. Nas demais disciplinas, não há referência explícita ao tema da alfabetização, com os conteúdos se concentrando em aspectos históricos, etiológicos, legais e práticos. Conforme analisado anteriormente, observa-se a predominância de concepções médico-psicológicas nesses conteúdos.

Na única disciplina direcionada ao estágio na área, da Unir (2018), analisamos se há a menção do conteúdo da alfabetização especificamente, o que não encontramos, deixando apenas a inferência de que o tema pode ser abordado. Por exemplo, no conteúdo, aponta-se entre os objetivos: “instrumentalizar-se, por meio de conhecimentos teóricos e metodológicos, para o trabalho pedagógico com as diferenças, objetivando a adoção de uma prática inclusiva de ações intencionais e éticas, vislumbrando a permanência do educando com deficiência [...] e **acesso ao conhecimento**” (Unir, 2018, p. 51, destaques nossos). São elementos positivos que dialogam com a concepção de Educação Especial Inclusiva assumida, do acesso à matrícula, à permanência e ao conhecimento científico, histórico, ético, filosófico, artístico e democrático. Porém, não encontramos a bibliografia utilizada na disciplina, o que seria necessário para apontarmos quais conteúdos serão apropriados e de qual forma serão trabalhados na disciplina. Em grande parte, os conteúdos e referências bibliográficas indicam um trabalho focado no Atendimento Educacional Especializado, sendo pouco mencionado o trabalho pedagógico à classe comum.

No segundo momento, procuramos nas disciplinas de alfabetização a menção dos PEEs, não obtendo êxito, visto que a maioria dos conteúdos está mais centrada na concepção médico-psicológica, especialmente no encaminhamento à prática instrumental (Jannuzzi, 2004;

Michels, 2004), algo próprio da agenda neoliberal.

Além da UNIR (2018), que elenca uma disciplina específica ao estágio na área, na Fael (2017) encontramos uma disciplina de **Estágio supervisionado II – Anos iniciais do ensino fundamental**, que traz a menção do conteúdo “planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem considerando a prática de inclusão” (p. 21). Todavia, a bibliografia não apresenta, de forma consistente, conteúdos que fundamentem essa perspectiva. Em vez disso, limita-se a indicar materiais teóricos de natureza eclética, elaborados por profissionais denominados de “professores conteudistas”, sem oferecer um aprofundamento significativo.

Em resumo, embora o tema da alfabetização esteja contido nos conteúdos e nas literaturas das disciplinas ao PEE, não há explicitamente uma menção à alfabetização desse público. A literatura recuperada focaliza um currículo voltado à área, com objetivo de fazer com que o professor se torne responsável, primeiramente, por identificar uma patologia, procurar na prática a solução do fracasso do não aprender, e, além disso, respeitar a diferença e a diversidade. Uma das hipóteses para não abordarem o conteúdo de alfabetização ao PEE seria a de que o aprender a ler e a escrever é inerente aos indivíduos sem deficiência, e fora dessa realidade o professor seria responsável por buscar na prática uma solução. Por isso, muito se focaliza nesses aspectos da instrumentalização (Garcia, 2013).

É importante destacarmos que, neste estudo, não levantamos elementos sobre a organização didática docente em sala de aula no ensino superior. O fato de os conteúdos estarem ou não explícito nas matrizes curriculares não significa que cooperam para a reprodução neoliberal, e se assumirmos esse discurso, desconsideraremos outras determinações que precisam ser levantadas, como entrevistas com professores universitários, entre outras. Apesar do conteúdo medicalizante e biologizante da educação especial presente no currículo, pode o professor explicitá-lo com a finalidade de expô-lo/denunciá-lo ou não. Para se clarificar essa sincresia, também precisamos apreender o nível de comprometimento docente das instituições com a temática da emancipação humana<sup>36</sup>, o que não é o foco deste trabalho. Mas, caminhamos pela proximidade em recuperar os fundamentos críticos que baseiam a formação de professores.

---

<sup>36</sup> Embora promova a formação de professores que se concretiza na universidade pública, laica e gratuita, isso não implica que apenas nesses espaços se disseminam e florescem interesses voltados para a aspiração de uma sociedade alternativa ao modelo capitalista. Este autor, além de ser servidor público municipal na educação básica, atende como professor em período noturno em uma instituição de ensino superior privado, e sempre procurou discorrer sobre a necessidade de se caminhar a uma sociedade mais democrática e inclusiva. Apesar de que as condições de trabalho são distintas.

O que inferimos dos currículos é a prevalência das pedagogias do aprender a aprender (Saviani, 2019), que cooperam com a agenda neoliberal. Nitidamente, vemos esses encaminhamentos mais expressivos nos currículos dos cursos EaD. Ainda exemplificando, na Unopar (2020), a disciplina **Letramentos e Alfabetização** focaliza o conteúdo no “construtivismo e construção da escrita. Práticas e intervenções didáticas no ciclo da alfabetização na Educação Básica.” (p. 20); na Ulbra (2023), a disciplina **Estágio em anos iniciais e/ou EJA** orienta “a busca de uma prática pedagógica significativa às necessidades dos discentes e da instituição escolar (p. 5)”.

Como já anunciamos na literatura, com base em Klein (2012), esses slogans, *realidade da criança, prática significativa, construção da escrita, ciclo de alfabetização*, estão presentes nesse bloco de teorias que esvaziam a prática docente e cooperam para a formação de um professor instrumental, imediatista, a serviço do capital. Na intenção de formar um professor imediatista, encontramos esses indicativos na disciplina **Práticas educativas**, da Ulbra (2023), que traz no conteúdo a formação do pedagogo “a partir de uma perspectiva interdisciplinar, à **ação-reflexão-ação na formação do Educador Pesquisador**” (p. 2, destaques nossos).

Com base nisso, recuperamos que, a partir de 2006, a formação em pedagogia encaminha-se à formação de um pedagogo polivalente (gestor, professor, pesquisador), que deve estar reconvertido, de modo a saber pesquisar na internet e noutros meios soluções aos problemas imediatos da escola (Duarte, 2008; Garcia, 2013).

De modo geral, ainda percebemos que a área da Educação Especial Inclusiva é reservada uma parte mínima no currículo, conforme apontam Michels, Shiroma e Evangelista (2011). Algumas instituições ofertam esse mínimo ao PEE, mas, sintomaticamente, temas que servem ao capital são abordados como disciplina obrigatória, a exemplo da disciplina **Ciência, Inovação e Empreendedorismo** - Ulbra (2023, p. 1), trazendo no conteúdo: “a pesquisa científica como base para o processo de inovação e empreendedorismo. Fomento à atitude empreendedora e inovadora para o desenvolvimento da sociedade com base no conhecimento científico”.

Verifica-se que a Educação Especial recebe conteúdos mínimos no currículo da Ulbra. Contudo, a formação oferecida parece estar alinhada à necessidade de preparar indivíduos comprometidos com a reprodução do capital e com a valorização do conhecimento científico, reforçando esse propósito por meio de slogans como os do empreendedorismo (Garcia, 2013; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Shiroma; Zanardini, 2020), e para isso reserva-se um

espaço no currículo.

Nesse prisma, verificamos que a teoria do capital humano está presente em algumas disciplinas da Educação Especial Inclusiva, como é o caso da disciplina **Educação Inclusiva** - Unopar (2020), que entre os conteúdos aborda: “Legislação e a inclusão no mercado de trabalho. (p. 18)”, e da disciplina de **Sociologia da Educação**, da mesma instituição, apontando “Educação e reprodução: possíveis estratégias de transformação Industrial (p. 20)”. Como já demarcamos, o foco da teoria do capital humano, além de formar empreendedores (Saviani, 2019), é formar indivíduos ao mercado de trabalho, incluindo as pessoas com deficiência (Barroco; Matos; Ferreira, 2023; Camargo; Tada, 2023; Jannuzzi, 2004; Pansini; Matos, 2018).

A respeito de abordarem os termos “diversidades”, “diferenças”, “adaptações” e “flexibilizações curriculares” (Fael, 2017; Unopar, 2020; Ulbra, 2023; Unir, 2018), descritores como “adaptação” e “flexibilização” foram analisados por Jannuzzi (2004), por Garcia (2013) e Garcia e Michels (2018). Segundo os autores, há um empobrecimento do currículo aos estudantes da Educação Especial por intermédio dos slogans “flexibilização” e “adaptação”, os quais contribuem para “um rebaixamento das exigências escolares em contexto escolar de universalização da Educação Básica” (Garcia; Michels, 2018, p. 59).

Em prosseguimento, considerando nosso objeto de estudo, procuramos identificar os componentes curriculares específicos sobre o tema da alfabetização e Educação Especial Inclusiva. Todavia, compreendemos que outros componentes curriculares podem transmitir informações se materializando em saber docente, interferindo no trabalho pedagógico. Por exemplo, em relação ao tema do desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com e sem deficiência, levantamos os componentes curriculares sobre psicologia da aprendizagem e desenvolvimento, identificando o conteúdo descrito nos PPCs. Conforme Shiroma e Evangelista (2019), um documento carrega ideologias e interesses que precisam ser clarificados, e, de forma sistemática, traduzem o que poderia estar sendo transmitido/socializado em sala de aula.

Temos a compreensão de que algumas teorias pedagógicas e de aprendizagem e desenvolvimento podem servir ou não aos interesses da ideologia dominante, por seu caráter acrítico e a-histórico. Se defendemos uma formação para a emancipação, necessita-se verificar de quais conteúdos esses professores estão se apropriando no currículo da formação inicial. Por isso, lançamos mão de recuperar outros componentes curriculares além da alfabetização e da Educação Especial Inclusiva, como os fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e

pedagógicos socializados na formação inicial.

Em resumo dos apontamentos sobre as técnicas, instrumentos e métodos, não somos contrários à inclusão, no currículo, de propostas que indicam a possibilidade de apropriação dos instrumentos culturais eficientes ao ensino da linguagem oral e escrita às pessoas com deficiência, como exemplo a LIBRAS, Sistema Braille, Comunicação Alternativa e Aumentativa. Mas, em sua maior parte, os cursos não aprofundam esses elementos das tecnologias assistivas, sobretudo no que diz respeito à apropriação dos conteúdos científicos, o que torna esse contexto ainda mais preocupante.

O currículo que defendemos supera esses encaminhamentos imediatos, focados na instrumentalização, na disputa entre métodos e técnicas. Não almejamos a crítica pela crítica, “mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (Malanchen; Santos, 2020, p. 14). Para tanto, justifica-se o nosso levantamento de outros componentes curriculares para rastrear o ‘germe’ da crítica, que possibilita superar o imediatismo do currículo, sua base biologicista e medicalizante, como também sua concepção de mundo liberal, mecanicista, pós-moderna e idealista (Malanchen; Santos, 2020).

Percebemos que alguns cursos utilizam um teor democrático, recuperando a palavra “crítica”, como na Ulbra (2023), disciplina **Psicologia da Infância**, cujo currículo aponta “o papel da educação crítica e reflexiva perante um cenário globalizado e que ao mesmo tempo **respeite as características regionais**” (p. 4). Descrevem uma possibilidade de educação crítica, mas restringem-se ao pós-modernismo, com o slogan do respeito às diversidades locais/regionais. Observa-se também o uso do termo “reflexivo”, pertencente ao bloco das pedagogias do aprender a aprender (Facci, 2004; Duarte, 2008; Saviani, 2019).

Analisando os fundamentos filosóficos apontados nos currículos, o pragmatismo se destaca entre os cursos EaD, como na Fael (2017), que inclui, entre a bibliografia básica da disciplina **Filosofia da Educação**, conteúdos do filósofo pragmatista John Dewey. Os cursos EaD, em grande parte, sugerem conteúdos fragmentados, muitas vezes elaborados por professores contratados, que buscam resumir e sintetizar diversas teorias em uma obra com menos de 200 páginas. Por vezes, utiliza-se termos como “reconstrução da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação”, conforme descrito no conteúdo da disciplina de **Didática** da Fael (2017, p. 10). Contudo, a bibliografia básica é composta por obras elaboradas

pela própria instituição, sem referência a textos específicos de autores que fundamentam e ampliam a Pedagogia Histórico-Crítica, ou outra vertente contra-hegemônica.

Os fundamentos filosóficos críticos são encontrados, em sua maioria, no currículo da Unir (2018). Na disciplina **Filosofia da Educação**, os conteúdos abordam “principais referências teóricas do pensamento filosófico contemporâneo que mais diretamente dizem respeito às teorias educacionais: liberalismo, positivismo, marxismo, pragmatismo e existencialismo”. A bibliografia básica aborda autores críticos, como Louis Althusser<sup>37</sup>, Paulo Freire e Dermeval Saviani (Unir, 2018, p. 26). De maneira similar, a Pedagogia Histórico-Crítica é indicada na disciplina **Didática** da mesma instituição. No entanto, observa-se um destaque maior para abordagens relacionadas à Pedagogia das Competências, como as de Philippe Perrenoud, especialmente ao tratar de “**competências e habilidades** do educador na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental” (p. 44, destaques nossos), conceitos alinhados às demandas do mercado (Kuenzer, 2024).

No âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento, destacam-se disciplinas como Psicologia da Educação e os fundamentos críticos dessas concepções, presentes no currículo da Unir (2018). Nas disciplinas **Psicologia da Educação I** e **Psicologia da Educação II**, a teoria histórico-cultural é indicada, estando presente tanto na bibliografia básica quanto na complementar, além de ser mencionada nos conteúdos programáticos. Essas teorias podem contribuir para superar os modelos biologicistas e mecanicistas da educação regular e da educação especial (Barroco; Tada, 2022).

Sobre o tema da medicalização da educação, apesar de incluir uma disciplina específica sobre a dificuldade de aprendizagem no currículo da Unir (2018, p. 73), acerca da qual elaboramos nossas críticas, na disciplina **Psicologia da Educação II** o termo “fracasso escolar” é mencionado entre os conteúdos, na bibliografia básica, além da THC, são referenciados autores críticos da psicologia escolar do Brasil, como textos da professora Doutora Adriana Marcondes. Nos componentes que tratam da alfabetização, prevalecem em todos os cursos conteúdos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Apenas na disciplina de **Metodologia da alfabetização I**, da Unir (2018), encontramos a menção da teoria da alfabetização discursiva, de Smolka.

Percebemos que no currículo da Universidade Federal de Rondônia, apesar de ainda

---

<sup>37</sup> Saviani (1999) elenca a contribuição de Louis Althusser para as teorias críticas reprodutivistas, no sentido de que analisam de forma crítica a sociedade, a educação e o capitalismo, mas não orientam uma proposta de superação, por isso, são reprodutivistas.

prevalecer uma base médico-psicológica e a medicalização na educação especial, em outras disciplinas encontramos subsídios teóricos que podem desmistificar esses elementos, como fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural. Porém, pouco se aborda nos conteúdos da Educação Especial Inclusiva e da alfabetização a importância da apropriação da linguagem oral e escrita ao PEE, o que ainda precisa avançar, a fim de que o pragmatismo e a biologização da Educação Especial Inclusiva seja superado.

O problema se acirra ainda mais nos cursos EaD, destacando-se o pragmatismo das pedagogias da competência, e pouco ou quase nada se menciona de literaturas críticas que indicam novos caminhos além dessas teorias pedagógicas do aprender a aprender. Em relação ao público da Educação Especial Inclusiva, a problemática se amplia, pois é oferecido um leque mínimo de componentes disciplinares. Esses apontamentos podem indicar que os cursos de pedagogia vinculados às instituições privadas EaD servem apenas para informar o profissional sobre a existência do PEE, mas não os forma qualitativamente, indicando o campo da prática e da imediaticidade como locus da resolução da problemática (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Garcia, 2013), o que converge com os depoimentos das professoras participantes desta pesquisa. Essa limitação reforça a necessidade de avançarmos na análise da formação continuada desses profissionais.

#### **4.4 Formação continuada à Educação Especial Inclusiva e à alfabetização em Ji-Paraná**

Nesta subseção, abordaremos a temática específica da formação continuada dos professores alfabetizadores a respeito da Educação Especial Inclusiva. Recuperamos dados oriundos das técnicas utilizadas no estudo – levantamento documental, como leis, cadernos de formação mencionados; observação participante das formações continuadas ocorridas no primeiro semestre de 2023; questionário com professoras alfabetizadoras; e entrevistas semiestruturadas com 7 professoras alfabetizadoras e equipe técnica da SEMED.

Em relação às observações realizadas no estudo, participamos de quatro, no ano de 2023, e de três, no ano de 2024, especificadas abaixo.

**Quadro 20 – Observações participantes nas formações continuadas do ano de 2023 ao ano de 2024**

<b>Título da formação</b>	<b>Data da observação e horas</b>	<b>Responsável</b>	<b>Público-alvo</b>
FORMAÇÃO	12/06/2024	SUP. ENSINO - SEMED	Professores

CONTINUADA COMPREENSÃO LEITORA	Matutino: 08h às 11h Vespertino: 14h às 17h		alfabetizadores
FORMAÇÃO CONTINUADA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR	13/06/2024 Matutino: 08h às 11h Vespertino: 14h às 17h	GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - SEMED	Professores do AEE
FORMAÇÃO CONTINUADA PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC/TCE-RO	12/04/2023 Matutino: 08h às 11h	Paulon Consultoria/TCE-RO	Professores alfabetizadores
FORMAÇÃO CONTINUADA PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC/TCE-RO	13/04/2023 Matutino: 08h às 11h	Paulon Consultoria/TCE-RO	Professores alfabetizadores
FORMAÇÃO CONTINUADA PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC/TCE-RO	16/06/2023 Matutino: 08h às 11h	Paulon Consultoria/TCE-RO	Professores alfabetizadores
FORMAÇÃO CONTINUADA PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC/TCE-RO	18/06/2024 Matutino: 08h às 11h	Paulon Consultoria/TCE-RO	Professores alfabetizadores
FORMAÇÃO CONTINUADA: ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	27/05/2024 Matutino: 08h às 11h	GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ESTÁCIO UNIJIPA	Professores do AEE e orientadores escolares

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Decidimos dividir a discussão dessas participações nas formações em subseções que abordam especificamente o tema da Educação Especial Inclusiva, desenvolvida pelo Núcleo de Gerência da Educação, e em subseções que tratam das formações específicas sobre os demais temas da educação, priorizando-se a alfabetização. No entanto, conforme anunciamos, à medida que nos aproximamos do objeto de estudo, vimos a necessidade de redefinir nossos momentos de pesquisa, recuperando novas formas de buscas de dados.

Para a subseção 4.4.2 *Formações continuadas à Educação Especial Inclusiva desenvolvidas na rede de ensino Municipal de Ji-Paraná - período de 2022 a 2024*, além da



nossa participação em duas formações específicas, registradas em diário de campo, decidimos, através da nossa entrevista com a responsável pela Gerência de Educação Especial, rastrear no setor as formações desenvolvidas no núcleo de 2022 até julho de 2024.

Na subseção *4.4.3 Formações continuadas sobre a temática da alfabetização desenvolvidas na rede municipal do ano de 2022 à julho de 2024*, além dos dados do diário de campo sobre a participação em quatro encontros, acessamos o Instagram da rede municipal de ensino, identificando as postagens que envolvem o tema. Para a primeira subseção, *4.4.1 Discursos das professoras sobre as formações continuadas recebidas*, recuperamos os dados dos questionários e das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

#### 4.4.1 Discursos das professoras sobre as formações continuadas recebidas

Primeiramente, abordaremos nesta subseção os dados coletados através dos questionários aplicados com as vinte professoras alfabetizadoras, bem como os dados abordados nas entrevistas com as professoras selecionadas. Em relação às perguntas dos questionários e os temas explorados nas entrevistas, visamos recuperar os cursos dos quais as professoras participaram no período de exercício na rede. Levantamos as concepções de alfabetização, os conteúdos referidos nas formações continuadas, os encaminhamentos recebidos sobre a escolarização da criança com deficiência e a seleção do conteúdo escolar para se trabalhar.

Organizamos os dados em forma de quadros, descrevendo as respostas para as perguntas e os discursos explorados nas entrevistas. O Quadro 21 recupera do questionário aplicado os temas centrais tratados nas especializações realizadas. Dividimos as colunas com a identificação das professoras, as especializações e os temas desenvolvidos nesses cursos. Nem todas as professoras responderam às questões, o que pode sugerir falta de interesse em respondê-las ou que o tema levantado não era discutido nas especializações.

**Quadro 21 – Conteúdos e temas centrais abordados nas especializações**

Identificação	Titulação (Pós-graduações)	Conteúdos e temas abordados sobre as pessoas com deficiência
Professora Amélia	*	*
Professora Berenice	Alfabetização e Letramento (Faculdade Santo André)	*
Professora Caetana	Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade	Como alfabetizar a criança.

	UNINA) e Neuropsicopedagogia (Faculdade UNINA)	
Professora Coralina	*	*
Professora Cristina	*	*
Professora Dalvina	Metodologia e Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Matemática (FAROL)	*
Professora Esmeralda	Alfabetização e Letramento (UNINTER)	*
Professora Eulália	Alfabetização e letramento (FAVENI)	*
Professora Glória	*	*
Professora Hortência	*	*
Professora Izabel	Psicopedagogia	*
Professora Lenir	Docência no Ensino Superior	*
Professora Lúcia	Educação Inclusiva e Especial (Dom Alberto); Alfabetização e letramento (Faculdade Santo André)	Deficiência auditiva e surdez, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, deficiência física e mobilidade reduzida, deficiência visual: baixa visão e cegueira, fundamentos e contexto da Educação Especial e da inclusão escolar, dentre outros.
Professora Maria	Metodologia e Didática do Ensino de Língua Portuguesa (FAROL)	*
Professora Nadir	Alfabetização e letramento (UNINA)	*
Professora Olga	Educação Especial e Inclusiva (FAEL)	*
Professora Rosalina	*	*
Professora Rosilda	Gestão e orientação escolar (IAPE - 450h)	*
Professora Terezinha	*	*
Professora Zulmira	Docência no Ensino Superior / Software educacional em matemática e português	*

Legenda: \*Dados não encontrados ou não respondido pelo participante.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Conforme os dados acima, apenas duas professoras realizaram especialização em Educação Especial Inclusiva, a professora Lúcia e a professora Olga; as demais professoras responderam que as fizeram em outras temáticas. Dessas especializações da área da educação especial, indica-se conteúdos de forma geral, sem focalização em um PEE. A maioria das especializações foram realizadas em instituições privadas EaD. Nas respostas da professora Lúcia, são mencionados os conteúdos abordados em sua especialização, que incluem, de forma geral, os diferentes grupos do PEE, os aspectos legais e históricos da Educação Especial, com ênfase na instrumentalização prática. Entre os conteúdos, destacam-se as tecnologias assistivas e

alternativas.

No Quadro 22, optamos por expor os públicos-alvo que foram objeto de estudo ou foram mencionados na formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino.

**Quadro 22 – Público da Educação Especial abordado em formações continuadas**

<b>Identificação</b>	<b>Público-alvo abordado nas formações recebidas da rede de ensino</b>
Professora Amélia	*
Professora Berenice	Autismo.
Professora Caetana	Deficiência física, deficiência visual, autismo e deficiência intelectual.
Professora Coralina	*
Professora Cristina	*
Professora Dalvina	*
Professora Esmeralda	*
Professora Eulália	Deficiência visual.
Professora Glória	*
Professora Hortência	Surdez, autismo.
Professora Izabel	Deficiência intelectual .
Professora Lenir	Surdez.
Professora Lúcia	Deficiência física, deficiência visual, surdez, autismo, deficiência intelectual.
Professora Maria	Deficiência física, surdez, autismo deficiência intelectual.
Professora Nadir	Surdez.
Professora Olga	Autismo.
Professora Rosalina	Surdez e autismo.
Professora Rosilda	*
Professora Terezinha	*
Professora Zulmira	Surdez.

Legenda: \*Dados não encontrados ou não respondido pelo participante.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Conforme exposto nesse último quadro, destaca-se a temática de LIBRAS como hegemônica nas formações, seguida da temática do TEA, muito presente no discurso atual, sugerindo um fenômeno semelhante aos pontos analisados por Garcia e Barcelos (2021). Outros grupos não são mencionados, como, por exemplo, o grupo da surdocegueira, das altas habilidades/superdotação, entre outros, que fazem parte do Público da Educação Especial.

No Quadro 23, expomos as respostas dos questionários concernentes aos cursos oferecidos pela SEMED sobre a alfabetização e como as pessoas com deficiência foram abordadas. Em parte, as professoras não responderam às questões, outras responderam parcialmente, e outras responderam totalmente.

**Quadro 23 – Temas sobre pessoas com deficiência apontados nos cursos de alfabetização recebidos pela SEMED**

<b>Identificação</b>	<b>Cursos oferecidos pela SEMED sobre alfabetização</b>	<b>Temas sobre pessoas com deficiência apontados no curso de alfabetização</b>
Professora Amélia	PAIC	*
Professora Berenice	Um olhar sobre o autismo	Que ao receber uma criança na instituição é necessário <b>cobrar da família um parecer de um especialista na área para melhor atender o estudante</b> , caso ele não tenha ainda um diagnóstico.
Professora Caetana	*	*
Professora Coralina	*	*
Professora Cristina	*	*
Professora Dalvina	*	Que devemos tratar com respeito e <b>aceitar as limitações de cada aluno</b> .
Professora Esmeralda	*	*
Professora Eulália	PAIC	*
Professora Glória	PAIC	Fazer uma avaliação diagnóstica e <b>uma análise do laudo do estudante para ver suas dificuldades e ver o que pode ser trabalhado para melhorar</b> .
Professora Hortência	*	*
Professora Izabel	PAIC	Sempre incluindo as atividades no meio socioescolar. Sempre estão oferecendo cursos relacionados a essa clientela.
Professora Lenir	GESTAR; PNAIC; PAIC	Formas eficazes de trabalhar com lúdicos.
Professora Lúcia	Semana da Educação Inclusiva	Foi apontado a inclusão de forma a pensarmos nas parcerias para a realização do processo de alfabetização de forma exitosa. Nos orientamos sobre a importância de prática significativa de inclusão, onde pontuaram que para uma alfabetização efetiva é <b>preciso o apoio do AEE, do orientador Educacional, família, escola, Professor/aluno e todos juntos</b> no contexto escolar, juntamente com a dinamização do currículo, avaliação e laudo.
Professora Maria	PNAIC - PAIC	Sugestões de atividades e jogos. Algumas vezes nos informa que <b>o professor que precisa buscar estratégias para alfabetizar, pesquisar, buscar conhecimento, pois não existe receita pronta</b> , o que dá certo para um pode não dar certo para outro e buscar parceria com a família. Quanto ao laudo é para medicação, entender melhor o comportamento do aluno, <b>respeitar o seu ritmo de aprendizagem e garantir alguns direitos</b> e ao professor.
Professora Nadir	Os cursos não tinham nomes específicos	Sempre <b>direcionaram para adaptar de acordo com as necessidades do estudante</b> .
Professora Olga	*	*
Professora Rosalina	*	Muita teoria.
Professora Rosilda	PAIC	Não recebi ainda nenhum curso pela SEMED na área da educação inclusiva.
Professora Terezinha	*	*
Professora Zulmira	GESTAR; PNAIC	Sempre teve um material específico para apresentar

	de como pode trabalhar com esses estudantes.
--	--

Legenda: \*Dados não encontrados ou não respondido pelo participante.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Nos dados recuperados, identificamos vários elementos que corroboram questões já identificadas neste estudo. Primeiramente, verificamos que nem todos os cursos e programas sobre a alfabetização abordam a pessoa com deficiência, e quando a mencionam, indicam-se elementos da base médico-psicológica e medicalização da educação. Podemos confirmar esse pontos nos discursos da professora Berenice, ao informar que, em um curso que realizou, foi posta a necessidade de ter o laudo médico, e que “[...] ao receber uma criança na instituição é necessário cobrar da família um parecer de um especialista na área para melhor atender o estudante, caso ele não tenha ainda um diagnóstico”. Para analisar esse discurso, é importante indagar: com que critério se define, e a quem serve a necessidade de ter a posse de um laudo médico?

Com base nisso, a tendência à medicalização da educação (Moysés; Collares, 2013; Patto, 2022) e/ou o mercado de laudos (Kassar, 2024) também induz, na educação básica e no professor, a necessidade de orientar a família a buscar em clínicas e outras instituições da saúde a expedição desses documentos e avaliações que custam um alto valor financeiro, em alguns casos, exige-se a prescrição da medicação (Costa, 2018). No discurso da professora Dalvina, verificamos a concepção médico-psicológica em limitar o trabalho pedagógico ao diagnóstico, quando aponta “[...] que devemos tratar com respeito e aceitar as limitações de cada aluno”, elementos abordados no trabalho de Silva (2024) sobre a tendência teórico-filosófica sociocultural.

Sobre o curso, especificamente em relação à alfabetização, a professora Zulmira, que participou dos seguintes programas: Gestar e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, afirma que, nesses cursos “[...] sempre teve um material específico para apresentar de como pode trabalhar com esses estudantes.” Também a literatura informa que, apesar das lacunas do PNAIC, este foi um dos primeiros a adicionar temas à Educação Especial Inclusiva em um programa de formação de alfabetizadores.

Nos demais cursos recebidos sobre alfabetização descritos no quadro acima, destaca-se atualmente o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que se encontra em andamento e que será exposto mais adiante. A respeito do PAIC, o discurso das professoras que participam indica que o programa caminha em direção ao projeto neoliberal de formar um professor

polivalente, em buscar respostas imediatas aos problemas imediatos escolares (Duarte, 2008; Garcia, 2013; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011), fala confirmada pela professora Maria: “[...] o professor que precisa buscar estratégias para alfabetizar, pesquisar, buscar conhecimento, pois não existe receita pronta”.

Faz-se presente também a concepção médico-psicológica, que valoriza o diagnóstico na prática pedagógica, ao indicar no programa em desenvolvimento a importância de “fazer uma avaliação diagnóstica e uma análise do laudo do estudante para ver suas dificuldades e ver o que pode ser trabalhado para melhorar” (Professora Glória).

Termos como “adaptar de acordo com as necessidades da criança”, “considerar o ritmo de cada um”, “valorizar a realidade da criança”, como já apontamos, são slogans das pedagogias do aprender a aprender, como o construtivismo e neoescolanovismo (Saviani, 2019). Essas pedagogias recuperam em seu núcleo teorias do desenvolvimento preformista, concepção superada por Vigotski (2018). Podemos perceber que ela se manifesta nas falas da professora Nadir, ao afirmar que os cursos recebidos sobre a alfabetização ao PEE se “direcionaram para adaptar de acordo com as necessidades do estudante”, o que pode sugerir uma restrição aos limites orgânicos dos indivíduos (Vigotski, 2021).

Abaixo, no Quadro 24, exploramos, aspectos oriundos das entrevistas, visando aprofundar os temas das concepções de alfabetização, conteúdos trabalhados, e também levantamos o que foi abordado nas formações continuadas da rede sobre como a criança com deficiência é mencionada no critério aprendizagem e desenvolvimento.

**Quadro 24 – Discursos explorados nas entrevistas sobre as concepções de alfabetização nos Programas de Alfabetização em desenvolvimento**

Identificação	Concepções de alfabetização nos Programas de Alfabetização
Professora Caetana	Como eu disse, cada criança é única. Não tem 10 crianças iguais, não tem 30 crianças iguais, então não tem método, tem um monte de teoria e você tem que aprender as teorias e trabalhar conforme. Eu trabalho com vários dentro da sala de aula, <b>eu tô com 2º ano de manhã e 3º ano a tarde</b> , [...] uma criança aprendeu com método fônico, já outra aprendeu com da boquinha, o outro não. Outro aprendeu no BA-BE-BI-BO-BU, e tô tentando descobrir como vou fazer. Então, cada criança é única e se eles começarem a ensinar métodos para se trabalhar, seria imposição, seria anular 20 e 30 cabecinhas em sala de aula. [...] Então não tem método, só tem teoria, e aí você vai aplicando aquela que é melhor. Não dá certo de um jeito, o outro vai o método fônico, com a outra vai só no jogo, a outra não sabe nem pegar no

	lápiz, tem que trabalhar o concreto. É assim que o professor vai se virando na sala de aula. Não se ensina nem na formação continuada nem na graduação, pouca coisa nas pós, mas pós-graduações específicas para necessidades, para deficiente físico.
Professora Coralina	E assim também na rede municipal os encontros de Formação que eu já participei depois que eu comecei a trabalhar na rede Municipal, esses encontros eles não são direcionados assim a pessoa com deficiência, são sobre a alfabetização de um modo geral. O método que orienta as formações de alfabetização geral é método fônico né. É o método mais citado nos encontros. Também o que a gente utiliza mais em sala de aula. Eu particularmente.
Professora Hortência	[...] Na educação infantil a gente aprendeu, eu aprendi, aonde eu trabalhei, <b>a trabalhar com o construtivismo, a criança é protagonista do saber</b> . Nos anos iniciais ainda tem uma ruptura muito grande de formação continuada, não existe uma formação continuada sobre os métodos de aprender da alfabetização, de aprender a ler. Então nós, eu no meu caso, <b>eu fui aprendendo sozinha</b> , através de pós-graduação, fui atrás de método fônico, o tradicional, o construtivismo, então assim foi mais uma questão minha pessoal de querer aprender de educação.
Professora Lúcia	Ultimamente tem orientado o método fônico e a boquinha, mas de forma geral, sem especificar pessoas com deficiência.
Professora Maria	Sobre o PAIC [...], a única coisa que eles falaram é que tem que alfabetizar os alunos no final do segundo ano. Tem que ter pelo menos 90%, porque esses 10% é esperado que sejam os alunos que têm deficiência. Mas não teve nenhuma abordagem ainda sobre isso, não. Eu penso que vai ter. [...] Agora, eles estão trabalhando muito o método fônico. A gente vê que agora já estão saindo daquele método do construtivismo e entrando nesse método fônico [...].

Legenda: \*Dados não encontrados ou não respondido pelo participante.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

De acordo com os depoimentos, os Programas de Alfabetização e as formações continuadas sobre o tema não mencionam especificamente o trabalho da alfabetização ao PEE, fala que pode ser confirmada pela professora Coralina, ao abordar que “esses encontros eles não são direcionados assim para pessoa com deficiência, são sobre a alfabetização de um modo geral”. Nas falas da professora Caetana, por não abordarem sobre o tema, os encaminhamentos são aqueles tratados pelo capital, do professor multifuncional (Garcia, 2013; 2016) e polivalente reconvertido, com necessidade de buscar na prática a resolução dos problemas cotidianos, “[...] é assim que o professor vai se virando na sala de aula. Não se ensina nem na formação continuada nem na graduação” (Professora Caetana).

Nos programas de alfabetização, percebemos que o discurso das professoras indica diversas interpretações a respeito das concepções de alfabetização que orientam os encontros. A fala da professora Maria informa que o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC adere à

concepção tradicional, ao método fônico. E a professora Coralina indica que “o método que orienta as formações de alfabetização geral é o método fônico”.

Na fala da professora Hortência, nota-se a concepção construtivista de alfabetização, apontando que “a criança é protagonista do saber”. E no discurso da professora Caetana apresenta-se a necessidade do professor ser flexível às diversas realidades dos estudantes, ao afirmar que “uma criança aprendeu com método fônico, já outra aprendeu com da boquinha, o outro não”. Estes são apontamentos corriqueiros das pedagogias do aprender a aprender (Facci, 2004; Saviani, 2019), discurso que defende o tema da flexibilidade docente de considerar a realidade de cada estudante.

Caetana destaca uma problemática recorrente no sistema de ensino brasileiro na educação básica: a sobrecarga de trabalho docente. Muitos professores são obrigados a atuar em dois turnos, atendendo turmas distintas. Essa situação é ilustrada pelo relato da professora: “[...] eu trabalho com vários dentro da sala de aula, eu tô com 2º ano de manhã e 3º ano à tarde”.

No período investigado, de 2022 a 2024, com o objetivo de mitigar a carência de professores e cuidadores, a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná adotou medidas compensatórias. Entre elas, está a concessão de gratificação por produtividade, regulamentada pela Lei Municipal nº 2.924 (Ji-Paraná, 2016). Essa legislação prevê um acréscimo de até 150% sobre o vencimento-base dos profissionais da educação, buscando incentivar e valorizar o desempenho dos docentes e cuidadores.

Aos cuidadores foi oferecida a oportunidade, por causa do aumento da desistência/exoneração dos cargos, devido aos baixos salários e condições precárias de trabalho. Logo, implantou-se a lei como uma alternativa temporária de aumento da vencimento-base, que se encontra abaixo do salário-mínimo nacional, e, em contrapartida, estes profissionais deverão atender mais de uma criança com deficiência na unidade escolar no mesmo turno.

Devido à falta de profissionais, foi oferecida ao professor uma gratificação como forma de suprir essas lacunas, desde que o docente assumisse a responsabilidade por duas turmas em salas de aula regulares. Entretanto, essa medida configura, em nosso entendimento, uma forma de precarização estratégica, que atende à necessidade do Estado em garantir a oferta educacional, mas acaba contribuindo para o adoecimento da categoria e comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. Qual horário o professor teria disponível para planejamento, considerando a perspectiva de uma prática pedagógica intencional, diretiva e planejada? Quais os impactos



dessa estratégia desempenhada pela rede de ensino municipal na escolarização do PEE?

No Quadro 25, exploramos os conteúdos orientados para se trabalhar com o PEE e a compreensão de como esses indivíduos se desenvolvem e aprendem.

**Quadro 25 – Discursos explorados nas entrevistas sobre os conteúdos e aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência nos Programas de Alfabetização**

Identificação	Conteúdos e concepções de aprendizagem e desenvolvimento apontados nas formações continuadas
Professora Caetana	Como as crianças com deficiência aprendem? De acordo com as formações continuadas, é uma pergunta bem subjetiva. Porque assim, não tem um método de ensinar. Mas eles mostram alguns aplicativos, alguns jogos, pressupondo que a criança em sala de aula com deficiência possa aderir algum tipo daquele material e aprender. Mas na prática não é assim. Posso falar com clareza porque eu atuei já tem 9 anos com criança em sala de aula com deficiência, autismo, TDAH, múltiplas deficiências e nem tudo funciona, porque tem grau de deficiência. Então vamos colocar lá o suporte 1 (autismo) que é o que fala, tem algum grau de deficiência moderada, leve, esses são mais fáceis de você lidar. Você pode fazer jogos, conversar. [...] Eles não aprendem como uma criança copiando do quadro, aprendem de maneira bem diferenciada, e cada criança é única. Então, em todas as formações continuadas eles davam pistas, ideias, mas não na metodologia para trabalhar com crianças com deficiência. E aí o professor tinha que inventar para poder trabalhar com ele. [...] Se mostra um monte de jogos, se mostra uma coisa que em sala de aula não é a mesma coisa, é diferente. Então, lá é bonitinho. Aqui o negócio é feio. É por isso que muita gente desiste da sala de aula.
Professora Esmeralda	Tem que saber a necessidade, como já disse. Acho que a criança aprende no seu nível né. Bom, eles também falam isso nas formações. [...] Nas formações é falado sobre as experiências de como a criança com deficiência aprende. Eu percebo que não tem receita, cada criança é única, tem que ser respeitada, tem seu nível, sem pular etapas. Às vezes, não vai aprender a ler, mas vai aprender a se alimentar sozinha, a segurar um lápis corretamente, ir ao banheiro sozinha [...].
Professora Hortência	[...] é uma pergunta muito ampla, porque as deficiências são grandes né, então, ou você faz uma pós de educação inclusiva e você pega assuntos picados, como você pode fazer uma pós com assuntos envolvendo aquela deficiência específica, como a TEA, por exemplo. A TEA, as crianças do espectro autista, elas não são iguais umas com as outras, [...] elas aprendem diferentes. E você vai aprendendo através de observação, de estudo, procurar autores, procurar cursos que capacitem para poder orientar melhor o trabalho com essas crianças.
Professora Lúcia	Pelas experiências e pelas falas nas formações a criança é única, é muito difícil dizer de que forma a criança aprende. Porque às vezes é tudo bonito no papel, mas na prática é totalmente diferente: falta de suporte, falta de parceria com a família, falta de remédios ou medicação, falta de parecer e laudo que dificulta a compra dessa medicação, do trabalho na escola.
Professora Maria	Na formação de professores que está ocorrendo eles falam que é o professor é quem tem que estudar, o professor é quem tem que buscar. [...] Em relação à pessoa com deficiência na formação do PAIC, até agora, não abordou. Aí, o que eles abordam é que o professor tem que adaptar e tudo, mas até agora não entrou muito sobre isso. [...] Por exemplo, algumas, você vai usar o alfabeto móvel. Outras, não consegue o alfabeto móvel, vai representar com desenho. Outras, não consegue desenhar, não consegue pegar no lápis,

	mas ele consegue recortar. Fazer uma colagem.[...] Já teve formações que explicou muito bem <b>a questão da importância do acompanhamento da mãe, da família, com a escola. Do especialista, às vezes, que acompanha a criança. Eles falavam muito sobre isso também.</b>
Professora Zulmira	[...] Olha, eu gostaria que as formações tivessem mais incentivo e informações valiosas, e não apenas experiências. Porque muitos encontros têm mais troca de experiência do que informações para inovar o nosso trabalho, mas por exemplo os métodos orientados para se trabalhar sempre no sentido de estimular com jogos práticos e concretos. <b>Acredito que a criança precisa ser estimulada, assim, ela aprende no seu ritmo.</b>

Legenda: \*Dados não encontrados ou não respondido pelo participante.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Nas seções teóricas deste estudo, já afirmamos a aproximação dessas concepções de aprendizagem e desenvolvimento como fundamentos recuperados pelas teorias pedagógicas. Por exemplo, quando identificamos o construtivismo nos discursos, apresenta-se em seu núcleo a concepção preformista de desenvolvimento humano, que naturaliza o processo de aprendizagem (Facci, 2011; Vigotski, 2018), discurso elaborado pela professora Esmeralda, ao apontar que: “[...] eu percebo que não tem receita, cada criança é única tem que ser respeitada, tem seu nível, sem pular etapas”. De igual modo, as concepções mecanicistas de desenvolvimento estão muito vinculadas às psicologias funcionalistas, empiristas, destacando-se o behaviorismo, elementos presentes no discurso da professora Zulmira, ao descrever que: “acredito que a criança precisa ser estimulada.” Mas aponta também elementos do preformismo e do construtivismo, ao destacar que “ela aprende no seu ritmo”.

Também identificamos aproximações em relação a certas concepções de educação especial, principalmente na vertente médico-psicológica (Michels, 2004). Essa abordagem revela influências do preformismo e do materialismo mecanicista (Vigotski, 2018), evidentes em seu núcleo conceitual. Tais concepções privilegiam aspectos biológicos, com foco na maturação orgânica, e orientam práticas voltadas para a instrumentalização e o estímulo aos estudantes, com o objetivo de adaptá-los à rotina escolar e torná-los o mais “normal” possível. Em geral, esses fundamentos, desprovidos de uma base crítica, dialética, histórica, têm sido hegemônicos nas formações de professores e na prática pedagógica, e como discutimos, elas se destacam na agenda neoliberal à formação de professores, por mais se ajustarem aos interesses das frações de classe hegemônicas.

Mesmo quando nas formações *o dito* não descreve essas concepções acríticas e a-históricas, como na fala de Caetana – “Então, em todas as formações continuadas eles davam pistas, ideias, mas não há uma metodologia para trabalhar com crianças com deficiência. E aí o

professor tinha que inventar para poder trabalhar com ele. [...]” – é possível identificar, através *do não dito*, que os discursos percorrem caminhos alinhados ao senso comum pedagógico, a apontamentos neoliberais, recaindo sobre as concepções pedagógicas do “aprender a aprender”, especialmente ao priorizar a vivência prática como solução para as lacunas formativas (Saviani, 2019).

Nos discursos de algumas professoras, observa-se que a ausência de menção a concepções pedagógicas durante as formações mencionadas, ou a falta de referência explícita a uma abordagem crítica, revela, implicitamente, o projeto neoliberal de esvaziamento teórico desses encontros (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). De modo geral, percebemos que nas formações de professores das quais as alfabetizadoras participaram tiveram destaque temas da alfabetização; e temas sobre o PEE pouco foram mencionados. Entendemos que esses são pontos que precisam ser superados sobre essa configuração de organizar as formações de professores a esse público, é o que problematizamos nas próximas subseções.

#### 4.4.2 Formações continuadas à Educação Especial Inclusiva desenvolvidas na rede de ensino Municipal de Ji-Paraná - período de 2022 a 2024.

Nesta subseção, apresentaremos os dados concernentes às formações continuadas desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino de Ji-Paraná, relacionadas especificamente ao tema da Educação Especial Inclusiva. O marco temporal sobre o qual realizamos nossos levantamentos compreende o ano de 2022 até julho de 2024. Para a coleta de dados, entrevistamos uma servidora lotada na Secretaria Municipal de Educação, setor da Educação Especial, denominada neste estudo como Maria de Lourdes.

Após o convite e aceite em participar da pesquisa, a entrevista ocorreu em dois momentos. O primeiro, no dia 17 de maio de 2024, às 11h00min, quando contactamos Maria de Lourdes e agendamos uma conversa no setor da Gerência de Educação Especial da SEMED. Dialogamos sobre a organização do núcleo, o trabalho que vinha sendo desenvolvido com a equipe, sobre as formações continuadas já desenvolvidas no passado e as que ainda seriam desenvolvidas no primeiro semestre de 2024.

Nesse momento, a equipe disponibilizou arquivos do ano de 2024 com cópias das atas, pautas das reuniões, relatórios e outros registros das formações desenvolvidas no ano. Por

limitações de tempo, horários, não participamos de todas as formações desenvolvidas na rede, e percebemos a necessidade de receber cópias dessas atas<sup>38</sup>, relatórios e pautas das formações, pela possibilidade de identificar os conteúdos priorizados, as parcerias realizadas, os temas debatidos e o público-alvo da discussão.

O segundo momento da entrevista ocorreu no dia 10 de setembro de 2024, às 11h30min, etapa em que ampliamos as buscas dos documentos levantados anteriormente, recuperando o período dos anos de 2022 ao ano 2023. Nosso objetivo foi mapear as formações continuadas destinadas aos professores alfabetizadores da rede. Contudo, identificamos que foram poucas as formações em que pudemos inferir a participação desse público. A maioria das iniciativas foi direcionada a profissionais da Educação Especial Inclusiva, como professores de LIBRAS, professores do AEE, cuidadores educacionais e intérpretes de LIBRAS. Esses elementos serão analisados nas seções seguintes.

No Quadro 26, fizemos uma síntese dessas formações desenvolvidas a partir das informações disponibilizadas nos relatórios e registros, a partir da entrevista com Maria de Lourdes.

**Quadro 26 – Formações continuadas realizadas pela Gerência de Educação Especial de 2022 a julho de 2024**

<b>Data</b>	<b>Título</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Responsável</b>
08/02/2022	Políticas de Inclusão Escolar e Cuidadores: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural	Professores do AEE e Cuidadores, APAE, Centro do Autismo.	Gerência de Educação Especial
10/02/2022	A inclusão do estudante surdo na instituição escolar	Professores do A.E.E, Professores e Instrutores de LIBRAS, APAE, Centro do Autismo, Professores que têm estudantes surdos na sala de aula.	Gerência de Educação Especial
07/03/2022	Avaliação dos estudantes com deficiência	Supervisores escolares, professores do AEE e professores formadores.	Gerência de Educação Especial

<sup>38</sup> Esse modo de recuperar dados não estava previsto na proposta da técnica de coleta, mas, em movimento e aproximação ao nosso objeto, percebemos incluí-lo como meio de recuperar dados, a fim de cooperar com nossa aproximação à totalidade.

10/03/2022	Comunicação Aumentativa e Alternativa	Professores de AEE, Professores de Libras, Supervisores do Ensino Fundamental, Equipe da Gerência de Educação Especial, Superintendente de Ensino.	Gerência de Educação Especial
22/03/2022	CURSO BÁSICO DE LIBRAS - Matutino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
22/03/2022	CURSO BÁSICO DE LIBRAS - Vespertino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
25/03/2022	Relações Interpessoais	Equipe da Gerência de Educação Especial da SEMED, Superintendente de Ensino, Professores de AEE, Professores de Libras, Instrutores Surdos, Professores de AEE da APAE e do Centro do Autismo.	Gerência de Educação Especial
29/03/2022	CURSO BÁSICO DE LIBRAS - Matutino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
29/03/2022	CURSO BÁSICO DE LIBRAS - Vespertino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
05/04/2022	CURSO BÁSICO DE LIBRAS - Matutino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
05/04/2022	CURSO BÁSICO DE LIBRAS - Vespertino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
08/04/2022	Relações interpessoais. Estratégias de regulação e acomodação para estudantes com autismo	Cuidadores Educacionais para estudantes com deficiência da Rede Municipal de Ensino.	Gerência de Educação Especial
12/04/2022	CURSO BÁSICO DE LIBRAS - Matutino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS

		Municipal, comunidade.	
12/04/2022	CURSO BÁSICO DE LIBRAS - Vespertino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
16/05/2022	Curso de Libras na sala de inclusão	Escola Pedro Gonçalves, extensão em Nova Colina. Participantes: Estudantes do Pré II, aluna surda, professora da turma e a cuidadora.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
27/06/2022	Orientações de correção de portfólio com professores do atendimento educacional especializado	Professores do Atendimento Educacional Especializado, professores de AEE e do centro de autismo e coordenadores da educação física e coordenadora de libras.	Gerência de Educação Especial
05/08/2022	Orientações sobre os critérios de organização do portfólio - a título de gratificação	Professores formadores, coordenadores pedagógicos e gestores.	Gerência de Educação Especial
26/08/2022	Formação de cuidadores - Técnicas de enfermagem, primeiros socorros teoria e prática e perguntas gerais.	Cuidadores do Município e Estado Responsável.	Gerência de Educação Especial em parceria com Secretaria Estadual de Educação.
13/09/2022	CURSO AVANÇADO DE LIBRAS - Matutino	Instrutores de Libras, Professora Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Gerência de Educação Especial
07/02/2023	Identidade e cultura surda	Equipe gestora escolar, professores de LIBRAS e instrutores, orientadores e supervisores escolares e professores regulares que atendem crianças surdas.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de LIBRAS
08/02/2023	Formação para cuidador educacional	Cuidadores educacionais e professores do AEE	Gerência de Educação Especial
09/02/2023	Práticas inclusivas	Professores do AEE, professores de LIBRAS, APAE e Centro de Autismo	Gerência de Educação Especial
08/05/2023	Curso de Libras -	Instrutores de Libras, Professora	Gerência de Educação

	acessibilidade na área da saúde	Mediadora do Ensino de Libras, Profissionais da educação da Rede Municipal, comunidade.	Especial/Coordenação de LIBRAS
02/08/2023	A utilização do Multiplano no processo de aprendizagem	Professores de AEE, Professores de Libras, Instrutores de Libras	Gerência de Educação Especial/UNIR - (SEMANA DA EDUCAÇÃO)
03/08/2023	A importância da ética e saúde emocional do Cuidador Educacional	Cuidadores educacionais, Professores de AEE, Professores de Libras, Instrutoras de Libras.	Gerência de Educação Especial/UNIR - (SEMANA DA EDUCAÇÃO)
13/09/2023	O sentido da Educação Inclusiva	Professores de AEE, Equipe Semed.	Ministério Público de Rondônia
15/09/2023	Formação continuada de professores que ensinam matemática para estudantes surdos em uma perspectiva etnomatemática.	Professoras de libras e coordenadora de Libras.	Gerência de Educação Especial/UNIR
19/09/2023	II Encontro - O sentido da Educação Inclusiva	Professores de AEE, Equipe Semed.	Ministério Público de Rondônia
26/09/2023	III Encontro - O sentido da Educação Inclusiva	Professores de AEE, Equipe Semed.	Ministério Público de Rondônia
28/09/2023	Conhecer, acolher e incluir: autismo e escola	Centro Municipal de Educação Infantil, professores regulares, cuidadores.	Gerência de Educação Especial
06/10/23	I Encontro - Matemática para estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação	Professores de Atendimento Educacional Especializado, Professores de Libras.	Gerência de Educação Especial/UNIR
06/02/2024	Como acolher os estudantes com deficiência?	Professores, orientadores, supervisores e gestores.	Gerência de Educação Especial
15/02/2024	Ações assertivas do Atendimento Educacional Especializado	Professores de AEE e professores de Libras.	Gerência de Educação Especial

05/04/2024	Curso De Capacitação: Libras Para Atendimento Ao Público	Servidores da Secretaria Municipal de Educação.	Gerência de Educação Especial/Coordenação de Libras
13/03/2024	Cuidador Educacional na Educação Especial	Cuidador Educacional, diretores, professores de AEE, orientadores.	Gerência de Educação Especial
24/03/2024	Plano Educacional Individualizado - PEI	Professores de AEE, professores de LIBRAS, supervisores e orientadores da rede Municipal de Ensino.	Gerência de Educação Especial
14/05/2024	A importância do acompanhamento de aprendizagem através do portfólio dos estudantes da APAE	Servidores da APAE, equipe técnica Gerência de Educação Especial.	Gerência de Educação Especial
27/05/2024	Altas Habilidades ou Superdotação	Professores de Atendimento Educacional Especializado	Gerência de Educação Especial/Estácio Unijipa
13/06/2024	O deficiente visual no contexto escolar e suas tecnologias	Professores de AEE, professores de Libras, professores que atendem estudantes com deficiência visual, orientadores e supervisores da Rede Municipal de Ensino.	Gerência de Educação Especial/Secretaria Estadual de Educação

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas e coleta de dados no setor da SEMED (entrevistas do mês de maio e setembro de 2024).

Apesar de levantarmos nos dados uma grande quantidade de ações desenvolvidas pela rede no período anunciado, os relatórios e as atas disponibilizadas não tratavam de todas as formações, e nos restringimos a analisar os elementos contidos apenas nos documentos disponibilizados e nas observações que pudemos obter nas formações. Compreendemos que os relatórios e as atas apresentam de forma genérica e resumida os conteúdos tratados nesses encontros, mas entendemos que eles contêm subsídios que podem contribuir com nossa análise.

Dentre as formações indicadas no quadro acima participamos de apenas duas neste ano de 2024: a formação **Altas habilidades/superdotação**, ocorrida no dia 27 de maio de 2024, e a formação **O deficiente visual no contexto escolar e suas tecnologias**, ocorrida no dia 13 de junho de 2024. As demais foram identificadas a partir dos dados repassados pelos relatórios e registrados pelo setor.

Do ano de 2022 a julho de 2024, percebemos que o núcleo vem atuando ativamente na oferta de formação continuada da rede. Na entrevista, Maria de Lourdes aponta que as temáticas



e as necessidades de formação se apresentam na medida em que são identificadas e os profissionais solicitam. Quando da avaliação dos encontros anteriores, abre-se espaço aos participantes para que sugerissem novos temas a serem abordados nos próximos eventos.

Verificamos em alguns relatórios as sugestões de temas encaminhados pelos profissionais, como exemplo, no relatório da formação **Prática Inclusiva - professores de AEE, professores de LIBRAS, APAE e Centro de Autismo** (Ji-Paraná, 2023c), e no relatório **formação com cuidadores educacionais, professores do AEE da rede municipal de ensino** (Ji-Paraná, 2023b), que no final detalham os temas sugeridos pelos participantes.

Outro ponto positivo do trabalho desenvolvido no setor são as parcerias que vêm sendo realizadas com instituições de ensino superior, assim, em algumas formações, há parcerias com a Universidade Federal de Rondônia (Ji-Paraná, 2023c), como também encontramos formações e parcerias estabelecidas com a Secretaria de Estado de Educação, com a APAE, e uma formação em parceria com uma instituição privada de ensino superior, o Centro Universitário Estácio de Ji-Paraná (ESTÁCIO UNIJIPA).

A parceria com a UNIR, em grande parte, tem relação com a lei municipal que institui a Semana da Educação na Rede de Ensino de Ji-Paraná-RO. Trata-se da lei Municipal nº. 2.497, de 11 de Julho de 2013 (Ji-Paraná, 2013). Esse evento, em parceria com a universidade, através do Grupo de Pesquisa: Estudo interativo e Pesquisas em Educação Inclusiva – GEIPEI, a partir de 2015, contempla também o Seminário de Educação Inclusiva.

As temáticas centrais de cada evento foram: 2015 - Educação inclusiva e diversidade: um compromisso de todos; 2016 - Educação em debate um compromisso de todos; 2017 - Diálogos sobre educação: seus reflexos na política, na escola e na sociedade; 2018 - Infâncias, Inclusão e Formação de Professores; 2019 - Educação: uma prática em construção; 2020 - Edição Especial em Época de Pandemia; 2021 - Inclusão, equidade e qualidade: compromisso com o futuro da Educação de Ji-Paraná; 2022 - As múltiplas faces da educação: desafios do século XXI; 2023 - Aprendendo juntos: uma abordagem inclusiva (UNIR, 2023).

Nessa parceria do núcleo da SEMED com a Unir, verificamos que os professores universitários vêm socializando conteúdos científicos sobre a Educação Especial Inclusiva aos profissionais da rede. Identificamos essas ações nas seguintes formações: “A importância do Multiplano no processo de aprendizagem” (Ji-Paraná, 2023d) e “A importância da ética e saúde emocional do cuidador educacional” (Ji-Paraná, 2023e). Apesar de toda essa diversidade de

ações, alguns elementos ainda são hegemônicos nos encontros formativos. Em relação à base médico-psicológica, ela continua como determinante, e orienta o trabalho e a formação profissional da rede. Diante disso, destacamos alguns pontos retirados dos relatórios e das observações participantes que serão analisados.

Recapitulando, a concepção médica de educação especial orienta as formações quando se destacam nos conteúdos os elementos da medicina e da saúde como prioridades a serem apropriadas, envolvendo os conceitos, os aspectos biológicos e a limitação da deficiência (Michels, 2004). Em partes, encontramos esses elementos nas formações e buscaremos apresentá-los.

Na formação com cuidadores educacionais, professores do AEE da rede municipal de ensino (Ji-Paraná, 2023a), ocorrida em 08 de fevereiro de 2023, encontramos no conteúdo abordado os temas “primeiros socorros” e o conteúdo “Formação para cuidador: aspectos físicos e emocionais” (p. 1). Embora a formação tenha sido direcionada, em grande parte, aos cuidadores, alguns estudos apontam que esses profissionais, frequentemente, são da área da saúde (Camargo, 2021). Não se trata de nos opormos ao tema dos primeiros socorros, mas sim de destacar que a formação esteve majoritariamente centrada nesses aspectos, reforçando a ideia de que a saúde continua sendo a base principal da formação desses profissionais. Por outro lado, temas como a apropriação dos conteúdos escolares pelos PEEs e as possíveis contribuições desses profissionais no contexto pedagógico permanecem ausentes nas discussões.

Também encontramos esse saber médico na formação **A importância da ética e saúde emocional do cuidador educacional** (Ji-Paraná, 2023e), quando anunciam nos conteúdos que “cuidar é perceber o estudante como ele é, como se mostra, seus gestos, falas, dor e **limitações**” (p. 1, destaque nosso), indicando que o tema da limitação orgânica é essencial e deve ser apresentado nas formações, em contrariedade ao que defende Vigotski (2021), que destaca a importância de a escola não se limitar aos condicionantes orgânicos, mas sim focar nas potencialidades do desenvolvimento humano.

De igual modo, na formação **Conhecer, acolher e incluir: autismo na escola** (Ji-Paraná, 2023f), os conteúdos abordados seguiram orientações da base médica, quando apontam “o que é autismo, as principais características que precisam ser observadas nas crianças com suspeita de autismo” (p. 1), demonstrando a necessidade de formar um profissional do AEE e cuidadores com ‘habilidades’ clínicas em identificar esses sinais na criança. Já questionamos neste trabalho

a quem interessa a necessidade de aquisição de laudo, considerando que há estudos que apontam sobre esse mercado voltado à educação especial (Kassar, 2024), visto que no sistema capitalista, a lógica é extrair do trabalho improdutivo um lucro.

A formação **Altas Habilidades/Superdotação**, da qual participamos, ocorreu no período matutino, e, em sua maioria, os conteúdos giravam em torno dos aspectos etiológicos do PEE. A discussão visava esclarecer quais as condições e características a serem observadas nos estudantes com altas habilidades, e afirmava a necessidade de uma avaliação neuropsicológica precoce. A formadora convidada foi uma neuropsicóloga<sup>39</sup> que atende em clínica particular. Apesar de valiosas as informações, considerando também o curto período de tempo, por ser ofertada apenas no período matutino, não se explorou com a equipe os conteúdos escolares, enriquecimentos curriculares e aspectos pedagógicos que seriam essenciais. Ao final de sua fala, a profissional expôs a primordialidade dos professores identificarem os sinais dos transtornos e encaminharem esses alunos para avaliação neuropsicológica. Novamente, fazemos menção ao mercado do laudo (Kassar, 2024) e aos perigos da medicalização da educação, quando os professores podem recuperar elementos isolados da totalidade do fracasso escolar e reduzi-los à criança (Patto, 2022).

Ao abordar as bases psicológicas (Michels, 2004) e psicopedagógicas (Jannuzzi, 2004) que se relacionam com as concepções pedagógicas tecnicistas e orientadas por competências (Saviani, 2019), observa-se que essas abordagens têm como objetivo principal instrumentalizar o profissional para atividades práticas, instrumentais e manuais, voltadas ao estímulo do estudante e à sua adaptação à rotina escolar. Nesse contexto, fica evidente que grande parte das formações prioriza esses aspectos, alinhando-se a diretrizes e slogans que integram a agenda neoliberal. (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Esses aspectos são materializados como hegemônicos nos discursos dos profissionais, e acabam sendo naturalizados como essenciais, resultando em uma ênfase nas formações voltadas exclusivamente para conteúdos relacionados a instrumentos e

---

<sup>39</sup> Vale mencionar que um dos motivos de ofertar esse encontro formativo na rede municipal, havia muita confusão sobre as características das altas habilidades, inclusive em maioria impera o mito de que são supercrianças que aprendem autonomamente os conteúdos escolares, sem necessidade de diretividade docente. Outrossim, essa formação foi oriunda de uma disciplina do curso de direito da instituição de ensino superior na qual este autor exerce a função de professor auxiliar. Como critérios avaliativos, havia a necessidade da disciplina de desenvolver ações extensionistas na comunidade. Na nossa primeira entrevista com a equipe de educação especial, realizada em maio, foi destacada a necessidade de abordar o tema relacionado ao público com altas habilidades, já que não havia registro de nenhuma formação sobre esse assunto na rede. Diante disso, propus uma ação formativa em desenvolvimento, anteriormente direcionada a estudantes de Direito, adaptando-a para atender às demandas da educação especial.

técnicas. Nesse processo, passa despercebida a ausência de menção aos fundamentos teóricos críticos, indispensáveis para uma compreensão mais aprofundada e reflexiva da temática.

Identificamos que os próprios profissionais solicitam os temas correlatos, como exemplo, no relatório da formação Prática Inclusiva - professores de AEE, professores de LIBRAS, APAE e Centro de Autismo (Ji-Paraná, 2023c), além do título mencionar a palavra “prática”, também focaliza em habilidades instrumentais. Ao final do encontro, com um discurso naturalizado, os profissionais indicam novos conteúdos a serem abordados nas formações seguintes, conforme: “Práticas na sala do AEE; estratégias para trabalhar com crianças com encefalopatia; produção de material lúdico diversificado; atividades práticas; práticas pedagógicas voltados para o aluno autista; troca de experiências; oficinas de construção de materiais pedagógicos” (p. 3-4).

Diante do destaque dado às temáticas das práticas nas formações e das manifestações dos próprios professores que solicitam esses conteúdos, de acordo com Saviani (2019), as tendências pedagógicas após a década de 1990, seguindo a lógica do mercado que põe em descrédito o saber científico, “[...] procura por soluções mágicas do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes, vem ganhando as cabeças dos professores” (p. 119), e esses indícios podem se apresentar nas análises dos relatórios das formações.

Chama-nos a atenção que a maioria dos encontros também abre espaços para abordar a socialização de experiências. Inclusive, em algumas formações, o tema das trocas de experiências foi o foco, como na formação **Práticas inclusivas**, do ano de 2023 (Ji-Paraná, 2023c), e na formação **Ações assertivas do Atendimento Educacional Especializado**, ocorrida em 2024. Na literatura, as formações continuadas e as formações em serviços, seguindo a lógica capitalista, supervalorizam as trocas de experiências em detrimentos dos fundamentos teóricos, de modo a apartar desses encontros a criticidade (Camizão; Teixeira; Victor, 2024; Evangelista; Shiroma, 2019; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Saviani, 2019).

Dando sequência ao tema da instrumentalização em uma vertente psicológica, na formação com cuidadores educacionais, professores do AEE da rede municipal de ensino (Ji-Paraná, 2023b), entre os conteúdos abordados, a formadora “discorreu sobre a melhor forma de acomodação do estudante com deficiência em momento de desregulação e os materiais necessários para a aquisição da escola para beneficiar, caso seja necessário a utilização, [...] foi realizado esclarecimento de dúvidas na utilização dos materiais expostos” (Ji-Paraná, 2023b, p.

1).

Na formação **Cuidador educacional na Educação Especial**, de 13 de março de 2024, abordou-se o tema “Acomodação e regulação de estudantes com deficiência [...]”. É necessário que tenhamos iniciativas para garantir a inclusão nas escolas, por meio da adoção também de recursos de acomodação e regulação para aliviar a sobrecarga sensorial (Ji-Paraná, 2024a, p. 1). Também abordaram “[...] A importância do quadro de rotina no ambiente escolar” (*Idem*).

Esses apontamentos claramente indicam que há um encaminhamento a uma formação voltada para atividades instrumentais, temas criticados por Vigotski (2021) sobre a vertente funcionalista da psicologia nas escolas de educação especial, que desenvolvem atividades da vida diária, práticas, a fim de moldar/homogeneizar o estudante por meio de técnicas, tornando-o o mais “normal” possível para conviver na sociedade e na escola.

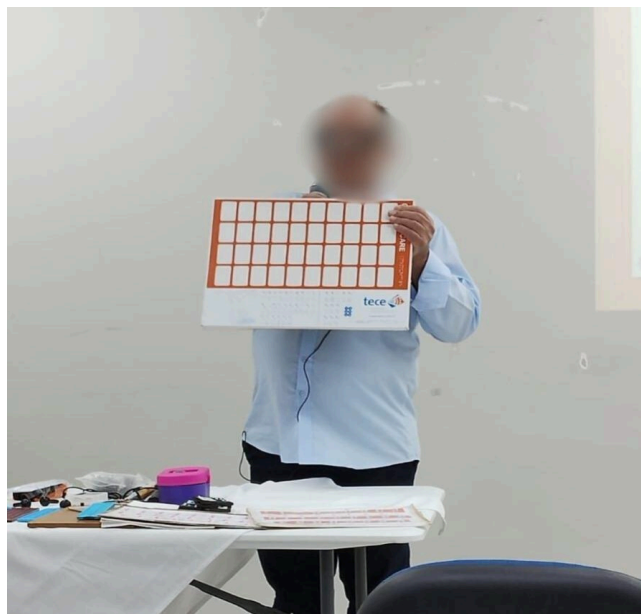
Esses encaminhamentos estão presentes nos conceitos da concepção de educação especial da vertente psicológica (Michels, 2004), psicopedagógica (Jannuzzi, 2004), os quais são encontrados também nos fundamentos das pedagogias das competências (Saviani, 2019). Essas teorias psicológicas funcionalistas compõem o bloco das teorias de aprendizagem e desenvolvimento materialista mecanicista (Vigotski, 2018), prevalecendo o behaviorismo, teoria hegemônica no trabalho com estudantes com deficiência, que atualmente vem utilizando o conceito de trabalho instrumental da Análise do Comportamento Aplicada - ABA (Trevizan; Araújo, 2022). Além disso, entre os temas abordados, encontram-se estratégias de acomodação da pessoa com deficiência.

Apontamos ainda que essas estratégias percebidas na formação acima podem confirmar o que a literatura já vem problematizando sobre a chegada do cuidador educacional na escola, sendo a nomenclatura “cuidador” oriunda da saúde, assim, prevalecem aspectos relacionados a essa área na inclusão educacional, em detrimento da apropriação do conteúdo escolar (Camargo, 2021). Do mesmo modo, o referencial teórico afirma que há uma tendência em formar um profissional cuidador com habilidades para dar “suporte ao comportamento desafiador [...] e evitar que os alunos PEE atrapalhem a aula” (Silva, 2023, p. 75), talvez, por isso, ensina-se estratégias psicológicas de acomodação.

Na observação que realizamos na formação **O deficiente visual no contexto escolar e suas tecnologias**, no dia 13 de junho de 2024, o foco do encontro foi socializar experiências e indicar atividades práticas e instrumentos para se trabalhar com crianças cegas. O próprio

formador, professor cego da rede estadual de ensino de Rondônia, afirmou que um dia de encontro não seria o suficiente para abordar todo o conteúdo, tendo o evento apenas a finalidade de informar sobre caminhos possíveis ao trabalho na educação especial com alunos cegos. De posse de vários materiais e tecnologias assistivas, indicavam alternativas, mas pouco se mencionou sobre a apropriação do conteúdo escolar, focalizando-se nas experiências profissionais.

**Figura 7 – Instrumentos e técnicas a se trabalhar com crianças cegas demonstradas na formação**



Fonte: Diário de campo de 16 de junho de 2024.

Apesar das críticas sobre a base instrumental e técnica no encontro do qual participamos, não desconsideramos ser importante a apropriação desses elementos, pois, conforme Saviani (2019) e Martins (2022) mencionam, a prática pedagógica deve recuperar a tríade conteúdo-forma-destinatário. O aspecto da forma traduz-se nos métodos, uso das técnicas e instrumentos didáticos pedagógicos mais elaborados, a avaliação e outras formas de mediação da atividade pedagógica. Ocorre que as tendências pedagógicas hegemônicas ora supervalorizam as formas (pedagogia tecnicista e das competências), ora supervalorizam o conteúdo (pedagogia tradicional) e ora supervalorizam o destinatário (Pedagogia da escola nova).

Adiante, também verificamos em alguns encontros o tema da saúde emocional e das relações interpessoais, que foram especificamente abordados em formações direcionadas aos cuidadores educacionais e professores do AEE (Ji-Paraná, 2023b; 2023e; 2024a). Em um desses

relatórios analisados, (Ji-Paraná, 2023b), ao final, os profissionais cuidadores indicaram os seguintes temas aos próximos encontros: “o cuidado com a saúde emocional do cuidador; como saber tratar seus colegas de sala de aula; cuidando do cuidador; ensinar os alunos a respeitar seus colegas de sala de aula ou da escola com educação” (p. 2-3).

Em uma formação no ano de 2022 (Ji-Paraná, 2022b), descreve o relatório que as “[...] palestrantes proporcionaram conhecimento que contribuirão principalmente com **a autoestima dos profissionais** que atendem os estudantes com deficiência da rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná. (p. 1, destaque nosso)”. No mesmo ano, em outro encontro, a formadora trabalhou “com a dinâmica de apresentação dos participantes, durante toda a palestra foi intercalando entre a teoria e prática, a fim de que os participantes **melhorem seu relacionamento do ambiente de trabalho**” (Ji-Paraná, 2022b, p. 1, destaques nossos).

Esses elementos tratados nas formações indicam demandas relacionadas às questões emocionais e adoecimento da categoria, que possuem relação com os slogans neoliberais que proclamam a importância do bem estar emocional dos professores, mas efetivamente contribuem com o fenômeno do adoecimento, com a competitividade, a meritocracia e a precarização do trabalho (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Em relação ao cuidador, poderíamos apontar o que a literatura já anuncia sobre a precarização do trabalho docente, sem formação adequada, sem conhecimentos sobre as condições do PEE, com a necessidade de atender mais de uma criança com deficiência no mesmo turno, impactando sua saúde mental (Camargo; Schindwein, 2022), e com as diversas atribuições profissionais que são impostas, além dos baixos salários (Camargo, 2021; Camargo; Tada, 2023).

De modo semelhante ao que ocorre com os professores do AEE, a acumulação de diversas responsabilidades, aliada a formações precárias, tem contribuído para a sobrecarga desses profissionais. Nesse contexto, justificam-se as formações promovidas pelo núcleo com foco em temas como relações interpessoais e saúde emocional, visando atender às demandas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Apesar de todo esse cuidado que o setor tem com seus profissionais em ofertar formações sobre a saúde emocional, afirmamos que esse fenômeno não deve ser analisado desconexo da totalidade capitalista, que sobrecarrega os profissionais e precariza ainda mais o trabalho da educação básica (Antunes, 2018; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). A valorização salarial é essencial, e esse tema veio à tona na formação de cuidadores educacionais para estudantes com

deficiência da rede Municipal de Ensino, ocorrida em 7 de abril de 2022, ao relatarem que “[...] se fez presente o secretário municipal de educação e o chefe de gabinete que cumprimentam os participantes e esclarecem algumas dúvidas relacionadas à valorização salarial desses profissionais” (Ji-Paraná, 2022e).

Importante mencionar que, no ano de 2024, o vencimento-base dos cuidadores escolares estava fixado em R\$ 1.212,00 (mil duzentos e doze reais), abaixo do salário-mínimo nacional. Conforme demonstramos na subseção “Carreira e remuneração docente da rede municipal”, o piso nacional dos profissionais do magistério, em 2023, foi implantando em folha de pagamento apenas no mês de dezembro, e em 2024 foi implantado apenas no mês de julho, ficando a remuneração defasada por um grande período, direcionando os profissionais a ingressarem com ação judicial e arcarem com custos advocatícios para receberem o que lhes é de direito.

Sobre o tema da medicalização da educação, mapeamos e identificamos elementos a esse respeito no Relatório da formação “Plano Educacional Individualizado - PEI” (Ji-Paraná, 2024b). Segundo o documento, o desenvolvimento do PEI deve também ser voltado “para aqueles que apresentam transtornos funcionais específicos, como dislexia, discalculia ou TDAH” (p. 1). Todavia, Maria de Lourdes relatou-nos que a rede de ensino busca informar os profissionais de que o Atendimento Educacional Especializado é exclusivo aos PEEs, não incluindo o público da discalculia, dislexia e outros. Indica-se também esse tema da medicalização quando as formações recuperam a necessidade de formar o profissional com habilidade de identificar “problemas” na criança e encaminhá-las a clínicas (Costa, 2018).

A despeito das tendências pedagógicas, além do encaminhamento das pedagogias das competências, abordando as formações com foco na prática instrumental, também rastreamos slogans de outras tendências pedagógicas do bloco aprender a aprender, como o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo, com seus descritores “realidade do estudante” e “desenvolvimento da autonomia”.

No ano de 2023, encontramos a formação **A importância do Multiplano no processo de aprendizagem**. O relatório descreve que o multiplano deve ser desenvolvido “considerando como ponto de partida a realidade do estudante” (Ji-Paraná, 2023d, p. 1). Na formação voltada aos cuidadores, abordam “a importância da família dialogar com cuidadora educacional com o intuito de conhecer melhor especificidades dos estudantes e assim contribuir no desenvolvimento da autonomia desses” (Ji-Paraná, 2023e, p. 1). Na formação **Conhecer, acolher e incluir:**



**autismo na escola**, aponta-se que os professores devem “conhecer os níveis de brincar para que dessa forma possam planejar suas atividades para cada criança, respeitando a fase em que a mesma se encontra” (Ji-Paraná, 2023f, p. 1).

No ano de 2024, o bloco do aprender a aprender também compareceu nas formações, como na formação **Cuidador educacional na Educação Especial**, demonstrando “orientações sobre as concepções e práticas educacionais fundamentadas na valorização e diversidade humana” (Ji-Paraná, 2024a, p. 1). Na formação da qual participamos no mesmo ano, intitulada **O deficiente visual no contexto escolar**, por um período curto de tempo, considerando que a maior parte do encontro girava em torno da socialização das práticas no trabalho com estudantes, a assistente do professor convidado abordou em suas experiências como alfabetizar crianças cegas, indicando concepções de alfabetização baseadas no construtivismo, apontando o agrupamento do método silábico de alfabetização em que a estudante se encontrava.

Em relação à carga horária dessas formações, que em sua maioria são de um dia de encontro, o avanço nesse sentido foi observado apenas nas formações continuadas destinadas à área de LIBRAS, o único tema que mais teve formações no setor, e inclusive, conforme verificamos, é o único grupo de PEE que tem uma coordenação no núcleo de Educação Especial que cuida especificamente da temática.

Em relação ao aligeiramento das formações para os demais PEE, não podemos deixar de considerar o que já foi apontado por Saviani (2019), que observa que, quando a ideologia do mercado orienta uma formação inicial mais superficial e de baixo custo – como discutido na subseção anterior sobre a formação inicial –, as formações continuadas acabam seguindo essa mesma tendência. Saviani afirma que essas formações frequentemente lançam mão “da reflexão sobre sua prática, apoiando eventualmente por cursos rápidos também ditos como “oficinas” (Saviani, 2019, p. 119, destaque do original).

Como mencionado, o avanço que identificamos foi apenas no curso de LIBRAS, e o setor da Secretaria Municipal de Educação, anualmente, vem desenvolvendo diversas formações continuadas, com total de 40h cada curso: básico, intermediário e avançado em LIBRAS. Podemos afirmar que os demais PEEs foram mencionados nos seguintes encontros: em 2022 - Relações Interpessoais, Estratégias de regulação e acomodação para estudantes com autismo; em 2023 - Conhecer, acolher e incluir: autismo e escola; e em 2024 - Altas Habilidades ou Superdotação; O deficiente visual no contexto escolar e suas tecnologias. Nos demais,

verificamos que os temas das formações seguiram um trabalho de abordar todos os PEEs de modo geral, sem focalizar em um grupo específico. Outras formações giraram em torno de aspectos emocionais, saúde mental e outros temas.

Conforme já explicitado, a comunidade surda tem conseguido significativos avanços nas políticas educacionais. Mas esses avanços se deram por intensos movimentos de seus intelectuais orgânicos, o que, se restrito a uma pauta isolada, também esvazia a luta coletiva no enfrentamento ao capitalismo (Garcia; Barcelos, 2021). Apontamos que é necessário que os demais grupos das formações ampliem a carga horária e abordem os conteúdos para além da base médico-psicológica e das pedagogias acrílicas e a-históricas. Outra indicação é a de implantar coordenações que acompanhem os demais PEE, como é o caso da coordenação de LIBRAS.

Nas reuniões formativas **Avaliação dos estudantes com deficiência** (Ji-Paraná, 2022b) e **Orientações de correção de portfólio com professores do AEE** (Ji-Paraná, 2022f), os professores foram informados sobre os critérios de avaliação dos PEEs e os requisitos para o recebimento da gratificação, lei municipal a qual analisamos na subseção “Carreira e remuneração docente”. Embora os relatórios não mencionem com precisão os temas relacionados à aprendizagem e aos conteúdos escolares, a coleta de dados, orientada pela técnica de triangulação, nos permitiu recuperar informações além do foco específico do nosso objeto de estudo. Ou seja, não priorizamos dados apenas coletados nas formações, mas buscamos obter outras informações que auxiliassem na compreensão do fenômeno, como documentos e instrumentos de avaliação, leis e portarias (Prates, 2016).

Nesse sentido, conseguimos inferir que os elementos discutidos nos encontros sobre a avaliação dos estudantes com deficiência estavam centrados na base médico-psicológica (Michels, 2004) e nas concepções pedagógicas do aprender a aprender, conforme abordamos e analisamos a partir dos documentos postos no “Quadro 04 - Instrumentais elaborados pela rede para acompanhamento dos estudantes com deficiência”.

Em relação à temática da alfabetização, identificamos que poucas formações desenvolvidas pela Gerência de Educação Especial mencionam seus elementos. Em nossas observações, no ano de 2024, verificamos que apenas o encontro **O deficiente visual no contexto escolar**, de forma breve, apontou, ao final, o tema da alfabetização, baseada no construtivismo. Um momento de fala em que a colaboradora da formação relatou suas

experiências em utilizar os instrumentos de trabalho com estudantes cegos. Ela descreveu sua experiência na alfabetização de uma criança cega, mencionando que, atualmente, a criança se encontra no método silábico-alfabético. Nos demais encontros, a temática da alfabetização pode ter sido abordada, mas não conseguimos confirmar essa informação através dos relatórios e registros.

Apontamos que, ao priorizar nas formações a socialização de instrumentos, técnicas e práticas, o profissional acaba ficando responsável por identificar a melhor maneira de trabalhar com seus alunos. No contexto da agenda capitalista, essa abordagem (re)configura o papel do pedagogo, expandindo sua função de docente para a de gestor e pesquisador dentro do ambiente de trabalho. Nesse último caso, as formações desenvolvem habilidades voltadas para a busca e pesquisa de respostas imediatas às demandas do trabalho pedagógico (Garcia, 2013; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Saviani, 2019).

Como anunciamos anteriormente, nosso objetivo era mapear as formações direcionadas aos professores alfabetizadores. No entanto, conforme abordado na seção, verificamos que apenas o curso de LIBRAS e o encontro **Conhecer, acolher e incluir: autismo e escola** indicam a participação desses profissionais. Nos demais encontros, o foco eram os professores do AEE, professores de LIBRAS, intérpretes e cuidadores. Podemos tecer algumas análises e questionamentos sobre a ausência da menção dos professores alfabetizadores nas formações sobre o tema.

Afirma Garcia (2013) que, a partir de 2008, com as mudanças no sistema educacional, houve um impacto no trabalho docente, que reconverte sua função e atuação, e houve também um aumento de estudantes do Público da Educação Especial nas salas regulares comuns. Entre essas mudanças, destacam-se aspectos relacionados à ação do professor de Educação Especial e ao lócus de sua atuação: as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas salas representam uma estratégia para superar os modelos tradicionais das salas de recursos, classes especiais e serviços ofertados em escolas ou instituições especializadas.

Diante disso, o antigo trabalho especializado do PEE foi redefinido, transformando os professores desse público em multifuncionais, responsáveis por atender a todos o PEE, o que caracteriza uma atuação mais abrangente. Essa multifuncionalidade do trabalho do professor do AEE está relacionada à nomenclatura Sala de Recursos Multifuncionais, e tal ampliação das funções exige uma formação eclética.

Nos encaminhamentos à formação em pedagogia e às políticas de formação para professores do AEE prevalece a centralidade da atuação nas atividades técnicas e de gestão da inclusão escolar. Ou seja, encaminhamentos à instrumentalização prática centrada nas pedagogias das competências, que descrevem o professor do AEE como executor e gestor dos serviços e espaços da inclusão escolar, e nada mencionam sobre os aspectos que envolvem o ensino da função (Michels; Vaz, 2017).

A fim de centralizar os encontros da SEMED ao professor de AEE, no período de 2022 a julho de 2024, indica-se que esses profissionais serão responsáveis por propor encaminhamentos e promover formações em serviço, sendo esses modelos de formação uma das propostas das políticas neoliberais ultimamente direcionadas à área (Camizão; Teixeira; Victor, 2024).

Esses encaminhamentos para a formação em serviço ficam explícitos quando os encontros agrupam supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e demais gestores escolares, que são responsáveis por reunir e formar os profissionais em cada escola. Identificamos esses pontos no “Relatório da formação Relações interpessoais”, que descreve “[...] a importância dos professores do Atendimento Educacional Especializado em compartilhar o material da sala de recurso com o professor da sala de aula regular, para que o conteúdo ensinado dentro da sala de recurso possa ter uma sequência e que sempre eles devem trabalhar em parceria” (Ji-Paraná, 2022d, p. 1).

Mendes (2024) afirma que no âmbito da formação de professores à Educação Especial Inclusiva tem-se identificado avanços, excluindo-se os professores regulares, campo em que pouco se avançou nesse sentido. Garcia (2013) aponta que na última década as discussões em torno do que se apresenta como inclusão escolar foram incipientes no tocante ao tema do debate pedagógico, e, a despeito do trabalho docente na sala regular, focaliza-se ainda na “proposição de serviços e de formação que não consideram as características da educação básica em seus níveis e modalidades, sendo mantida como modalidade que existe à parte do sistema educacional” (Garcia, 2013, p. 116).

Nos dados apresentados, verificamos uma separação e centralização dos temas. Por um lado, há a Educação Especial Inclusiva e suas formações correlatas, direcionadas exclusivamente aos profissionais da área; por outro, há o tema da alfabetização, voltado supostamente para o trabalho com todas as crianças, mas efetivamente orientados a pessoas sem deficiência, com a participação destacada dos professores alfabetizadores nessas formações.

Percebemos em algumas formações a existência de parcerias com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Em conversa com a equipe técnica da SEMED, fomos informados de que a instituição firma parcerias com a Secretaria Municipal de Educação, e inclusive essa instituição filantrópica solicita que o núcleo ofereça formações aos seus profissionais. Segundo o estudo de Nunes e Rodrigues (2024), as APAES comumente recebem recursos do estado e são mantidas, em parte, também por este. Conforme apontam Garcia e Barcelos (2021), as APAEs têm conseguido reordenar diretrizes e políticas educacionais em seu benefício, sendo que uma das estratégias que facilita esse processo é a escolha de seus representantes políticos.

Em síntese, percebemos que não há um projeto voltado à formação de professores alfabetizadores contemplando as particularidades da Educação Especial Inclusiva, com exceção do curso de LIBRAS, que é aberto à comunidade e aos professores que tenham alunos surdos em sala regular. Mas, nos demais cursos e eventos de distintos PEE, dificilmente percebemos a participação dos professores alfabetizadores, o que aponta a necessidade de avançar e repensar essas configurações de formações de professores da área, abarcando entre os participantes das formações os alfabetizadores.

Não obstante isso, identificamos pontos positivos nas formações de professores voltadas à Educação Especial Inclusiva em Ji-Paraná, pela vasta quantidade de formações, especialmente pela parceria que procuram realizar com as universidades da região. Porém, ainda prevalece a base médico-psicológica e as concepções pedagógicas do aprender a aprender. Essas tendências pedagógicas vêm servindo como luva à agenda capitalista, pelo seu caráter acrítico. Assim, destaca-se no projeto neoliberal a necessidade de formar professores com habilidades e competências, por isso, o foco na prática e na troca de experiências, e não nos fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos que se fazem críticos (Garcia, 2013; Kuenzer, 2024).

Defendemos que é preciso haver um projeto de formação que contemple a educação especial que não se restrinja a apenas um, ou poucos encontros, mas que avance no sentido de ofertar cursos específicos e que contenham conteúdos para além da base médico-psicológica e das concepções pedagógicas do aprender a aprender, abordando elementos teóricos imprescindíveis para a compreensão da temática. A única formação ou encontro em que identificamos fundamentos teóricos críticos em relação às concepções hegemônicas foi a de

**Políticas de Inclusão Escolar e Cuidadores: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural**, ocorrida em fevereiro de 2022, que teve como palestrante este autor que, durante uma hora, resumiu as suas falas focalizando no cuidador escolar, tendo em vista que fomos convidados a falar ao público e direcionar a temática.

Logo, a partir desses dados, apreendemos que pouco se discute a alfabetização nas formações continuadas à Educação Especial Inclusiva, sendo necessário repensar as formações dos projetos e programas de alfabetização da rede. Diante disso, qual projeto vem sendo desenvolvido à formação dos professores alfabetizadores que arrolam o tema da Educação Especial Inclusiva? Buscaremos analisar esses pontos nas próximas subseções.

#### 4.4.3 Formações continuadas sobre a temática da alfabetização desenvolvidas na rede municipal do ano de 2022 à julho de 2024

Nesta subseção, apresentaremos os dados a respeito das formações de professores que abordaram o tema da alfabetização. No mapeamento dos dados, utilizamos como técnica as observações participantes e o levantamento de dados disponíveis nas redes sociais (Instagram<sup>40</sup>) da Secretaria Municipal de Educação, identificando, do período de 2022 à julho de 2024, as formações que tratavam da alfabetização e de temas correlatos.

Primeiramente, entre as possibilidades de coleta de dados para esta tese, optamos por participar de formações por meio da técnica de observação. No entanto, decidimos ampliar a coleta acessando o portal da rede social da SEMED, rastreando os temas nas publicações, com o objetivo de compreender como a temática vem sendo abordada na rede. Para além de mapear as formações de professores, consideramos também encontros, reuniões e eventos que corroboram a nossa discussão. Após as buscas, elaboramos um quadro (Quadro 27) com as formações desenvolvidas no período de coleta, descrevendo o título da postagem, o público-alvo e a instituição proponente.

Vale mencionar que, embora as postagens tenham sido mencionadas apenas uma vez no Instagram, as legendas dessas postagens indicavam a quantidade de dias em que as formações ocorreriam. Contudo, decidimos registrar a quantidade de vezes que cada tema foi publicado. Quando a legenda mencionava a quantidade de dias, simplesmente acrescentamos essa

---

<sup>40</sup> Para saber mais, acesse: <https://www.instagram.com/semmed.jipa?igsh=c2Nla3VidzF0YXlo>.

informação na mesma linha e coluna, sem a necessidade de duplicar as linhas nos quadros, de acordo com a legenda da publicação.

**Quadro 27 – Encontros, reuniões e formações que tratam sobre alfabetização e outros temas sobre educação/alfabetização na/da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná**

<b>Datas</b>	<b>Tema</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Responsável/Parcerias</b>
18 a 19/08/2022	Reunião à Articulação para efetividade da Política da Educação em Rondônia GAEPE-RO	Secretários municipais de Educação de Rondônia	TCE-RO
14/09/2022	Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC	Professores alfabetizadores, supervisores escolares e gestores	TCE-RO
16/09/2022	Entrega de cadernos do PAIC às escolas municipais	Professores alfabetizadores das escolas municipais de Ji-Paraná	SEMED
23, 24, e 25/11/2022	Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC	Secretários municipais de educação, coordenadores e formadores, gestores, professores alfabetizadores	TCE-RO
07/02/2023	Mesa redonda - Audiência EJA e suas particularidades	Mestrandos da UNIR, professores da EJA e supervisores	Semed/Unir/Apae
08/02/2023	Minicurso - Uso de tecnologias em sala de aulas	Professores, orientadores e supervisores	Semed
09/02/2023	Palestra - A prática pedagógica para a formação de sujeitos no contexto da Educação do Campo	Professores do ensino fundamental do 1º ao 9º ano da Educação do Campo	Semed/Unir
09/02/2023	Minicurso - Laboratório móvel de ciências	Professores de ciências	Semed
13 a 15/02/2023	Formação PAIC	Professores alfabetizadores, supervisores, gestores escolares	TCE-RO
28/02/2023	Reunião Instituto Ayrton Senna	Equipe Semed	Instituto Ayrton Senna
12 a 14/04/2023	Formação PAIC	Professores alfabetizadores, formadores, supervisores e gestores escolares	TCE-RO
27/04/2023	Formação de formadores - PAIC	Professores formadores municipais	TCE-RO - Escola de Contas ESCON/RO
31/05/2023	Formação G10	Professores do 2º ao 9º ano e supervisores	Semed/Editora G10
15/06/2023	Formação PAIC	Professores alfabetizadores, supervisores escolares, gestores escolares	TCE-RO

04/08/2023 ATÉ NOVEMBRO DE 2023	Curso de extensão em Matemática	Professores do 1º ao 5º ano e professores de matemática	Semed/Unir
04/08/2023	Práticas de leitura e escrita	Professores do 1º ao 5º ano	Semed
11/08/2023	Reunião de monitoramento PAIC	Equipe técnica da SEMED e analistas do TCE-RO	TCE-RO
15/08/2023	Formação PAIC	Professores alfabetizadores, supervisores escolares e gestores escolares	TCE-RO
21/08/2023	Formação PAIC	Gestores	TCE-RO
05/10/2023	Formação PAIC	Formadores municipais	Semed
23/10/2023	Formação PAIC	Professores alfabetizadores, supervisores escolares e gestores escolares	TCE-RO
19/02/2024	Formação PAIC	Professores alfabetizadores, supervisores escolares e gestores escolares	TCE-RO
23/02/2024	Formação Escola da Terra	Professores, gestores e supervisores das escolas do campo	Unir ROLIM DE MOURA/ Semed
21/02/2024	Reunião Técnica Alinhamento - PAIC	Secretários municipais de educação	TCE-RO
20/03/2024	Formação PAIC	Supervisores escolares	TCE-RO
13/03/2024	Capacitação PAIC	Diretores das escolas do estado de Rondônia	TCE-RO
03/05/2024	Formação PAIC/PROALFA	Professores alfabetizadores, supervisores escolares e gestores escolares	TCE-RO
12/06/2024	Formação Compreensão Leitora	Professores alfabetizadores e supervisores escolares	SEMED

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das observações e coleta de dados nas redes sociais da SEMED (2024).

Inicialmente, das formações e reuniões indicadas no quadro, participamos – e coletamos dados através da observação – de cinco formações/encontros, sendo quatro encontros relativos à **Formação Continuada Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC/TCE-RO**, nos dias 12 de abril de 2023, 13 de abril de 2023, 16 de junho de 2023 e 18 de junho de 2024, e um encontro na **Formação continuada compreensão leitora**, ocorrida no dia 12 de junho de 2024, ministrada pela equipe da SEMED. Em relação aos quatro primeiros encontros apontados, alusivos ao Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC/TCE-RO, reservamos uma subseção específica à sua análise, considerando a sua grande importância e impacto no sistema



de ensino, bem como o destaque que vem ganhando nos últimos anos (a partir de 2022) na rede de ensino municipal e no estado de Rondônia.

Destacamos que, para cumprir os objetivos estabelecidos neste trabalho, nossa intenção é recuperar formações sobre a alfabetização, pontuando como o tema vem sendo abordado em relação ao PEE nesses encontros. Diante disso, com base na subseção anterior, percebemos que pouco se mencionou, nos últimos anos, no trabalho desenvolvido pelo núcleo de Educação Especial, a temática da alfabetização, como também, a maioria das formações desenvolvidas tinham como participantes profissionais da educação especial e supervisores escolares.

Nesta subseção, a partir do quadro exposto acima, percebe-se que se apresentam diversas temáticas debatidas nas formações de professores, e em alguns encontros, resolvemos coletar os dados para além da alfabetização, focado apenas nos professores alfabetizadores, considerando que nesse campo há elementos que contribuem com a nossa discussão. Alguns encontros e reuniões não tratavam de pontos específicos sobre programas de formação de alfabetizadores ou sobre a temática de alfabetização, mas decidimos expô-los.

Iniciamos por analisar que em Ji-Paraná, tal qual discutimos anteriormente sobre o núcleo de Educação Especial da rede, a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo algumas parcerias importantes com Universidades da região, destacando-se nos dados formações coordenadas em parceria com a Universidade Federal de Rondônia. Apontamos que são cruciais essas parcerias, visto o caráter político, autônomo e a profundidade do conhecimento explorado e discutido nas universidades públicas do Brasil.

Em 2023, observamos essas parcerias com a universidade nos encontros: **Mesa redonda - Audiência EJA e suas particularidades; Palestra - A prática pedagógica para a formação de sujeitos no contexto da Educação do Campo;** e no **Curso de extensão em Matemática.** Em 2024, tivemos a **Formação Escola da Terra.** Nos capítulos teóricos deste trabalho, tratamos do papel das universidades em desenvolver essas parcerias, a fim de contribuir com o desenvolvimento da educação básica. Todavia, o tema da alfabetização não vem se destacando nessas parcerias, podendo-se inferir que outras entidades vêm se apropriando dessa temática por meio de parcerias público-privadas.

Observando os títulos dos encontros, procuramos elementos que indicassem um foco na Educação Especial Inclusiva. Foi possível destacar apenas os seguintes encontros: “Mesa redonda - Audiência EJA”, que teve a Unir e a APAE como parceiras, indicando novamente o

fenômeno tratado por Garcia e Barcelos (2021) a respeito das parcerias público-privadas estabelecidas pelos intelectuais orgânicos das APAEs no atendimento ao PEE.

Não encontramos em outras temáticas e formações elementos voltados a um trabalho à Educação Especial Inclusiva. Isso, no nosso entendimento, é uma importante lacuna, ficando patente que o tema da alfabetização destina-se apenas ao público sem deficiência, e o estado não tem priorizado investir recursos para ampliar o tema ao PEE. Além disso, a configuração das formações desenvolvidas vem seguindo a lógica neoliberal da formação em serviço e de resolução da problemática na imediatividade do cotidiano (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Saviani, 2019).

Em relação às parcerias público-privadas, além da APAE, encontramos outros APHs, mas com interesses específicos no tema da educação em geral em Ji-Paraná. Recuperamos, no dia 28 de fevereiro de 2023, um encontro com representantes do Instituto Ayrton Senna (IAS). Na legenda da postagem do Instagram, encontramos:

Na terça-feira, a secretária de educação, recebeu a superintendência de gestão escolar para apresentação dos resultados finais de 2022 das 20 escolas municipais do ensino fundamental. Esses resultados são oriundos dos registros dos instrumentos de acompanhamento da parceria entre prefeitura e Instituto Ayrton Senna (Semed, s/d, 2024).

Em novas buscas no portal da transparência de Ji-Paraná, no acesso à aba leis/atos/publicações, utilizando o descritor “Instituto Ayrton Senna”, não foi possível encontrar documentos e contratos que versassem sobre esse instituto, apesar de que, na postagem, indica-se que há parcerias. Essas celebrações geralmente não são pactuadas de forma voluntária, pois a tendência do sistema é direcionar os recursos públicos ao setor privado (Saviani, 2019), e o IAS vem se destacando entre os APHs que mais mantém interesse nessa pactuação financeira (Hypólito, 2022; Peroni, 2021). Por não conseguirmos recuperar através dos meios de buscas utilizados dados que indicassem a forma de parceria estabelecida pela Semed, infere-se que existe uma falha na prestação de contas da prefeitura, ao não demonstrar nos seus sistemas de transparência pública os valores envolvidos nas pactuações e contratos.

Ao entrarmos no site do Instituto, encontramos uma matéria divulgada no dia 16 de agosto de 2024, intitulada “Parceiros do Instituto Ayrton Senna se destacaram nos resultados do Ideb 2023, divulgado nesta semana”. O texto menciona que: “Outros parceiros de longos anos do

Instituto, que seguiram comprometidos com a educação, também se destacaram. Em Rondônia, Ji-Paraná ocupou a segunda posição para os Anos Iniciais” (Instituto Ayrton Senna, 2024). Nessa publicação, observamos um discurso de convencimento sobre as boas práticas desenvolvidas nas parcerias estabelecida por eles e que alcançaram um ‘resultado’, mas estes se resumem a quantificar as médias nas avaliações em larga escala (Saeb), nas disciplinas português e matemática, elementos característicos das políticas operadas e/ou induzidas por esses aparelhos (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022).

Seguindo a lógica do capital, com suas estratégias de formar um indivíduo empreendedor, adaptável e flexível aos meios de produção, o IAS vem cooperando com essa hegemonia, e tem conseguido se destacar na oferta de programas de formação de professores, bem como manifesta um grande interesse nas políticas educacionais (Hypolito, 2022; Peroni, 2021). Nessa esteira de formar e desenvolver habilidades e competências ao mercado, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) serve à intenção de cumprir essas metas, nesse sentido, o IAS foi um dos aparelhos indicados para direcionar o currículo, com a oferta às secretarias de educação de programas de competências socioemocionais (Johann, 2022).

O IAS, como também a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Banco Itaú, ao entrarem com essas parcerias público-privadas na educação, “[...] definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e das sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (Peroni, 2021, p. 28).

De igual modo, encontramos outro Aparelho Privado de Hegemonia que desenvolveu, no ano de 2023, formação de professores na rede municipal de ensino de Ji-Paraná, tratando-se da Editora G10. Na subseção “Financiamento à Educação Especial Inclusiva em Ji-Paraná”, identificamos um contrato da editora com a SEMED, tendo por objeto a entrega de livros de literatura e livros didáticos de português e matemática, da coleção Aprova Brasil, e que analisamos como excludente ao não mencionar conteúdos ao PEE. Verificamos que o foco da aquisição dos materiais prioriza conteúdos de português e de matemática, excluindo os demais conhecimentos escolares.

A postagem do Instagram no dia 31 de maio de 2023, assim informa:

A Secretária Municipal de Educação, por meio da Superintendência de ensino e a gerência de Ensino Fundamental, em parceria com a editora G10, inicia nesta

quarta-feira dia 31, três dias de formação da coleção SAEB, com os professores do 2º ao 9º ano e supervisores da rede Municipal de Ensino. A formação Saeb tem por objetivo o aprimoramento dos Estudantes, principalmente no IDEB (Semed, 2023).

Considerando o valor pago à aquisição de livros com a descrição Aprova Brasil, objeto do contrato da empresa com a Secretaria Municipal de Educação (Ji-Paraná, 2023g), e o teor da postagem na rede social, visando aprimoramento dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, fica notório que a preocupação com o processo de escolarização não está no domínio dos conteúdos clássicos, defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019), mas volta-se a metas quantitativas, restritas à codificação/decodificação em português e matemática, fenômeno muito comum nos programas de formação de professores alfabetizadores (Dangió; Martins, 2018; Formigheri; Ribeiro; Chaves, 2022; Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022).

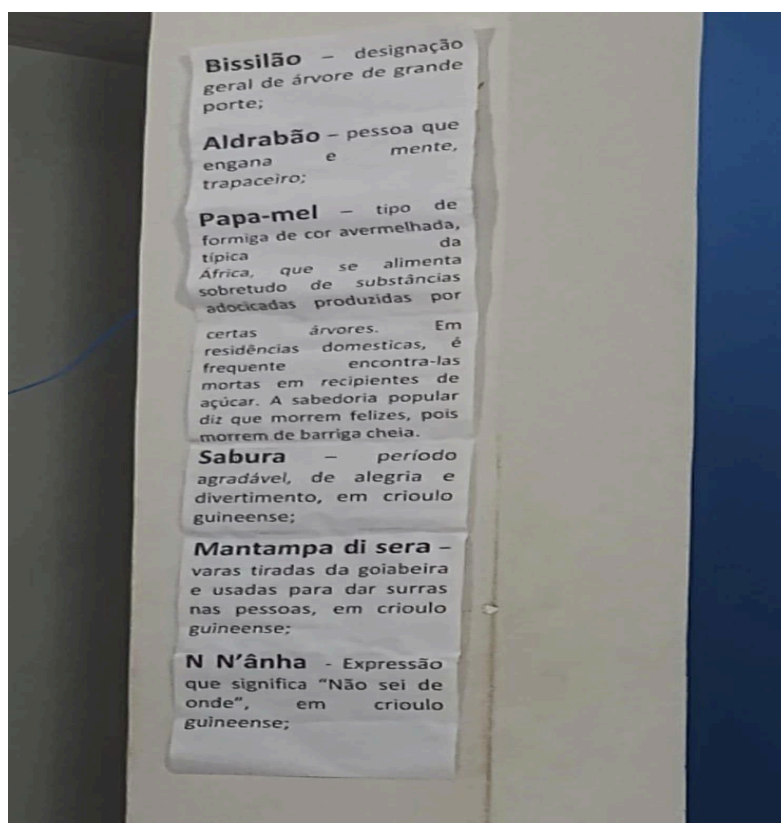
Destacamos, nesse momento, nossa participação em um dos encontros da formação continuada desenvolvida pela própria rede de ensino, na **Formação Compreensão Leitora: estratégias de leitura**, ocorrida em 12 de junho de 2024. O encontro teve como participantes professores alfabetizadores e supervisores escolares da rede de ensino municipal e professoras formadoras da SEMED. Nesse dia, desenvolveram o segundo encontro da formação no semestre, previsto para um total de quatro encontros. Na pauta da formação do dia estavam previstos os conteúdos: acolhida, leitura deleite, socialização da atividade do mês de abril, retomada do encontro anterior, estratégias de leitura, atividade de leitura e compreensão leitora, pausa para o café, atividade em grupo, socialização da atividade em grupo, avaliação do encontro formativo.

Apontamos que alguns aspectos tratados no encontro foram positivos, especialmente a indicação de estratégias de formação de leitores, demonstrando que as metodologias de ensino estão contidas na tríade conteúdo-forma-destinatário, na prática pedagógica da alfabetização (Dangió; Martins, 2018; Martins, 2022). No entanto, não deve se limitar a isso, podendo-se recair na influência das pedagogias das competências, que direcionam uma formação de professores instrumental e prática e em que prevalece o recuo da teoria (Saviani, 2019).

Entre as estratégias, na leitura deleite, uma das formadoras trouxe o texto “A lebre, o lobo, o menino e o homem do pote” (Semedo, 2009) para a abertura do encontro. A seleção dessa leitura teve como intenção explorar com os participantes estratégias de leitura deleite em sala de aula, sugerindo-se que esta seja feita no máximo 15 minutos do início da aula. Também buscou resgatar aos estudantes textos que valorizam a cultura afro-brasileira e contos de países

africanos que tenham como língua oficial o português. E, de igual modo, recuperar em sala de aula textos com palavras novas para o repertório dos estudantes, de modo a explorar esses elementos na prática pedagógica. Para a leitura, distribuíram no interior da sala do encontro as palavras destacadas do conto e seus significados, indicando as estratégias a serem trabalhadas com os estudantes.

**Figura 8 – Dinâmica utilizada na leitura deleite na formação compreensão leitora**



Fonte: Registro fotográfico próprio (2024).

Diferentemente das pedagogias do aprender a aprender, com destaque para a Pedagogia Nova e o construtivismo, em que a seleção do conteúdo parte da realidade do estudante (Dangió; Martins, 2018; Klein, 2012; Saviani, 2019), percebe-se, em alguns momentos, nas estratégias sugeridas e nos discursos das formadoras, um posicionamento diferente. Inclusive, sugerem um trabalho de recuperar, na prática pedagógica, pontos que se aproximam pela defesa de uma atividade docente que recupere estratégias de leituras com uma seleção sistematizada de saberes escolares, de forma a enriquecer o currículo.

Vocês trabalham compreensão, atividade escrita, tudo no mesmo dia? Vocês fazem tudo no mesmo dia? Ou vocês sequenciam em dias, na segunda, na terça, na quarta? Como que está a questão dessa sequenciação de atividade de leitura na escola, na sala de aula? Vocês estão sequenciando? Porque é importante você sequenciar. Porque você não vai pegar só um componente curricular e trabalhar as quatro horas dentro daquele componente. **E também a leitura permeia todos os componentes curriculares.** [...] Ainda mais quando nós trabalhamos com a situação de problemas que é um dos pontos centrais com relação à matemática (Professora formadora A, destaques nossos).

Entre os elementos mencionados, destacamos aqueles que corroboram nossos fundamentos pedagógicos, baseados na necessidade de uma atividade docente planejada e sistematizada. Quando a formadora menciona a importância da sequenciação das atividades, estabelece um sentido semelhante, e essa intencionalidade pedagógica possibilita o romper com o imediatismo das pedagogias das competências (Saviani, 2019). Inclusive, a concepção de leitura apresentada na fala da professora formadora ultrapassa os limites do componente curricular da língua portuguesa, aspectos essenciais a serem considerados na alfabetização no enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica (Dangió; Martins, 2018).

No entanto, a literatura de base dos encontros que estavam em andamento foi a obra “Estratégias de leitura”, de Isabel Solé<sup>41</sup> (1998). Essa obra apresenta formas de se trabalhar a leitura para além da codificação e decodificação em língua portuguesa, e entre as estratégias de formação de leitores a autora indica: Ler, Resumir, Solicitar esclarecimentos, Prever. A pesquisadora vem utilizando como base de suas escritas os fundamentos construtivistas, assim, em outra obra, intitulada “Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem” (Solé, 2009, p. 31), assume que “[...] o processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber”, mantendo a sua filiação com a pedagogia do aprender a aprender, utilizando os slogans “aprendizagem significativa” e “desenvolvimento da leitura autônoma do estudante”. O professor ocupa nesse caso lugar de mediador que deve estimular nos estudantes o interesse pela leitura, contribuindo na construção do conhecimento (Solé, 1998; 2009).

Apesar de as formadoras terem iniciado o encontro com um discurso voltado para a leitura deleite e apresentando outras estratégias de leitura, destacando a necessidade de o docente selecionar contos, obras ou textos que valorizem a diversidade cultural e temática, percebe-se uma abordagem diferente em outro momento da formação. Ao explorarem a obra de Solé (1998), as formadoras retomam o conceito construtivista da aprendizagem significativa, enfatizando que

---

<sup>41</sup> Professora do departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha.

“[...] ela nos pontua, que tem que fazer sentido para a criança para que aconteça a aprendizagem” (Formadora A).

Todavia, embora a obra de Solé (1998) tenha como base o construtivismo, não podemos desconsiderá-la como um avanço em relação às Estratégias de Leitura, e a afirmação da necessidade de haver sentido é importante. É possível, em movimento de superação por incorporação, recuperá-la na atividade docente planejada e sistemática, dentro dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e outras teorias pedagógicas fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético. O professor, ao utilizar esses meios, precisa ter clareza da necessidade de incorporar uma teoria pedagógica que valorize a diretividade docente, a sistematização da prática pedagógica, considerando os conteúdos clássicos para além da vida cotidiana da criança, e, assim, se apropriar dos procedimentos didático-pedagógicos que contribuam com a aquisição do conteúdo escolar.

Percebemos um movimento semelhante no estudo “A categoria dialética essência e aparência no ensino de estratégias de compreensão leitora de autoria”, de Vidigal e Franco (2021). Verificamos no trabalho a possibilidade de superar os pressupostos da neutralidade docente da pedagogia construtivista na obra “Estratégias de leitura”, recuperada no estudo, e apontam os autores que a diretividade docente:

[...] nesse processo foi fundamental uma vez que apresentou os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em torno da leitura de modo que os estudantes compreendessem que a busca pela essência dos fatos não se dá sem que haja uma reflexão pautada em conhecimentos mais avançados. Somente assim podemos superar as aparências que camuflam o conteúdo real dos acontecimentos (Vidigal; Franco, 2021, p. 16).

Considerando outros elementos do encontro, as formadoras iniciaram a formação com um posicionamento pela defesa da diretividade docente, mas utilizaram uma obra baseada nos pressupostos da pedagogia construtivista, e não mencionaram essas diferenciações e os encaminhamentos distintos entre as pedagogias diretivas e não diretivas, conforme menciona Snyders (2001). Ademais, ao apontarem a importância de considerar a sistematização da prática pedagógica, ressaltam a necessidade de se considerar a heterogeneidade da sala de aula.

Porque você tem uma turma de 25 a 30 estudantes na sala de aula. Raramente, somente nas escolas rurais, que nós temos um quantitativo menor de estudantes na sala. Porque quando eu penso na atividade de leitura, para desenvolver a leitura e a compreensão, eu tenho que pensar em todos os estudantes. Eu não vou pensar somente em grupos, eu

tenho que pensar em todos os estudantes (Formadora A).

Além de perceber uma sala de aula heterogênea como um desafio do trabalho docente, a formação em nada menciona a necessidade de adequar essas turmas lotadas, de modo a diminuir esse quantitativo, apenas refere que o professor precisa considerar esses elementos na prática. Esse quantitativo de 30 estudantes, em nosso entendimento, compromete o trabalho intencional e direcionado do professor alfabetizador. Ao tratar, durante a formação, a alfabetização como uma tarefa e responsabilidade exclusivamente do professor, essa abordagem pode refletir elementos da agenda capitalista que são internalizados por esses profissionais. Isso reforça uma lógica de responsabilização individual pelo fracasso escolar, desconsiderando outros fatores estruturais que influenciam os resultados do processo de ensino e aprendizagem (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Patto, 2022).

Sobre os aspectos relacionados à quantidade de estudantes por sala e à heterogeneidade do grupo, observou-se que, durante a formação, a única abordagem sobre a situação de pessoas com deficiência ocorreu nas atividades em grupo. Nessas atividades, as professoras deveriam simular estratégias de desenvolvimento de leitura em sala de aula. Nesse contexto, apenas um dos grupos abordou a questão de forma específica, conduzindo a dinâmica da seguinte maneira:

Temos grafias, tipos de letras. Nós também trabalhamos a sequência alfabética, a partir dos nomes dos animais. Letra inicial. As vogais. Cada sílaba tem uma vogal. Também a parte de adequação de atividades para as crianças com deficiência. Seguindo também o nome dos animais. A lista das partes do livro (Professora A).

A fala da Professora A, escolhida pelo grupo durante a dinâmica para socializar as propostas, destacou-se por ser a única a simular ações mencionando os PEEs, com ênfase na adequação dessas práticas. Por não mencionar de que forma essa adequação foi realizada, inferimos que pode haver muito equívocos em relação a essas proposições, adaptações e flexibilizações curriculares aos públicos da Educação Especial Inclusiva, diminuindo os conteúdos científicos em detrimento da condição e do diagnóstico, excluindo-os do acesso ao saber escolar sistematizado (Garcia; Michels, 2018).

Pelo fato de os PEEs terem sido apenas minimamente referidos nas formações, problematizamos: seriam os encontros formativos da alfabetização direcionados somente aos estudantes sem deficiência? Ainda vigora a concepção de que esses estudantes, os PEEs, não se



apropriam da linguagem oral e escrita, por isso, as formações deve focalizar em estudantes ditos “normais”? Ou existe uma compreensão na rede de que temas da Educação Especial Inclusiva devem ser tratados pelo setor responsável, colocando em voga a sombra da separação entre ensino comum e ensino especial?

Diante disso, do total de 28 (vinte e oito) encontros/formações recuperados no quadro “Encontros, reuniões e formações que tratam sobre alfabetização e outros temas sobre educação/alfabetização na/da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná”, analisando os títulos das formações, público-alvo e participantes, inferimos que o tema da Educação Especial Inclusiva foi mencionado apenas no encontro “Mesa redonda - Audiência EJA e suas particularidades”, ocorrido em 07 de fevereiro de 2023, que teve entre os organizadores a APAE. O encontro não tratou especificamente sobre a alfabetização, porém, em consideração ao título da reunião, a temática poderia ter sido mais abordada, visto se tratar de um assunto voltado à Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Nos demais encontros, verificamos que em 15 (quinze) estavam entre os participantes os professores alfabetizadores, e tratava-se de diversas temáticas além da alfabetização, com destaque para o Programa de Aprimoramento da Alfabetização na Idade Certa - PAIC. Entre os parceiros e organizadores das formações, chama-nos a atenção alguns aspectos: o promotor e responsável pelos encontros e formações que se destaca é o Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, que dos 28 (vinte e oito) encontros, coordenou e compareceu em 16 (dezesseis) formações e reuniões. A Universidade Federal de Rondônia coordenou e participou de quatro encontros do total geral, como apontado no quadro. O Instituto Ayrton Senna compareceu em um encontro e a Editora G10 compareceu em também apenas um encontro. É importante destacar que consideramos como única participação a quantidade de vezes que o tema foi mencionado nas postagens nas redes sociais. Apesar de haver apenas uma publicação no Instagram sobre o assunto, a formação promovida pela Editora G10 foi realizada ao longo de três dias.

É digno de atenção que nas formações com parcerias com instituições, como o Instituto Ayrton Senna e Editora G10, a temática da Educação Especial Inclusiva não foi mencionada. Apenas compareceu quando se referem a um outro aparelho privado de hegemonia, a APAE. Já abordamos que a editora G10 entregou um quantitativo de livros didáticos à rede municipal de ensino, mas que entre os conteúdos não verificamos destinações ao PEE, inferindo que, excluindo-se a APAE, os demais aparelhos privados que oferecem formações especificamente

sobre a alfabetização pouco dão importância à temática.

Sendo assim, considerando a subseção anterior, intitulada de “Formações continuadas à Educação Especial Inclusiva desenvolvidas na rede de ensino Municipal de Ji-Paraná - período de 2022 a 2024”, e o quadro exposto na mesma subseção, “Formações continuadas realizadas pela Gerência de Educação Especial de 2022 a julho de 2024”, constatamos que as parcerias filantrópicas e público-privadas presentes nos encontros e formações voltadas especificamente aos PEEs têm como destaque, em Ji-Paraná, a atuação da APAE. Conforme mencionamos, trata-se de um dos aparelhos privados de hegemonia que buscam recursos por meio de parcerias filantrópicas assistencialistas com o Estado para o atendimento desse público (Garcia; Barcelos, 2021; Nunes; Rodrigues, 2024).

Todavia, identificamos que, no âmbito da educação regular em geral, os PEEs não são incluídos como público-alvo, nem há preocupação em debater aspectos relacionados a eles. Focaliza-se em temáticas correlatas à alfabetização e a políticas educacionais de forma geral, com ênfase nos resultados quantitativos e nas avaliações em larga escala. Nesse contexto, os aparelhos privados de hegemonia que demonstram interesse em oferecer esses serviços incluem o Instituto Ayrton Senna e a Editora G10.

Diante desse quadro, levantamos algumas hipóteses que justificam essas diferenças de tratamento e interesses entre os APHs, em focalizar ou não os PEEs. Caminhando por expor uma delas, por se tratar de parceria público-privada, citamos que os resultados quantitativos dos índices da educação e da alfabetização acabam sendo considerados como um resultado do objeto de contrato nessas pactuações financeiras, ou seja, o bom desempenho nos indicadores quantitativos da educação está entre os principais objetivos dos pacotes de serviços oferecidos por essas parcerias, seja por meio de formações continuadas ou da disponibilização de livros didáticos, sempre com foco na obtenção de resultados. Um exemplo disso é a matéria publicada pelo Instituto Ayrton Senna, já mencionada anteriormente, que celebra, em suas redes sociais, os resultados alcançados por Ji-Paraná no IDEB de 2023 (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Desse modo, considerando a situação precária da Educação Especial Inclusiva, marcada pela carência de suportes e recursos, bem como pela necessidade de investimentos significativos no setor para alcançar um percentual mínimo quantificável de resultados, torna-se evidente a urgência de direcionar atenção ao grupo que conduz o aligeiramento das propostas apresentadas por esses APHs. Mas, no quesito benemerência e assistencialismo, historicamente, ainda se

mantêm as influências das APAEs e de outros APHs tratados no texto de Garcia e Barcelos (2021). Logo, de um lado, temos alguns aparelhos privados com foco em quantificar a educação no IDEB, controle dos resultados, mas desconsiderando o PEE. De outro lado, há foco no assistencialismo e benemerência, em que temos aqueles que buscam recursos e se tornam hegemônicos nesse atendimento ao PEE.

Dentre outros elementos sobre as formações continuadas de professores em Ji-Paraná, informamos que no tema da Educação Especial Inclusiva apenas o curso de LIBRAS mantém uma carga horária superior, os demais PEE são abordados em um dia de encontros, e dentre os participantes, poucos são professores alfabetizadores.

No tema da alfabetização, já verificamos que há uma carga horária maior de formações, como exemplo o Programa de Alfabetização na Idade Certa, abordado em 16 encontros. Todavia, não se referem ao PEE, tampouco identificamos entre os participantes das formações os profissionais da Educação Especial Inclusiva, professores de LIBRAS, professores do AEE, entre outros.

Posto isso, esses elementos corroboram a hipótese de que, apesar do movimento da inclusão escolar perseguir o rompimento da cisão entre Escola regular e Escola especial, o tratamento dado nas formações destinadas aos profissionais ainda pode indicar uma configuração excludente. Especialmente por percebermos que o tema da alfabetização vem se destacando aos estudantes sem deficiência, favorecendo a opinião do senso comum de que a educação inclusiva não é a melhor opção de atendimento ao PEE, visto que pouco se efetiva a apropriação da linguagem oral e escrita por esse público.

Assim, uma educação inclusiva, necessariamente, requer a elaboração de um projeto de formação inicial e continuada de professores, de forma a abordar os conteúdos escolares de maneira inclusiva, isto é, quando não se excluem esses saberes dos encontros em detrimento da condição e do diagnóstico do estudante.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido pelo TCE-RO, será o tema da próxima subseção.

#### *4.4.3.1 O Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC*

Na subseção anterior, identificamos no quadro que um total de 16 encontros estavam

vinculados a uma política desenvolvida pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia - TCE-RO. Desse modo, apresentaremos nesta subseção os dados coletados a respeito do programa, que se encontra em desenvolvimento na rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO. Para tanto, os elementos aqui apresentados baseiam-se em entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras, no acesso a documentos relacionados ao programa, como relatórios, cadernos de formação e materiais didáticos, bem como em observações participantes. Entre os 16 encontros mapeados, participamos de quatro formações utilizando essa técnica. As observações ocorreram nos seguintes dias: dia 12 de abril de 2023, 13 de abril de 2023, 16 de junho de 2023 e 18 de junho de 2024.

Em nosso estudo observamos, sem desconsiderar as formações de professores alfabetizadores coordenadas pela SEMED, que a partir de 2022 destaca-se, em Ji-Paraná, um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Essa política foi denominada como Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e está sendo coordenada pelo Tribunal de Contas do estado. Vale destacar que é inédito em nossa região um órgão público de controle externo do judiciário implementar uma política de formação de professores. Para introduzirmos o PAIC, é importante recuperarmos as condicionantes que movimentaram o TCE-RO a ser, nesses últimos anos, um dos atores envolvidos na formação de professores em Rondônia.

Coloca-se inicialmente qual seria o papel do Tribunal de Contas. Para responder a essa pergunta, recorreremos à cartilha do “Curso controle cidadão”, elaborada pela Universidade Aberta do Nordeste (Feitosa, 2015). Assim, para cumprir os princípios estabelecidos no art. 37 da Constituição Federal de 1988, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, (Brasil, 1988), criam-se diversas formas de controle das ações do Estado: controle interno, controle externo, controle específico e controle social.

O **controle interno** é exercido por órgãos criados dentro da instituição ou administração pública, como a Controladoria Geral da União, e outras do âmbito estadual e municipal, que ao verificarem irregularidades na administração pública, orientam e podem instaurar procedimentos administrativos. O **controle externo** é exercido por órgãos externos à instituição ou à administração pública, e o Tribunal de Contas é exemplo desse órgão de controle externo que atua “[...] fazendo auditorias nos órgãos, respondendo às consultas e prestando um papel de orientação. Examina as contas governamentais e emite um parecer técnico para o Poder Legislativo” (Feitosa, 2015, p. 5). Além das auditorias e outras ações apontadas pelo TCE, o

órgão trabalha na orientação técnica e em consultas, quando solicitadas. Essas consultas são “[...] formuladas por quem é competente para fazê-las” (*Idem*), ou seja, o órgão pode elaborar um parecer ao consultar profissionais e outros setores com expertise sobre a temática.

O **controle específico** é feito por órgãos que atuam especificamente em algum tipo de controle, como Justiça Eleitoral, Ministério Público, Polícia Federal, Receita Federal, entre outros. Por último, temos o **controle social**, “[...] exercido pelo cidadão diretamente ou pela sociedade civil organizada e se enquadra como modalidade de controle externo” (Feitosa, 2015, p. 5).

Diante disso, verificamos que o TCE se encontra no grupo do controle externo, e apesar de sobressair na sua atuação um trabalho focalizado na fiscalização dos recursos públicos, analisando e desenvolvendo as auditorias desses gastos, não podemos desconsiderar que tratamos do contexto do modo de produção capitalista. Os órgãos públicos que são criados para buscar harmonia entre os poderes executivo, legislativo e judiciário, visando a manutenção da ordem e da democracia, são operados com base no que determina a lei, porém, essas políticas de atuação são redefinidas e reelaboradas com base na reprodução do sistema e de seu modo de acumulação (Peroni, 2021).

Embora esses órgãos busquem a ordem democrática, é importante questionar: qual conceito de democracia se defende? Assim, também, não se pode deixar de analisar esse conceito no bojo do sistema neoliberal, e consoante a Saviani (2018), a democracia instaurada no Brasil é aquela que coopera com a reprodução do capitalismo. Apesar do discurso pós ditadura militar e da proclamada transição democrática, esse conceito se relaciona no sentido de que os direitos sociais (educação, moradia, lazer, trabalho, previdência, saúde) serão efetivamente alcançados sempre em subordinação à expansão do sistema de acumulação e reprodução capitalista (Saviani, 2018).

No discurso da democracia neoliberal, alguns grupos são mais ou menos beneficiados, tendo em vista a capacidade de serem ou não representados por seus membros e/ou por intelectuais orgânicos na sociedade política, conforme já anunciamos, com base nos estudos de Gramsci (2001). Verificamos que, na atual conjuntura, os grupos de intelectuais orgânicos que se sobressaem na sociedade política são aqueles que procuram manter a hegemonia de exclusão e expropriação.

Atualmente, mesmo que os direitos sociais ainda sejam formalmente um dever do Estado,

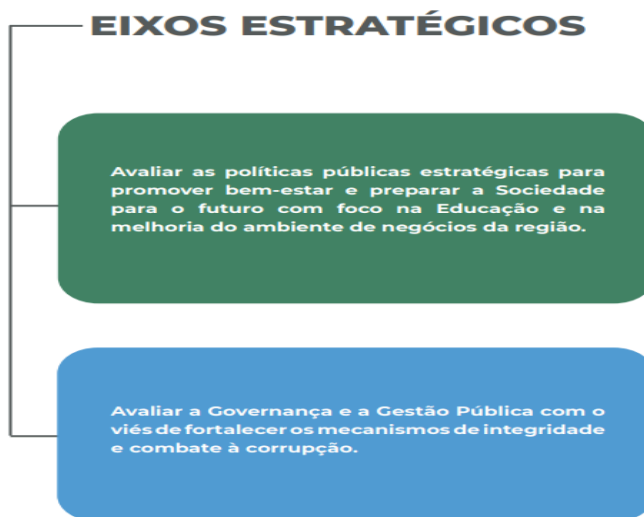
tarefa do setor público, “[...] quem dá a direção não é mais o público. Por isso, é importante a definição de democracia como processo, [...], e não sua separação entre quem pensa e quem executa” (Peroni, 2021, p. 28). Seguindo essas análises, compreendemos a atuação do Tribunal de Contas do Estado, não sendo contrários à sua autonomia e atuação na ordem democrática, mesmo que defendamos a transição da sociedade a uma outra democracia. Porém, a atuação desse órgão pode ser remodelada, considerando a própria necessidade de reprodução do sistema, um movimento muito expressivo na redefinição do papel do Estado na reprodução do mercado (Peroni, 2021; Saviani, 2018; 2019), que mantém uma relação heterárquica com a sociedade civil (Hypolito, 2022).

Sobre essas redefinições do Estado em prol da reestruturação produtiva, precisamente no ano de 2021, em Rondônia, o TCE publicou um documento estabelecendo o Plano Estratégico para o período 2021-2028 (TCE-RO, 2021). Na cartilha publicada, o presidente do Tribunal de Contas em exercício elaborou, nas primeiras páginas, uma apresentação apontando que, diante da escassez de recursos, havia a necessidade de rever a estrutura de atuação do órgão. Escreveu que o TCE-RO “[...] está mudando o foco para colocar como prioridade induzir à adoção de boas práticas para a resolução dos problemas estruturais da administração pública com o potencial de aperfeiçoar as entregas públicas aos cidadãos” (TCE-RO, 2021, p. 8). Aponta-se na apresentação da cartilha que:

[...] este planejamento estratégico inaugura uma nova forma de definir as prioridades organizacionais, movimento que envolveu profunda análise de dados e grande mobilização de especialistas, de gestores, de representantes de organizações privadas e de servidores públicos para auxiliar a organização na escolha dos problemas sociais a serem priorizados (TCE-RO, 2021, p. 8).

Percebe-se que, antes de definir quais metas e ações devem ser perseguidas, informaram que consultaram especialistas, representantes da sociedade civil e empresas privadas, de modo a fazerem um estudo para identificar as prioridades. A partir desse ponto, indica-se como foco do plano estratégico concentrar as suas ações no octênio à educação, ao desenvolvimento regional e à integridade. Nas diretrizes estratégicas do Plano, são apresentados missão, visão estratégica e valores. Ademais, indica-se dois eixos centrais do Plano Estratégico do TCE-RO ao octênio (2021-2028).

Figura 9 – Eixos estratégicos TCE-RO 2021-2028



Fonte: Plano Estratégico TCE-RO 2021 - 2028 (TCE-RO, 2021).

Chama-nos a atenção o Eixo I, que distribui os focos das ações entre a Educação e o Desenvolvimento Econômico Sustentável. Na Educação, apresenta entre as estratégias: “Política de alfabetização na idade certa; Política de acesso à creche e de universalização da pré-escola; Políticas de correção de fluxo idade-série e de aprendizagem para o ensino fundamental e ensino médio” (TCE-RO, 2021, p. 14). Verificamos que a educação entra como fundamental no alcance das metas do Plano Estratégico do TCE-RO, e a alfabetização é destacada como uma das estratégias principais.

Em relação ao Desenvolvimento Econômico Sustentável, as estratégias apontadas são:

Política de Desenvolvimento Econômico Sustentável (PDES) com foco no fortalecimento dos arranjos produtivos locais. **Avaliação com foco na desburocratização e liberdade econômica** com o fim de aprimorar os processos para abertura de novos negócios. Avaliações voltadas para o equilíbrio fiscal e para a transparência e **accountability com a finalidade de aumentar a competitividade do Estado e sua capacidade de atrair novos investimentos** (TCE-RO, 2021, p. 14, destaques nossos).

Esse discurso alinha-se às aspirações da agenda neoliberal, refletindo claramente elementos como controle de resultados, competitividade e liberalismo. Nesse contexto, assume-se como decisivo considerar a educação como motor desse modelo de desenvolvimento (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Saviani, 2019). Ao longo da história do Brasil, a escola

esteve intimamente ligada à marcha do progresso capitalista. Exemplos disso incluem a universalização da escola básica na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros, e a pedagogia tecnicista da década de 1970. Mais recentemente, as políticas de inclusão escolar passaram a atribuir à escola a responsabilidade pela correção da marginalidade e da pobreza, refletindo uma continuidade dessa dinâmica (Pansini; Mattos, 2018; Patto, 2022; Saviani, 2010; 2019).

De igual modo, as políticas educacionais nas últimas décadas, especialmente após a agenda 2030, organizada pela ONU, têm sido dirigidas com foco no domínio de habilidades e competências do mercado, recuperando a crença do papel da escola como impulsionadora do campo econômico. Inclusive, o lema do desenvolvimento sustentável tem sido implementado nessas políticas educacionais (Barroco; Matos; Ferreira, 2023; Shiroma; Zanardini, 2020). Apesar do discurso com ares de humanismo presente nessas agendas e da preocupação declarada com o meio ambiente, procuram formas de extrair riquezas e manter a reprodução do sistema do capital.

O próprio documento do TCE-RO (TCE-RO, 2021) encabeça na sua apresentação que há muitos problemas de falta de recursos, e para superar isso é preciso traçar estratégias de enfrentamento. Esses apontamentos são indicativos de que o Planejamento vem seguindo orientações de organismos internacionais, como por exemplo, as políticas do Banco Mundial, que orientam a prevalência do mercado e o fortalecimento das empresas privadas, recuperando elementos de gestão de mercado no âmbito do setor público (Evangelista; Shiroma, 2019; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011; Saviani, 2019).

No processo de definição das estratégias, buscamos compreender de que forma elas foram criadas, já que o próprio documento aponta que essa definição seguiu um “[...] longo processo de discussões técnicas que mobilizou vários especialistas, gestores, segmentos da sociedade civil organizada, lideranças e servidores do Tribunal de Contas de Rondônia” (TCE-RO, 2021, p. 17).

Como mencionamos na escrita inicial desta subseção, os tribunais de contas são órgãos jurídicos de controle externo e vêm seguindo diversas normas para a execução do seu trabalho. No relatório analisado em questão, referenciam a atuação do tribunal com base no documento sobre as Normas Internacionais das Entidades Fiscalizadoras Superiores (ISSAI), destacando-se a ISSAI “12 - Valor e Benefícios das Entidades Fiscalizadoras Superiores – fazendo a diferença



na vida dos cidadãos”. Aponta-se nessa norma que uma Entidade Fiscalizadora Superior “[...] independente, efetiva e confiável é, portanto, um componente essencial num sistema democrático, em que accountability, transparência e integridade são partes indispensáveis de uma democracia estável” (TCU, 2016, p. 38).

Nessa norma, são descritos os tribunais de contas como entidades que devem utilizar os princípios de controle, especialmente o *accountability*, para manter a eficiência dos gastos públicos. No entanto, como apontamos, esses princípios são slogans do neoliberalismo, ferramentas comumente utilizadas para manter a coerção da sociedade civil e realizar o cumprimento de seus projeto. Esses aspectos estão ligados às pesquisas apresentadas por Garcia (2013) e Michels, Shiroma e Evangelista (2011), especificamente em relação aos termos “responsabilização” e “*accountability*”, que bonificam e premiam os professores, as escolas e os gestores escolares, contidos na tese “Certificação de professores de resultados”.

Esses apontamentos do documento do TCE-RO (TCE-RO, 2021) e as normas recuperadas de outros documentos (TCU, 2016) são próprios da ideologia neoliberal e seus slogans, o que se aproxima do que Gramsci (2001) propõe sobre o estado ampliado da relação entre sociedade civil e sociedade política. Os intelectuais orgânicos representam os interesses dos seus aparelhos privados de hegemonia. Neste trabalho se destacam a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Banco Itaú, o Instituto Natura, Todos Pela Educação, e outros que buscam interesses nos recursos do setor público, em formas de parcerias público-privadas, tratando a educação, as políticas de educação e os programas de alfabetização como um objeto de contrato de prestação de serviços (Hypolito, 2022; Peroni, 2021). Esses intelectuais, para conseguirem seus interesses e extraírem ganhos para os APHs aos quais estão vinculados, obtêm espaços em cargos importantes e estratégicos da sociedade política, bem como participam de reuniões estratégicas para definir as agendas à educação e ao serviço público (Garcia; Barcelos, 2021).

Analisamos o plano estratégico do TCE-RO (TCE-RO, 2021) e verificamos uma redefinição das ações do tribunal, o qual, além de fiscalizar e analisar planilhas de prestação de contas dos recursos públicos, vem fundamentando também nos documentos a necessidade de controle e orientação das políticas de educação, incluindo formação de professores e trabalho docente, justificando a intervenção pelo baixo desempenho de estudantes na alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental. Mas, extrapolando a função de órgão de controle externo em

fiscalizar recursos públicos (Feitosa, 2015) e considerando a nossa exposição sobre o caráter neoliberal dessas políticas que são implementadas, percebemos a possibilidade de que o órgão esteja desenvolvendo uma nova função, vinculada aos mecanismos de recomposição da hegemonia.

Após a leitura do documento elaborado sobre o Plano Estratégico do Tribunal (TCE-RO, 2021), percebemos que o texto se apropria do discurso corrente de que o setor público e a educação pública estão com resultados ruins porque os recursos investidos não são geridos corretamente, por isso, deve haver o controle desses resultados, não se restringindo a atuação do TCE apenas à fiscalização e à prestação de contas dos recursos transferidos à escola pública.

Essas políticas e programas são elaboradas em um contexto neoliberal, e os resultados, quantitativos ou qualitativos, não devem ser analisados desconsiderando a relação entre infraestrutura e superestrutura, ou a relação entre sociedade civil, sociedade política e base econômica (Gramsci, 2001). Nesse quadro, a desigualdade de tratamento, a precarização do serviço público, a falta de investimentos arquitetônicos, pedagógicos e financeiros, são elementos que precisam ser considerados, mas não há menção desses condicionantes nos apontamentos do tribunal de contas ao indicarem que os índices de alfabetização estão ruins em razão da baixa qualidade da formação dos profissionais e da má gestão dos recursos (TCE-RO, 2021).

Nesse documento estratégico, para redefinir suas metas e estratégias, afirma-se, como já mencionado, que a definição das prioridades contou com a participação de especialistas internos e externos (TCE-RO, 2021). Quem seriam esses especialistas? Na seção “especialistas envolvidos” (TCE-RO, 2021, p. 24), cita-se que o estudo minucioso de definição contou com a participação de diversos representantes em reuniões com o TCE, nas quais elaboraram uma agenda em prol da resolução dos problemas relativos ao baixo desempenho dos estudantes na alfabetização. Essas reuniões foram coordenadas por uma representante do setor privado, Rita de Cássia Paulon, anunciada no documento como uma especialista contratada pelo Tribunal de Contas para dar suporte aos trabalhos. A partir de 2021, a sua empresa, Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA, ficou responsável por coordenar as formações do Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Verificamos entre os processos de contratação do TCE-RO com a senhora Rita de Cássia Paulon, Processo nº 005771/2023 (TCE, 2023), o histórico de atuação profissional,

justificando-se sua ‘notória’ especialização, informando que “[...] trabalhou de junho de 2001 a dezembro de 2019 no Instituto Ayrton Senna, na função de gerente de projetos da Área da Gestão de Políticas em Educação” (TCE, 2023, p. 8). Afirma o Tribunal que,

Por fim, o suporte e consultoria prestada pela consultora no contrato anterior se mostraram imprescindíveis para que o TCE-RO pudesse propor seu novo Plano Estratégico, orientado no sentido de contribuir com a melhora dos índices de Alfabetização em Rondônia, por **meio do controle externo**. O estudo com as causas e efeitos (diagrama de Ishikawa) do problema na etapa do ciclo de alfabetização, bem como os resultados das avaliações diagnósticas e da autoavaliação de controle servem de bússola para a atuação da Corte para os próximos anos, razão porque é indicada a contratação da mesma especialista, sob risco de descontinuidade das ações que já estão sendo implementadas e demais fases do projeto (TCE, 2023, p. 10, destaques nossos).

Rita de Cássia Paulon apresenta, por meio de seu período de trabalho, um vínculo com um Aparelho Privado De Hegemonia (APH) que, no Brasil, tem desenvolvido projetos e programas voltados às políticas educacionais. Esses projetos direcionam o perfil dos estudantes para o mercado de trabalho e buscam (con)formar os docentes de acordo com essa agenda, além de procurar controlar os resultados do trabalho docente (Evangelista; Shiroma, 2019; Garcia, 2013; Hypolito, 2022; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Os demais representantes foram identificados no documento, e realizamos uma busca com o objetivo de mapear os vínculos institucionais e trabalhistas desses intelectuais orgânicos participantes da reunião que definiram as metas do plano estratégico do TCE-RO. Essa busca foi conduzida por meio do Google Acadêmico e da plataforma Currículo Lattes.

Verificamos que a primeira, Dra. Suely Amaral, segundo seu histórico profissional acessado na plataforma lattes, é diretora de uma empresa privada de consultoria e assessoria, Contraponto Consultoria e Assessoria em Educação Ltda. Durante alguns anos, Suely trabalhou no Instituto Ayrton Senna, prestando assessoria em alguns programas, entre eles: Programa Gestão de Alfabetização, Programa Aprender Mais: língua portuguesa; Recuperação de alunos do 3º ao 5º ano; e Matrizes de habilidades de língua portuguesa 5ª a 8ª séries ensino fundamental (Lattes, 2024).

A segunda intelectual que comparece é a senhora Márcia Barcellos Ferri, que verificamos possuir um vínculo como gerente de Projetos de Políticas Públicas Educacionais no Instituto Natura, um dos aparelhos privados de hegemonia que tem participado ativamente na formação de professores no Brasil. Como exemplo, o estudo de Pereira (2022) analisa o “Projeto Trilhas

do Instituto Natura em Benevides-Pará”, apontando que o APH vem implementando políticas públicas à educação seguindo a ótica neoliberal e, com isso, conformando o docente, controlando o seu trabalho com mecanismos e ferramentas do mercado, com destaque para slogans como meritocracia e competitividade.

O documento também informa a participação da Dra. Beatriz Ferraz, que, de acordo com seu currículo, é diretora da Escola de Educadores e trabalha com consultoria em projetos na área da educação infantil, Consultora de Projetos Educacionais do investimento social do Banco Itaú BBA e do Banco Mundial, Assessora Pedagógica do Projeto Planos de Aula, autora de texto de apoio e leitora crítica da Base Nacional Comum Curricular, Especialista do ProBNCC EI, consultora dos Indicadores de Qualidade da EI, coautora e formadora do Programa Proinfantil, formadora do Programa de implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais da EI. Trabalhou como gerente de Projetos Educacionais no Instituto Natura e na Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, liderando projetos de apoio ao desenho e implementação de projetos com potencial de política pública para os diferentes segmentos da Educação Básica do Brasil (Lattes, 2024). Verifica-se também seu vínculo atual com o Banco Itaú e o Banco Mundial, sendo uma das convidadas a compor a equipe técnica do TCE-RO em 2021.

Também estava entre os convidados o Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos, secretário municipal de Educação de Sobral - CE. Tudo indica que os bons resultados “quantitativos” nas avaliações em larga escala do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC de Sobral - CE é referência na elaboração de novas políticas de alfabetização, chamando a atenção dos tribunais de contas.

Diante dessa participação na reunião, consideramos pertinente recuperarmos o conceito de sobralização, tratado por Lima, Ribeiro e Chaves (2023), tendo em vista que, desde o título das políticas de alfabetização, denominadas de Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, até os modos de operá-las, há características semelhantes ao que ocorreu em Sobral-CE. Nessas características predominam o controle dos resultados e o reducionismo da alfabetização a níveis quantitativos em português e matemática.

Observamos que o secretário participa ativamente oferecendo consultoria aos tribunais de contas sobre a implementação e utilização de mecanismos de avaliação externa e interna (diagnóstica, formativa e avaliativa). No ano de 2023, a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil - ASTRICON divulgou a mentoria desenvolvida pelo Tribunal de Contas do

Estado do Rio do Grande Sul - TCE-RS; entre os palestrantes e formadores, estava o secretário de educação do município de Sobral, com palestra com foco nas avaliações externas e internas em programas de educação (Appel, 2023).

É nítido que a maioria dos presentes na reunião para discutir a pauta e encaminhar as agendas de alfabetização em Rondônia são intelectuais orgânicos do setor privado. Historicamente, conforme aponta a literatura, esses intelectuais têm buscado controlar o trabalho docente por meio de avaliações e outros mecanismos de controle, conforme já exposto neste trabalho (Garcia, 2013; Lima; Ribeiro; Chaves, 2023; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011).

No documento analisado (TCE-RO, 2021), em diversos momentos encontramos termos como “baixa qualidade da educação pública”, “serviço público precário”, entre outros slogans que indicam que o problema do fracasso escolar tem se elevado porque a educação escolar pública é ruim, por isso, precisa de controle (TCE-RO, 2021). Com base nos estudos de Gramsci (2001), a sociedade política, como exemplo o TCE-RO, também dissemina o consenso, com visões de mundo e ideologias, justificando a necessidade de controlar os resultados e o trabalho do setor público. No próprio documento publicado pelo TCE-RO (TCE-RO, 2021) verifica-se esse discurso. Ao produzir o consenso, entra com a coerção, com a obrigação de fazer e também com a punição, como Tomada de Contas, responsabilização.

Constatamos que o tema da alfabetização foi prioridade no eixo Educação no plano estratégico do Tribunal (TCE-RO, 2021), em consonância com os apontamentos da literatura, ao indicar a alfabetização como tema prioritário das agendas políticas (Barroco; Matos; Ferreira, 2023; Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022). Contudo, o interesse em discutir a temática da educação pública leva à convocação de intelectuais orgânicos vinculados aos aparelhos privados de hegemonia do setor privado para encaminharem as pautas. Considerando que se trata de uma política voltada à alfabetização e que o Tribunal de Contas é um órgão estatal, por que não convidaram à discussão dessas pautas e agendas os próprios professores alfabetizadores? Além do mais, se a educação é um direito de todos e para todos, por que o documento não aponta a preocupação de que essas políticas alcancem o PEE?

Através desses elementos, verifica-se, novamente, um interesse em implementar uma política de alfabetização de mercado, não interessando discutir a sua efetivação ao público da Educação Especial Inclusiva, podendo-se afirmar que pouco dão atenção a essa causa, tendo em vista que os resultados da educação e da alfabetização são negociados como objetos desses

contratos financeiros, e espera-se que esses resultados sejam alcançados, restringindo-se a dados quantitativos.

Ao interferir fortemente nos rumos da educação pública de Rondônia, curiosamente, as instituições privadas, como Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Banco Itaú, entre outras, têm participação na definição dessas metas. Em nenhum momento, na discussão da política de educação, os professores da rede de educação básica, alfabetizadores, professores e profissionais da educação especial, professores das universidades públicas e pesquisadores dos centros de estudos de alfabetização e inclusão escolar vinculados a elas foram considerados. Dizem-se defensores da democracia, mas a definição das metas da educação pública não é democrática, especialmente por não constar no documento que essas metas foram também discutidas com os professores da educação básica, particularmente os alfabetizadores e os profissionais da Educação Especial Inclusiva.

A partir desse período, emergiu no TCE-RO o Gabinete de Articulação para Efetivação da Política de Educação de Rondônia - GAEPE-RO. O GAEPE é um organismo multi-institucional que tem como membros o Tribunal de Contas (TCE-RO), os Ministérios Públicos de Contas (MPC-RO) e do Estado (MP-RO), o Tribunal de Justiça (TJ-RO) e a Defensoria Pública (DPE-RO). Menciona-se que o organismo estabelece diálogos com representantes da Secretaria de Educação do Estado (Seduc), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Estadual da Educação (CEE) e da União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), em busca de melhorias da “qualidade” da educação.

No sítio eletrônico, temos que o “GAEPE-RO oferece expertise, ‘know-how’ e elementos técnicos, a fim de indicar e fomentar a tomada de decisões relacionadas à manutenção do ensino público” (TCE-GAEPE, 2024). Além disso, um dos objetivos de sua criação em 2021 foi o retorno das atividades educacionais presenciais no pós-pandemia. Verificamos que, para organizar as reuniões do GAEPE e elaborar a prestação de relatórios, foi contratada uma empresa chamada Instituto Articule. Esse Gabinete, tem como foco:

[...] apoiar a tomada de decisão da gestão pública na garantia do direito à Educação, de forma que as respostas aos desafios durante e após o período pandêmico sejam mais efetivas e sólidas, o Instituto Articule idealizou o Gabinete de Articulação para o Enfrentamento da Pandemia na Educação (Gaepe). A iniciativa é baseada em uma metodologia que cria instâncias de diálogo e cooperação entre atores envolvidos na política pública educacional. Assim, objetivo é fomentar maior interlocução entre esses

agentes e instituições com vistas à formulação de propostas de ações articuladas e pactuadas para a garantia do direito à Educação (TCE-RO, 2021, p. 5).

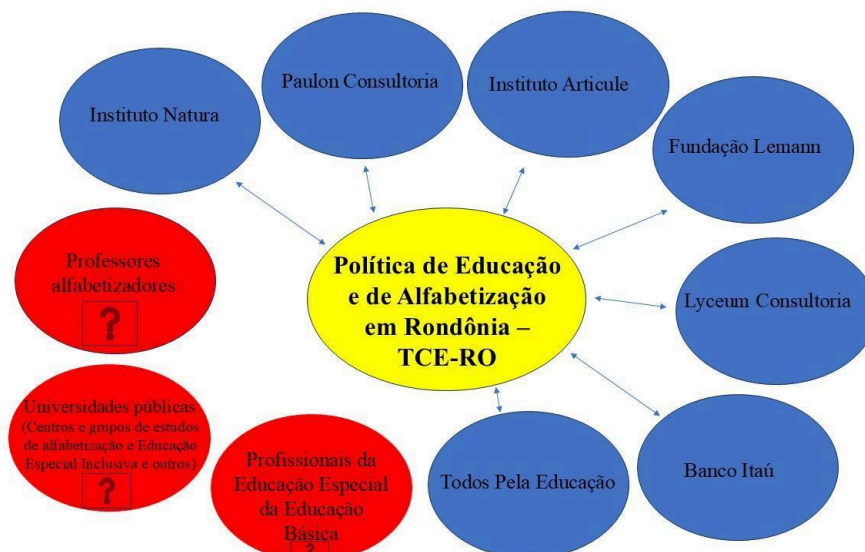
Esse modelo se espalha para além de Rondônia, surgindo também em outros estados brasileiros (Goiás e Mato Grosso do Sul), efetivando-se como uma política de organização com foco na educação. Assim como ocorreu na reunião de definição das metas de alfabetização em Rondônia, com vínculos com Aparelhos Privados De Hegemonia (APHs) (TCE-RO, 2021), o Instituto Articule também segue essa mesma lógica, mantendo parcerias com os APHs já mencionados. No próprio site do Instituto<sup>42</sup>, é possível verificar que ele recebe apoio da Fundação Lemann e do Banco Itaú (Articule, 2021).

Na Figura 10 elaboramos um esquema ilustrativo com a intenção de demonstrar que, ao apontar os caminhos na definição da política de alfabetização criada pelo TCE-RO, verificam-se diversos participantes na discussão da temática. Apesar de alguns profissionais convidados na reunião não possuírem mais vínculos com aparelhos privados de hegemonia, decidimos recuperá-los, visto se tratar de interesses semelhantes e que cooperam como uma rede nos trabalhos de políticas educacionais na mesma lógica do mercado (Hypólito, 2022). Ao centro, com destaque em amarelo, está a política de educação e alfabetização em Rondônia. Na cor azul, os APHs encontrados nas buscas e com os quais os intelectuais orgânicos mantinham ou mantêm vínculos trabalhistas. Em vermelho, quem deveria estar presente nessas reuniões, mas não comparecem.

---

<sup>42</sup> Para saber mais acesse <https://articule.org.br/gaepes/>.

**Figura 10 – Participação na reunião de definição das metas da política de alfabetização coordenada pelo TCE-RO**



Fonte: Elaboração própria a partir da coleta dados dos documentos analisados

Percebe-se que nessa esteira de interesses privatistas nas políticas de alfabetização não compareceram os aparelhos privados de hegemonia que disputam os recursos e o atendimento aos PEEs, como a APAE. Isso confirma o que viemos problematizando neste trabalho, de que não há um projeto de formação de professores alfabetizadores aos PEEs, pois, desde a sua gênese, esse público e seus representantes não são convidados a discutir. Tampouco as APAEs têm interesse na política, sobretudo quando se trata de temas vinculados à educação básica regular e a APH se nutre da não efetivação da educação inclusiva nessa modalidade de ensino.

Com base nas considerações apresentadas, vale recuperar o que já apontamos sobre o surgimento do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do qual tivemos conhecimento em Ji-Paraná em setembro de 2022. No entanto, foi apenas nos anos de 2023 e 2024 que conseguimos participar de 4 encontros formativos. No Quadro 28 apresentamos os documentos disponíveis sobre o programa e recuperados para análise.

**Quadro 28 – Documentos legais recuperados sobre o PAIC - TCE-RO**

Item	Identificação do documento	Descrição
01	Módulo Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC - TCE-RO, de	Trata-se de um documento publicado pelo TCE-RO explicando o direcionamento do Programa, que se encontra em desenvolvimento nas escolas de Rondônia.
02	Caderno de Orientações Didáticas do Professor - PAIC TCE-RO	O Caderno de Atividades dos Estudantes tem como objetivo contribuir para o fortalecimento das ações alfabetizadoras nos anos iniciais do ensino fundamental. O material



		contempla atividades para estudantes que estão em fase inicial de alfabetização, em uma etapa em que não diferenciam letras de números ou mesmo letras de outros sinais gráficos, apresentam dificuldade em distinguir letras de traçado semelhante, como O/Q, M/N, E/F, não relacionam a escrita e a pauta sonora ou não reconhecem as letras do nome próprio.
03	Caderno de Leitura em Voz Alta - do professor: PAIC TCE-RO	O Caderno de leitura em voz alta faz parte de um conjunto de materiais didáticos pedagógicos, produzidos pelo Tribunal de Contas de Rondônia (TCE/RO), para compor o Programa de Alfabetização na Idade Certa que, em conjunto com as redes municipais parceiras, visa a alfabetização de todas as crianças rondonienses, como preconizam a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Estado de Rondônia.
04	Caderno de Atividades do Aluno – PAIC TCE-RO	Materiais didáticos específicos para o ciclo de alfabetização. Para os alunos são ofertados: o caderno de atividades do aluno e o caderno de atividades do aluno - para casa. Para os professores são ofertados: o caderno de orientações didáticas e o caderno de leitura em voz alta.
05	Caderno de Atividades do Aluno para Casa - PAIC TCE-RO	Materiais didáticos específicos para o ciclo de alfabetização. Para os alunos são ofertados: o caderno de atividades do aluno e caderno de atividades do aluno - para casa. Para os professores são ofertados: o caderno de orientações didáticas e o caderno de leitura em voz alta.
06	Guia Política de Formação TCE-RO, de 2022	Este documento, desenvolvido pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, tem como objetivo trazer informações, evidências científicas e orientações para apoiar as equipes centrais das redes de ensino para a implementação da Política de Formação de Professores e profissionais que atuam nos âmbitos pedagógicos e de gestão, tais como gestores e supervisores escolares, técnicos e formadores da secretaria.
07	Guia Articulação Política TCE-RO, de 2022	Este Módulo, sobre Articulação Política, objetiva trazer orientações e instrumentalizar as equipes centrais das redes de ensino para uma reflexão conjunta sobre como implementar, de forma adequada, uma política de alfabetização que integre as demais políticas das diferentes secretarias do município (intersectoriais), bem como uma articulação efetiva com os demais entes federados (multinível - estado e municípios), por meio do regime de colaboração.
08	Guia de Gestão Orientada aos Resultados do TCE-RO, de 2022	A <b>gestão orientada para resultados</b> é a principal estratégia para fortalecer a efetividade das políticas públicas e, para tanto, é necessário orientar a administração pública por meio de metas e indicadores claros que legitimam as ações de avaliação e monitoramento do desempenho das redes, escolas e turmas associadas às aprendizagens dos estudantes (Cabral Neto, 2009). Ela abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola: rendimento, frequência e proficiência dos alunos (Consed, 2007).

Fonte: Elaboração do autor a partir dos documentos disponíveis do PAIC<sup>43</sup> (2024).

<sup>43</sup> Segue o link para saber mais <https://tce.ro.br/educacao/>.

No documento elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado, denominado de **Guia de Orientação**, criado pelo TCE-RO (TCE-RO, 2022a), é mencionado que ao TCE-RO não cabe apenas fiscalizar a aplicação racional dos recursos públicos, mas também atuar na cooperação com as gestões públicas para que os recursos cumpram seus objetivos. O documento expõe que o papel do tribunal é aperfeiçoar a administração pública mediante os princípios da “*accountability*, governança e desempenho” (TCE-RO, 2022a, p. 3)”. Aponta ainda que “o acompanhamento é uma das principais estratégias que podem ser adotadas para avaliação contínua e responsiva contra riscos, problemas ou inconformidades identificadas na gestão pública que podem comprometer os resultados das políticas públicas” (TCE-RO, 2022a, p. 4), elementos presentes nos estudos de Garcia (2013) e Michels, Shiroma e Evangelista (2011).

De acordo com o documento (TCE-RO, 2022a), a responsabilidade de implantar o Programa é das redes municipais de ensino, e o Tribunal coopera oferecendo formação continuada aos professores, gestores e equipe técnica, fornecendo o que o documento aponta como “[...] subsídios técnicos baseados em evidências científicas” (p. 4). Curiosamente, não está presente nos documentos uma literatura científica sobre o tema e nem referências de estudiosos da área. Tampouco são mencionados estudos de grupos de pesquisas de universidades. O termo “baseado em evidências” foi comum na Política Nacional de Alfabetização no governo Bolsonaro, na tentativa de buscar uma política educacional com suposta neutralidade científica e ideológica e antiesquerda; mas, ao se utilizarem esses jargões e slogans, cumprem-se as diretrizes de uma ideologia da extrema direita (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022).

A primeira etapa do programa, que se encontrava em desenvolvimento desde o ano de 2022 até o ano de 2024, corresponde à formação continuada dos professores que lecionam em turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), formação à equipe gestora das escolas municipais (diretores e supervisores), além dos técnicos das equipes centrais das Secretarias dos municípios parceiros (Secretários e sua equipe pedagógica). Após essa etapa, a próxima será a implantação definitiva do Programa.

Essa configuração de formação, gestada por aparelhos privados de hegemonia vinculados às parcerias público-privadas, vem seguindo uma forte tendência de caráter neoliberal, especialmente ao indicar controle dos resultados, *accountability*, formação dos professores e focalização, nos encontros com alfabetizadores, nas diretrizes da agenda neoliberal, priorizando

encontros e treinamentos com diretores escolares, transformando-os em líderes (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Pode-se confirmar essa hipótese quando apontamos, no quadro **“Encontros, reuniões e formações que tratam sobre alfabetização e outros temas sobre educação/alfabetização na/da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná”**, que dos 16 encontros do PAIC mapeados, grande parte dos participantes eram os gestores escolares, além dos professores alfabetizadores.

Ao estabelecer a justificativa sobre o tema da alfabetização ser o foco do Programa do TCE-RO, coloca-se que a ausência da alfabetização na idade certa gera problemas como marginalidade, criminalidade, baixa qualidade de vida, desigualdade no acesso ao emprego e renda. Assim, aponta o documento:

O baixo índice de alfabetização na idade certa gera inúmeros impactos negativos. Isso se deve ao fato de a alfabetização ser fase de desenvolvimento de **competências e habilidades** fundamentais que sustentam a capacidade **de aprendizado ao longo da vida**. Além do impacto imediato no desempenho e nos indicadores de abandono, evasão e distorção idade série, a alfabetização insuficiente **cria um ciclo vicioso** com efeitos de longo prazo. **Estudos relacionam a alfabetização na idade certa à qualidade e à perspectiva de vida, empregos qualificados, melhor renda e redução da criminalidade** (TCE-RO, 2022a, p. 8, destaques nossos).

Verificamos que a função atribuída à escolarização, e sobretudo à apropriação da linguagem oral e escrita, está muito ligada à função atribuída à escola em outras épocas no Brasil (Saviani, 1999; 2010; 2019), que era responsável por responder pelos problemas sociais, ocultando a própria dialética da inclusão excludente do sistema de classes (Barroco; Matos; Ferreira, 2023; Pansini; Matos, 2018; Patto, 2022; Saviani, 2019). Colocam a alfabetização como responsável por responder à empregabilidade, renda e redução da criminalidade, mas não indicam referências teóricas que corroboram esses apontamentos.

Destaca-se no programa a Pedagogia das Competências, ao apontarem a alfabetização como a “[...] fase de desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais que sustentam a capacidade de aprendizado ao longo da vida” (TCE-RO, 2022a, p. 8). Essa tendência pedagógica vem se sobressaindo na formação inicial e continuada dos professores, expressamente por ser intimamente vinculada à Base Nacional Comum Curricular (Kuenzer, 2024). Para Saviani (2019), as políticas educacionais baseadas nas tendências pedagógicas atuais se destacam no discurso docente pelo fato de estarem vinculadas às agendas neoliberais, em suas reuniões, congressos, diretrizes e leis e nas formações, recuperando o professor no processo de

reestruturação produtiva pós-crise da década de 1970. Por isso, termos como “habilidades e competências” são comumente utilizados nessas reuniões e programas de formações, alinhados ao projeto hegemônico de desenvolver e formar um indivíduo instrumental e produtivo.

A estruturação da política segue três etapas: desenho da política; implementação; e acompanhamento. A primeira, em andamento, com 8 momentos: Diagnóstico; Concepção de Alfabetização; Currículo; Práticas Pedagógicas e de Gestão; Estrutura; Formação; Gestão, Monitoramento e Avaliação. Monitorar e controlar são os pontos centrais da política, que visa apenas resultados quantitativos, treinamentos para um bom desempenho em rankings, elementos muito presentes em políticas orientadas e dirigidas por aparelhos privados de hegemonia já indicados (Hypolito, 2022; Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022). Nesses momentos, a concepção de alfabetização aponta que se trata da “construção de uma concepção comum de alfabetização desde a equipe central até o professor alfabetizador para determinar os requisitos que configuram um aluno plenamente alfabetizado e o perfil de saída desejado para os 1º, 2º e 3º anos” (TCE-RO, 2022a, p. 12).

Analisando os cadernos do PAIC, iniciamos pelo “Caderno de orientações didáticas do professor” (TCE-RO, 2022b), que traz na apresentação uma carta ao docente, destacando elementos característicos da agenda capitalista, recuperando a alfabetização como um dos pontos principais da reforma. Mencionam que “[...] a alfabetização é um direito humano fundamental, melhora a vida das pessoas e é um motor para o desenvolvimento sustentável” (TCE-RO, 2022b, p. 3). Essa iniciativa de considerar a educação como motor do desenvolvimento sustentável é marca das recomendações propostas na Agenda 2030, Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, abordada no texto de Evangelista e Zanardini (2020) e Barroco, Matos e Ferreira (2023).

Identificamos que o material foi elaborado em forma de receita, determinando caminhos que o professor deve seguir, retirando sua autonomia, impondo-lhe um trabalho mecânico. Isso fica evidente nas seções “orientações didático-pedagógicas” e na seção “proposta de rotina para os anos iniciais do ensino fundamental” (TCE-RO, 2022b, p. 6-5), instruindo o professor sobre como os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula. Sobre desenvolver um trabalho de alfabetização mecânica, indica-se um método de alfabetização a partir da perspectiva fônica, em que “[...] o conhecimento do alfabeto é fundamental para o domínio do princípio alfabético, isto é, para o reconhecimento das letras na relação fonema/ grafema” (TCE-RO, 2022b, p. 6).

Ao propor um único método, o documento retira a autonomia docente sobre a sua prática

pedagógica, desde as sugestões de atividades no “Caderno de orientações didáticas” (TCE-RO, 2022b), como também nas atividades para os estudantes no “Caderno de atividades do aluno” (TCE-RO, 2022c) e no “Caderno de atividades do aluno para casa” (TCE-RO, 2022d), em que o predomina o método fônico de alfabetização. Esse método se limita aos processos técnicos e estruturais da alfabetização, sobretudo à relação grafema-fonema, contrapondo-se à concepção que adotamos, segundo a qual a alfabetização deve estar profundamente conectada às condições concretas da realidade. Parte-se da prática social inicial, à qual se deve retornar em um estágio superior de abstração. Para possibilitar esse movimento de catarse, a ação docente precisa ser intencional, garantindo que a alfabetização esteja vinculada à sua função social e cultural (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022).

O programa está fortemente vinculado à BNCC, e identificamos essa relação quando, no “Caderno de orientações didáticas ao professor” (TCE-RO, 2022b), é apontado que as atividades vêm seguindo a base; inclusive, nas páginas 55 e 56, indicam um “mapa de habilidades” que o docente deve seguir em sala de aula. Malanchen e Santos (2020) apresentam que as reformas educacionais, na atualidade, sustentam-se na pedagogia das competências, teoria pedagógica hegemônica que se encontra no núcleo da BNCC, por isso, a urgência de controlar os resultados, os dados quantitativos e a ação docente, considerando que o objetivo é a formação de um indivíduo que exerça um papel funcional ao capital (produtivo ou como exército de reserva).

De igual modo, não podemos deixar de considerar as concepções de desenvolvimento que sustentam essas reformas, pois quando utilizam mecanismos de controle e bonificação aos melhores resultados, que foram tratados por Michels, Shiroma e Evangelista (2011) na tese de certificação dos resultados docente, necessariamente, estamos diante da concepção mecanicista de desenvolvimento humano, condicionamentos dos reflexos ou behaviorismo.

Nesse sentido, são utilizados diversos instrumentos para o controle da atividade docente e dos resultados. Por exemplo, no “Caderno de orientações didáticas do professor” (TCE-RO, 2022b), além dos planos de aula e orientações didáticas, ao final, anexam o modelo de um instrumento de controle, a Ficha de Leitura, Escrita e Oralidade (FLEO), a qual o professor deverá preencher mensalmente relatando o rendimento do estudante no processo de alfabetização. Abaixo, na Figura 11, a FLEO extraída dos documentos do PAIC.

Figura 11 – Ficha de Leitura, Escrita e Oralidade (FLEO)

FICHA DE LEITURA ESCRITA - FLEO (PROFESSOR)																						
PROGRAMA DE APRIMORAMENTO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO - ANOS INICIAIS																						
MUNICÍPIO: ANO DE REFERÊNCIA- 2022																						
ESCOLA:																						
TURMA: TURNO:																						
NOME DO PROFESSOR(A): MÊS:																						
Nº	NOME DOS ALUNOS	Reconhecimento de Letras			Indicadores de Leitura				Indicadores de Escrita			Produção de texto		Oralidade								
		1. Não reconhece letras.	2. Reconhece letras.	3. Reconhece sílabas.	1. Não lê.	2. Lê silabando.	3. Lê frases curtas.	4. Lê com fluência	1. Não Escreve.	2.1 Não Ortograficamente	2.2 Ortograficamente	3.1 Não ortograficamente	3.2 Ortograficamente	1. Não produz texto	2. Escreve palavras soltas dentro do tema.	3. Escreve texto com começo, meio e fim, com frases simples dentro do tema.	4. Escreve texto com frases ampliadas, com desenvolvimento lógico de ideias interligadas por conectivos.	1. Comunicação não verbal	2. Comunica-se com pouca clareza e com vocabulário restrito.	3. Comunica-se com clareza e com vocabulário ampliado.	4. Comunica-se com segurança e clareza, questiona, pergunta e respeita os turnos de fala.	
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
TOTAL																						

CARTAZ DE ACOMPANHAMENTO MENSAL DE LIVROS LIDOS - CALL															
ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES							ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES								
Nº de dias letivos previstos							Total de alunos da turma								
Nº de dias letivos dados							Total de alunos com deficiência na turma								
Nº de falta: Justificadas:			Não justificadas:				Licenças:			Transf. Recebida:		Expedidas:		Abandono:	
Nº de reunião de HTPC							Soma de falta da turma								
Nº de presença do profº no HTPC							Soma de lições não entregue								
Nº de dias com obs. de aula							Soma de livros lidos								
Legenda: * Alunos com deficiência															

Fonte: Cadernos de Orientações didáticas do professor (TCE-RO, 2022b).

Diante disso, apesar de todos esses elementos presentes das tendências pedagógicas hegemônicas e dos mecanismos, de caráter mercadológico, no controle dos resultados, o que torna essa política de alfabetização bastante problemática, o único ponto que menciona a pessoa com deficiência nesses documentos é o FLEO, em sua legenda, conforme acima. Nos cadernos padronizados, não há nenhuma adaptação para baixa visão e outras condições, o que já produz uma exclusão, por não se considerar a elaboração de materiais ao PEE. Inclusive, a legenda registrada na FLEO sugere uma tentativa de justificar o fato de o estudante não alcançar a meta programada, o que remete a elementos presentes na concepção médico-psicológica (Michels, 2004). Essa abordagem evidencia o estigma de que a pessoa com deficiência não é capaz de se apropriar dos conteúdos escolares. Assim, para atenuar o fato do baixo desempenho da turma

acaba por recair sobre a responsabilidade do professor, este utiliza a FLEO para atribuir tal dificuldade à condição de deficiência do estudante.

Com base nisso, na fala da professora Maria, em entrevista concedida ao estudo, exposta nas seções anteriores, tem-se que: “[...] A única coisa que eles falaram é que tem que alfabetizar os alunos no final do segundo ano. Tem que ter pelo menos 90%, porque esses 10% é esperado que sejam os alunos que têm deficiência” (*sic*). Ou seja, a concepção de alfabetizar a ‘todos’, escrita nos documentos, apresenta um discurso supostamente democrático e humanizado idênticos em outras agendas (Barroco; Matos; Ferreira, 2023), aparentando uma preocupação com processos de alfabetização não excludentes. Todavia, o não escrito, que conseguimos identificar por meio das entrevistas, nos discursos das professoras, em nossa participação nas formações e com base na elaboração dos conteúdos e cadernos, revela a existência de uma margem de tolerância para o não cumprimento das metas. Esse espaço de flexibilização incorpora o PEE e reflete características da concepção de educação especial médico-psicológica (Michels, 2004), além de estar sujeito às críticas à medicalização da educação discutidas por Patto (2022), Barroco e Tada (2022).

Essa inquietação nos movimentou a participar das formações do PAIC, e no dia 12 de abril de 2023, no período matutino, iniciamos nossa observação em busca de elementos que corroborassem nossas hipóteses. Assim, enquanto a formadora da empresa Paulon Consultoria apresentava a pauta da formação do dia e desenvolvia suas falas sobre a avaliação e os resultados do SAERO, refletimos: em quais momentos da formação se encaixavam os PEEs nesse processo de avaliação em larga escala? Os resultados negativos ou abaixo do esperados dizem respeito aos dados avaliados que “incluem” esses estudantes? Eles realmente fazem essas avaliações na localidade? Em um dos momentos da formação, captamos esses diálogos entre professores e a formadora contratada.

**Professora 1<sup>44</sup>:** Entendo que em sua fala não se trata de responsabilizar o professor, mas acaba que cai a culpa sobre nós. Veja, eu não sou alfabetizadora, e por uma questão burocrática de aposentadoria estou sendo obrigada a cumprir esse período em sala de aula e hoje estou no 2º ano do ensino fundamental. Tenho 30 alunos em sala, entre eles

---

<sup>44</sup> Em relação aos diálogos recuperados nas observações, decidimos nomear os participantes da seguinte forma: sendo professora, nomeamos Professora 1, respectivamente, e não se tratam das professoras recuperadas nas entrevistas, as quais identificamos por nomes fictícios. Da mesma maneira, utilizamos por identificar Formadora 1, respectivamente, fazendo menção às professoras contratadas e que prestam serviços à empresa Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA.

um de 14 anos que só balbucia, e já pedi ajuda de psicóloga e nada de receber. Isso gera angústia, e temos que cumprir que esses estudantes saiam do 2º ano alfabetizados.

**Formadora 1**<sup>45</sup>: Entendo! O trabalho de alfabetizar é desafiador e compreendemos que temos vários fatores que interferem. Vejam só, ano passado estava em sala de aula e tinha aluno com dificuldades na fala, TDAH e paralisia cerebral, mas tinha a convicção de fazer o meu melhor dentro das minhas possibilidades. Fazia leituras, procurava recursos. Sou mãe de autista e teve uma situação em que meu filho adoeceu e precisava ficar de atestado. O médico explicou que deveria acompanhar meu filho em casa e eu sabendo que tinha estudantes no 2º ano que precisavam ser alfabetizados no mesmo ano letivo, **falei ao médico para passar o atestado para meu marido. Eu não podia deixar meus alunos porque tinha metas. Acho que é isso.**

**Professora 2**: Nesse mesmo tema de desafios, vejo que temos muitas crianças com dificuldades chegando e alunos com deficiência, e as salas de aulas estão superlotadas. O que fazer para cumprir essas metas?

**Formadora 1**: Nas minhas experiências, a parceria dos familiares são importante. Às vezes, eles não aceitam, é um luto. Nós não estamos totalmente preparados para isso, para inclusão, e os pais, vocês acham que estão preparados?

**Professora 1**: No caso de aluno autista vejo a importância da parceria também das Salas de Recursos, às vezes pode ocorrer a aprendizagem, é lenta, demora 3, 4 ou 5 anos, mas ocorre.

**Formadora 1**: É um luto familiar. Os pais esperam o filho ideal e chega uma criança com deficiência. **Tem também o problema dos laudos médicos, e sabemos da importância do documento. Mas, tem a problemática que são caras as consultas médicas e a criança fica esperando, família esperando.** É bom informar que a parte médica quem cuida é o médico, e a escola trabalha com pedagogia, **não precisa esperar o laudo chegar para buscar informações a respeito, ler a respeito, tentar trabalhar de outra forma.** Se compreendermos que o estudante consegue aprender alguma coisa, já é suficiente, o que não podemos é traçar metas para ele que não chegarão. Assim iremos nos frustrar. Consciente de que fizemos o nosso melhor na nossa possibilidade. **Olha, a formação de hoje está caminhando para outro tema, que é a inclusão escolar.** Mas todos aprendem. Outra coisa, a escola não é apenas lugar de socialização, mas também de aprendizagens. Na minha experiência, procurei minha supervisora e ela disse “olha, ele tem laudo, não precisa se preocupar”, **mas eu fiquei incomodada, corri atrás, estudei, me dediquei e fiz o meu melhor.**

**Professora 1**: Quantos alunos tinha na sala?

**Formadora 1**: Em Anápolis não pode passar de 25 alunos, então é isso, 25 alunos.

**Professora 1**: Estou com 30 alunos.

(Diário de campo, 12/04/2023, destaques nossos).

Com base nesse diálogo apresentado no dia, percebe-se que as professoras alfabetizadoras possuem muitas inquietações e dúvidas sobre como proceder em relação ao PEE nesse processo de atingir metas do PAIC. As indicações para resolver as problemáticas vêm sendo aquelas já discutidas anteriormente, as quais apresentaremos adiante.

Enquanto coletávamos esses dados, refletimos que eles vão ao encontro dos questionamentos e apontamentos da literatura sobre o assunto. A Professora 1 apresenta uma problemática que se estende há tempos no sistema educacional brasileiro, isto é, a superlotação

---

<sup>45</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2003). Atualmente, é Professora da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Currículo atualizado em 30/08/2021.



das aulas de aula, e questiona o que se deve fazer para cumprir metas em programas que não destinam recursos para o trabalho com estudantes com deficiência. Apresenta que em suas experiências procurou parcerias com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais, o que consideramos positivo.

Por outro lado, no discurso, a concepção médico-psicológica ainda orienta esse trabalho, momento em que sugerem a espera do laudo médico; isso também fica explícito quando acreditam que os “padrões de comportamentos” podem ser organizados ou “curados” por intervenção psicológica (Jannuzzi, 2004; Michels, 2004). Verifica-se isso no fato de que a Professora 1 aguarda a ação da psicóloga da escola para auxiliar o seu estudante de 14 anos de idade, o qual “só balbucia” em sala de aula. No nosso entendimento, o trabalho do psicólogo escolar não deve se restringir à concepção de desenvolvimento reflexológica, visando ajustamento do estudante à rotina escolar, mas deve recuperar uma base que explique o desenvolvimento humano concreto, histórico, elementos defendidos e encontrados na Teoria Histórico-Cultural (Barroco; Tada, 2022; Vigotski, 2018; 2021).

No discurso da Formadora 1, observa-se a orientação para que os docentes adotem uma postura alinhada ao conceito de professor polivalente, identificado por Garcia (2016) como professor multifuncional, ocorrendo uma forte prescrição do protagonismo do professor, supostamente capaz de superar, pelo esforço pessoal (ter metas, dedicar-se, etc.) quaisquer dificuldades. Embora haja um diálogo com o grupo reforçando que a responsabilidade pelo fracasso escolar nos níveis de alfabetização não deve recair exclusivamente sobre o professor, enfatiza-se a necessidade de “[...] correr atrás, fazer o meu melhor, procurar informações, ler e estudar a respeito” (Formadora 1), recaindo na responsabilização do docente por demandas complexas (Garcia, 2013; 2016), potencialmente contribuindo para seu adoecimento (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Por outro lado, não comparece em seu discurso outros aspectos a serem considerados para a efetivação da inclusão escolar, como salas de recursos multifuncionais, quantidade mínima de estudantes em sala de aula, condições de trabalho, carreira e formação docente.

Ao indicar que o professor regente deve “correr atrás”, ler e pesquisar isoladamente, observamos a influência da agenda capitalista em formar um professor com habilidades de saber extrair da cotidianidade a resposta para problemas escolares, características da pedagogia das

competências, que “[...] insta aos professores a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (Saviani, 2019, p. 118).

Problematizamos também o fato de que, ao tratar do PEE durante a formação, mesmo no contexto do tema da alfabetização, a Formadora 1 demarcou em sua fala que o encontro estava sendo desviado para outro assunto. Essa atitude reforça a premissa da cisão entre os conteúdos destinados a estudantes sem deficiência e aqueles voltados para encontros e formações sobre o PEE. Tal postura evidencia a continuidade da separação entre educação regular e educação especial (Michels, 2004), um paradigma que, em nossa compreensão, ainda não foi superado no âmbito da formação de professores alfabetizadores.

A ausência de menções aos PEEs na formação de professores alfabetizadores, mesmo nos documentos que destacam a meta de alfabetizar a todos, levanta questionamentos sobre a exclusão do tema. Essa lacuna parece refletir a percepção de que o trabalho, as formações e as abordagens relacionadas aos PEEs são de responsabilidade exclusiva do setor de Educação Especial. Assim, indaga-se: estariam essas empresas cumprindo o contrato pactuado com o estado e procurando aligeiramente atingir metas que incluem apenas estudantes sem deficiência?

No dia 13 de abril de 2023, no turno matutino, participamos de outra formação ministrada e coordenada pela empresa Paulon Consultoria, e uma das pautas tratava sobre um dos instrumentos do PAIC, o preenchimento da Ficha de Leitura, Escrita e Oralidade (FLEO). Em um momento do encontro, uma professora colocou que teve dificuldade de encaixar nas colunas do instrumental um estudante com deficiência, e questionou qual procedimento adotar. Na sequência, coletamos a resposta da formadora.

Quanto às justificativas dos estudantes que têm dificuldades de escolarização, público da inclusão, as justificativas ficam com vocês na rede. Podem criar campos no documento local para essas justificativas, para controle de vocês. O que queremos é todos serem alfabetizados na idade certa, essa é a proposta e meta do Programa (Formadora 2<sup>46</sup>, Diário de campo, 13 de abril de 2023).

---

<sup>46</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Está concluindo relatório de pós-doutorado em ciências da leitura (2021). Nos últimos 11 anos atuou na gerência de projetos de formação e acompanhamento de profissionais em educação pelo Instituto Ayrton Senna, junto a Secretarias de Educação parceiras no Brasil. Possui experiência com projetos de Educação Comunitária pela Associação Cidade-escola Aprendiz; coordenação de cursos de Pedagogia nas Faculdades Oswaldo Cruz e Diadema; professora de cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras e Matemática, com disciplinas na área de Educação e ênfase em Psicologia Educacional, desenvolvimento Humano, EJA, Gestão Pública e Projeto pedagógico. Currículo atualizado em 04/05/2021 (LATTES, 2023).

No discurso acima, uma das formadoras contratadas pela empresa Paulon Consultoria orienta aos professores que, ao preencherem a FLEO, quando se tratar de PEE, criem um espaço no documento para justificar os resultados do público. Após essa fala, fica a impressão de que o estudante com deficiência pode atrapalhar os resultados das metas da alfabetização, dando a interpretação de que essas justificativas indicadas são utilizadas pela condição do diagnóstico, novamente recaindo na concepção médico-psicológica (Michels, 2004), um trabalho centralizado no biológico, em detrimento das potencialidades das interações mediadas intencionalmente na educação escolar, que necessariamente precisa recuperar uma ação pedagógica sistemática para além da limitação orgânica (Vigotski, 2018; 2021).

Em relação aos conteúdos abordados na formação, além dos instrumentais do PAIC, a exemplo da FLEO, nos encontros de 2023, 12 de abril, 13 de abril e 16 de junho de 2023, foi referido o método fônico de alfabetização, indicando possibilidades de atividades pedagógicas para estabelecer a relação entre letra e som. No dia 16 de março de 2023, em um dos momentos do encontro, a Formadora 1 indicou uma leitura aos professores, “**Alfabetização baseada em evidências científicas**”, organizado por Renan Sargiani (2022), que reúne textos baseados na ciência cognitiva da alfabetização.

Como já destacado, esse termo “Alfabetização Baseada em Evidências Científicas” e a ciência cognitiva foram destaques nas políticas do Governo Bolsonaro, especialmente na antidemocrática Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), que recuperou como método principal a perspectiva fônica de alfabetização (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022).

Para Chraim e Pedralli (2023, p. 4),

[...] o método fônico aparece com a roupagem de “método baseado em evidências” não só contrariando a própria descrença generalizada em torno do fazer científico, a qual vem se impondo no contexto das afirmações pós-modernas, mas, sobretudo, impondo uma dimensão epistemológica como aquela que resolveria os problemas da alfabetização no território brasileiro.

Nesse sentido, a concepção de método restringe-se à prática instrumental, rebaixando os aspectos teóricos. Nota-se que se constrói uma relação do sentido de evidências científicas com o que é verdadeiro, tomado na sua inter-relação com o uso e a aplicabilidade, sinônimo de eficiência. Mas, em seu núcleo, “[...] destitui-se o educador — priva-o, em nome do controle do processo pedagógico por parte da classe dominante” (Chraim; Pedralli, 2023, p. 5). Ainda

apontam os mesmos autores que as propostas de alfabetização fundamentadas no método fônico têm estreita relação com as pedagogias das técnicas e das competências, sobretudo por reduzirem a concepção de alfabetização ao uso de habilidades e competências na lógica produtivista.

Em 2024, 18 de junho, período matutino, participamos de outro encontro relacionado ao Programa de Alfabetização na Idade Certa, coordenado pelo TCE-RO. Nessa formação, encontramos outra profissional responsável pela mediação e contratada pela empresa Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA. Em relação ao método fônico, a Formadora 3<sup>47</sup> trouxe críticas, e apontou como alternativa no processo de alfabetização o método de alfabetização das boquinhas, pautado na instrução fônica.

Vamos lá, próxima, hein? Instrução fônica é o mesmo que método fônico? E aí? É ou não é? Por que não é a mesma coisa? A gente discutiu isso no encontro passado. Hã? Não lembra? O método fônico, ele é um método de alfabetização, certo? Que foi pensado a partir da instrução fônica. A instrução fônica é o ensino sistematizado e explícito que eu posso fazer uso das estratégias metodológicas que eu achar conveniente. O método fônico, ele é estruturado, ele tem que ser daquele jeito. A instrução fônica, não. A instrução fônica, você vai fazer uso da linguística, dos processos linguísticos, que é da nossa língua, não é? Que a gente vai entender os sons, a grafia, a gente vai se apropriar disso. O método fônico, não. [...] Quando o método da boquinha criou, que criou, foi pautado na instrução fônica. Agora, cada professor pode, você só não vai para a internet, né? Então, vocês começam a pensar em uma estratégia de ensinar a partir da instrução fônica, e o que vai acontecer? Vocês vão até para a internet aí, todo mundo vai querer comprar os livros de vocês, **porque dá resultado**, [...]. (Diário de campo, 16 de junho de 2024, destaques nossos).

Na nossa compreensão, essa concepção de alfabetização pautada na instrução fônica também se encontra no grupo das teorias do aprender a aprender, especialmente porque utilizam como base a pedagogia das competências, procurando controlar o trabalho docente, recuperando um único método como “eficiente”, na busca de desenvolver habilidades e competências imediatas, pautadas na espontaneidade e na cotidianidade (Chraim; Pedralli, 2023). Nota-se que no discurso da Formadora 3 a preocupação está nos resultados, pauta corriqueira desses programas de alfabetização estabelecidos em parcerias público-privadas que perseguem a alfabetização restrita em nivelamento em português e matemática (Pureza; Nascimento; Ferreira,

---

<sup>47</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, UFG. Possui Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (2003) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2000). Atualmente, é professora formadora da Prefeitura Municipal de Anápolis, no Centro de Formação de Profissionais da Educação - CEFOPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, principalmente professores alfabetizadores. Atualmente, faz parte do projeto de pesquisa e extensão Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores/profissionais da educação, estudantes, pais/mães de alunos (famílias), coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Valdeniza Barra (Acesso ao currículo lattes em 10 de julho de 2024).

2022).

Esse discurso de alcance de resultados foi apresentado no início da formação no dia, quando a Formadora 3 solicitou uma salva de palmas a todos os professores pelos resultados alcançados na alfabetização. Assim proferiu: “Vocês imaginam? Vocês ficaram à frente de Minas Gerais, que tem uma política, né? Muito consolidada lá. Ficaram à frente do Rio Grande do Norte, que também tem uma política muito bem estruturada lá” (Formadora 3).

Essas falas contribuem para a reprodução da noção de que o melhor método de alfabetização é o método fônico e as suas variações. Ao comparar os melhores rankings, do reconhecimento e premiação, válida a agenda neoliberal de certificar os resultados alcançados em níveis quantitativos. Como base dessas tendências pedagógicas, está a concepção de desenvolvimento behaviorista, que utiliza os níveis de recompensas para condicionar comportamentos. Podemos perceber isso porque, nas palavras da Formadora 3, o fato de Rondônia ter superado outros estados brasileiros reproduz slogans do mercado, como competitividade e meritocracia, além de ficar no ar o elemento de senso comum de que um estado do Sudeste teria maiores condições de alcançar notas altas do que um do Norte (o que supostamente engrandece ainda mais o resultado alcançado).

Ao contrário disso, a função da educação escolar que defendemos é socializar aos estudantes o “acesso aos conhecimentos sobre as relações grafema-fonema, para que possa automatizar essa habilidade e galgar patamares cada vez mais qualitativos no trato com a língua escrita, alcançando suas dimensões lexicais, sintáticas e semânticas (Dangió; Martins, 2018, p. 140).

Em determinado momento da formação, após expor os resultados dos índices de alfabetização de Rondônia, a Formadora 3 discursou no sentido de valorizar os resultados do programa, a sua eficiência e efetividade. Logo, ao nos avistar no local, fomos convidados a nos apresentar ao grupo. Este pesquisador apresentou-se como servidor público da rede de ensino local, ocupando o cargo de orientador escolar, atualmente afastado em licença remunerada para a realização de estudos de doutoramento. Após a exposição do objeto de estudo de nossa pesquisa, a Formadora 3 manifestou-se nos seguintes termos:

Olha, então, tem que estar a aparecer lá nas considerações deles, né? A importância de ter política pública para a formação continuada. Porque eu acho que a pesquisa tem que ajudar nesse sentido. Porque, muitas vezes, as pesquisas, principalmente em formação continuada, elas falam de programas estruturados. Ai, a universidade fala mal. Ai, você

está tirando a autonomia do professor. Aí, está isso do professor. É assim que você coloca? Ah, isso aqui eu estudo e eu coloco isso também. E aí, eu estou te fazendo... Que bom que você está aqui. A universidade precisa participar para ver que a gente não tira a autonomia do professor. Aqui as coisas são diferentes. Que bom você estar aqui, viu? Obrigada. Seja bem-vindo. Pode ter perguntas, viu? Pode estar tranquilo (Formadora 3, diário de campo, 18/06/2024).

Já apresentamos neste estudo os riscos e benefícios desta pesquisa, tendo em vista que envolve dados coletados com seres humanos. Há que se mencionar também as dificuldades com as quais o pesquisador lida quando aplica ou utiliza técnicas de observação. No contexto neoliberal, a cultura da avaliação é recuperada comumente no sentido de punição, por isso o constrangimento de alguns participantes e de seus receios em perceberem que, no encontro que eles coordenam, fazem-se presentes pesquisadores de universidades.

No entanto, ao discordarmos da fala da profissional, não temos a intenção de limitar a nossa crítica ao senso comum, no sentido de punir, desqualificar, alinhando-nos aos slogans da meritocracia e da competitividade. A crítica recuperada e dirigida ao discurso da Formadora 3, necessariamente, tem como base a dialética materialista e histórica, que nos permite compreender os dados em sua forma aparente, mas buscando mediações para alcançar o concreto pensado (Kosik, 1976). Da mesma maneira, reconhecemos que esses discursos são produzidos dentro de uma materialidade sócio-histórica e cultural. Assim, os profissionais acabam reproduzindo os discursos disseminados pelos aparelhos privados de hegemonia, os quais capturam suas subjetividades, levando-os a interpretar essas visões de mundo como verdades absolutas.

Sobre o fato de a formadora apontar em seu discurso que a universidade não participa ou que precisa participar desses encontros, com base no que já foi exposto anteriormente nesta subseção, é possível indagar: em que momento a universidade pública foi convidada para discutir as metas e os programas de alfabetização em Ji-Paraná ou no estado de Rondônia? Conforme a Figura 10, na reunião de definição das metas e estratégias para implementar uma política de educação e de alfabetização no estado, foi privilegiada a participação dos aparelhos privados que hegemonicamente se destacam nessas políticas e programas em forma de parcerias público-privadas.

Não podemos desconsiderar que o resultado quantitativo desses programas faz parte do objeto do contrato firmado nas parcerias com o TCE-RO. Na próxima subseção, veremos que esses contratos com a empresa para qual a Formadora 3 presta serviços recebeu um montante

financeiro milionário para desenvolver essas ações. Se a universidade pública participasse desses programas e projetos, poderia comprometer os recursos destinados a essas APHs, já que, na lógica da reestruturação produtiva, a máxima é encaminhar a extração de lucro do serviço público (Peroni, 2021), desse modo, os resultados da educação são licitados como um produto do mercado. No contexto referido, a Formadora 3 é uma prestadora de serviços vinculada a um aparelho privado de hegemonia, aspecto que não podemos desconsiderar em nossa análise.

Nossa intenção não é discutir qual o método de alfabetização mais ‘eficiente’ na apropriação da linguagem oral e escrita, e compreendemos, pelo discurso veiculado no encontro formativo a respeito do método fônico ou da instrução fônica, quando se afirmou que essas variações de concepções têm conseguido um resultado significativo, que estamos diante da supervalorização da prática em detrimento da teoria (Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022). A formadora, quando analisa e descreve suas críticas sobre o papel da universidade, já indica o recuo da teoria e uma falta de apropriação dos elementos históricos e científicos mais elaborados, que são indispensáveis para clarificar e desmistificar o discurso que visa a desqualificação e precarização do ensino e do papel da universidade pública no Brasil.

Em outro momento da formação, novamente se baseando nos resultados quantitativos que Rondônia atingiu nas metas de alfabetização, a formadora recupera isoladamente esses dados, discursando que o PAIC é um programa eficiente. Dirigiu-se na ocasião a este pesquisador e assim mencionou: “[...] viu! Você percebeu que a universidade está distante do chão da escola?” (Formadora 3). O sentido dessa fala estava ligado ao fato de que o PAIC (que em seu entender recebe críticas nos estudos universitários) teve bons resultados em sua implementação. No entanto, essa eficiência se restringe a procedimentos de codificação e decodificação, habilidades em português e matemática, pautas das agendas neoliberais. Essas formações aligeiradas e a busca rápida dos resultados não condiz com o que assumimos e defendemos, pois “quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver” (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 12).

Ao limitar a alfabetização como estratégia para formar habilidades e competências aos indivíduos para sobreviver na lógica da inclusão excludente, adapta-se o indivíduo à formação de empreendedores, que saiba manusear instrumentos para extrair, na vida cotidiana, os elementos da sua sobrevivência. “Mas sobreviver, nas mínimas condições objetivas e subjetivas é

inteiramente diferente de viver, plena e maximamente” (*Idem*).

Apesar dos conceitos da pedagogia das competências presentes no programa de alfabetização analisado, também encontrados nos cadernos e nos discursos das formadoras, uma das falas da Formadora 3 nos chamou a atenção, quando aborda a problemática da formação inicial de professores alfabetizadores.

Precisa repensar a estrutura do curso de pedagogia. [...]. Não se forma professor alfabetizador no curso de pedagogia. Informa ele. O curso, pra formar professor alfabetizador, ou é uma formação continuada, ou, [...] a gente tem que criar um curso de graduação de quatro anos pra se formar um professor alfabetizador. Porque a gente tem que entender de neurociência, a gente precisa entender de linguística, a gente precisa entender da psicolinguística da vida, a gente precisa entender como é que o cérebro funciona nessa criança quando ela está lendo. Então, a formação continuada ajuda muito nisso também (Formadora 3, diário de campo, 18/06/2024).

Não concordamos com a concepção de alfabetização assumida e reproduzida pela formadora e pelo programa, nem com suas falas sobre a universidade se encontrar longe da educação básica, no entanto, no discurso acima, há noções que precisam ser consideradas. Discutimos em subseções anteriores que os cursos de formação inicial apenas informam sobre a temática da Educação Especial Inclusiva, e de igual modo consideramos que há uma lacuna em relação à formação inicial de alfabetizadores.

Porém, tal qual o discurso da Formadora 3, a agenda neoliberal e os programas de formação de professores vêm privilegiando as formações continuadas como alternativas para suprir a carência da formação inicial (Camizão; Teixeira; Victor, 2024). Todavia, se na formação inicial aos professores alfabetizadores as lacunas são problematizadas, em relação ao PEE, são mais problemáticas ainda. O tema da alfabetização é voltado ao público sem deficiência, embora com ressalvas, mas, quando se trata do PEE, a alfabetização é pouco mencionada, e essa e outras responsabilidades são encaminhadas ao setor da Educação Especial. Além disso, vem se destacando a Educação a Distância na formação inicial em Pedagogia, e as formações continuadas<sup>48</sup> ao PEE também seguem essa lógica. Compreendemos como problemático esse formato de ensino mediado pela tecnologia de forma generalizada, pois isso estabelece um recuo em relação à teoria e distancia os graduandos da criticidade frente ao sistema capitalista.

---

<sup>48</sup> Embora nossas coletas de dados tenham sido concluídas em julho de 2024, em outubro do mesmo ano o Ministério da Educação, por meio da CAPES e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), anunciou a oferta de 1.250.000 vagas para o curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no formato EaD (CGCOM/CAPES, 2024).



Diante do que foi exposto nesta subseção, fica patente que as formações de professores alfabetizadores são excludentes desde a sua concepção, quando não incluem profissionais da área ou não mencionam a Educação Especial Inclusiva. Torna-se evidente que as empresas que firmam parcerias público-privadas seguem a lógica excludente de não abordarem sobre o PEE, indicando como responsabilidade da rede municipal de ensino resolver essas problemáticas. Já que seu objetivo é cumprir as cláusulas contratuais no prazo estabelecido, buscam resumir seus esforços a controlar o trabalho pedagógico e a formar aqueles indivíduos produtivos ao sistema, até assumindo uma “margem de falha” em função da existência de alunos com deficiências.

Outro elemento que nos movimentou a investigar sobre o assunto foi que, do ano de 2022 ao ano de 2023, o único Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi o PAIC, coordenado pelo TCE-RO. No entanto, em abril de 2024, este unificou-se com outro programa de alfabetização, mantido e coordenado pelo Governo de Rondônia, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o Programa de Alfabetização de Rondônia (PROALFA). Logo, a partir de 2024, vimo-nos diante de dois programas paralelos de formação de professores alfabetizadores. Em vista disso, na próxima subseção, abordaremos o PROALFA.

#### *4.4.3.2 Programa de Alfabetização de Rondônia - PROALFA*

Nesta subseção, apresentaremos dados sobre o Programa de Alfabetização de Rondônia, criado e mantido pelo Governo do Estado. De 2022 até 2023, a única política de formação de professores alfabetizadores em Ji-Paraná em desenvolvimento era o PAIC, que foi analisado na subseção anterior. Entretanto, percebemos que nas reuniões de 2024 havia a referência PAIC/PROALFA. No PAIC, a responsabilidade da formação de professores é de uma empresa contratada pelo TCE-RO, Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA, cujos contratos serão analisados mais adiante. Já o PROALFA tem uma configuração diferente a respeito da formação, também a ser abordada na sequência deste trabalho.

Referente ao Programa de Alfabetização de Rondônia, instituído pela lei estadual n. 5735 (Rondônia, 2024c), seu artigo 1º menciona que este será desenvolvido “no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, por meio do qual o Estado, em regime de colaboração com os municípios, prestará cooperação técnica e financeira aos municípios” (p. 1). No artigo 4º estabelece os objetivos do Programa:

I - garantir a alfabetização de todos os estudantes das redes públicas estadual e municipal do Estado até o final do 2º ano do Ensino Fundamental; II - fortalecer a alfabetização dos estudantes do 3º, 4º e 5º; III - elevar os **índices de alfabetização, letramento e matemática** em todas as etapas da Educação Básica; IV - **elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas estadual e municipal do Estado, por meio da elevação do nível de aprendizado dos estudantes**; V - contribuir para melhorias do Índice de Qualidade da Educação de Rondônia - IDERO; e VI - **proporcionar formação continuada para professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**, para coordenadores pedagógicos e para gestores escolares das redes públicas estadual e municipal do Estado, além dos Coordenadores e Formadores do Programa no âmbito regional, nas Coordenadorias Regionais de Educação, e local, nas redes municipais (destaques nossos).

De maneira articulada aos programas desenvolvidos por aparelhos privados de hegemonia, o PROALFA persegue rankings em português e matemática e reduz a alfabetização a esses componentes (Formigheri; Ribeiro; Chaves, 2022; Pureza; Nascimento; Ferreira, 2022), porém, não se efetivou em forma de parcerias público-privadas, conforme o PAIC. Entre outros elementos, a lei estabelece regras para o desenvolvimento do PROALFA, como a implantação do Sistema de Avaliação de Rondônia - SAERO, instrumento que auxiliará na identificação dos níveis e etapas alcançadas e que servirá de base na criação de rankings das melhores escolas com o fim de premiá-las.

Mesmo não pactuando sua execução com aparelhos privados de hegemonia do mercado, o PROALFA recupera elementos oriundos desse setor, como competitividade e certificação dos resultados através de rankings e premiações, apontamentos que indicamos com base em Michels, Shiroma e Evangelista (2011).

Por meio do art. 29, cria-se um programa “[...] que tem como objetivo conceder bolsas a educadores das redes estadual e municipal que assumirem as funções de coordenadores e articuladores, bem como formadores estaduais, regionais e locais do programa” (Rondônia, 2024c, p. 6). E em 26 de abril de 2024, o governo do estado publicou o edital n. 1/2024/SEDUC-CAM (Rondônia, 2024b), que visa selecionar profissionais para atuarem como formadores estaduais, regionais ou municipais no PROALFA. Entre os cargos com vagas abertas, temos:

Formador Municipal em Alfabetização: professores efetivos da rede estadual ou da respectiva rede municipal e que atendam ao perfil descrito no Anexo II deste Edital; Formador Municipal em Matemática: professores efetivos da rede estadual ou da respectiva rede municipal e que atendam ao perfil descrito no Anexo II deste Edital (p. 1).

Para compor o perfil, além dos requisitos de formação em matemática e pedagogia, exige-se experiência na educação básica de 3 (três) anos. Entre outros requisitos, destacamos: “Ter conhecimento sobre a Lei Federal nº. 9.394/96 e dos documentos normativos educacionais nacional e estadual (Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Documento de Referência Curricular de Rondônia [RCRO])” (Rondônia, 2024b, p. 13). É evidente a preocupação do Programa de Alfabetização de Rondônia com os aspectos quantitativos, restringindo os resultados aos componentes português e matemática, de modo semelhante a outras cidades e estados do Brasil (Formigheri; Ribeiro; Chaves, 2022).

O Programa vincula-se a Base Nacional Comum Curricular, indicando que o projeto recupera teorias pedagógicas do aprender a aprender, basilares nessas agendas da BNCC (Malanchen; Santos, 2020). Menciona-se ainda que entre os fundamentos desses programas estão as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano que cooperam com a reprodução neoliberal, enfatizando-se as teorias reflexológicas e behavioristas (Lima, 2023).

O que não passa despercebido é que, apesar da busca por estruturar uma política de alfabetização por parte da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, novamente não se menciona os PEEs. Desde sua lei de fundação (Rondônia, 2024c) até o edital de processo seletivo (Rondônia, 2024b), prioriza-se profissionais formados em pedagogia e matemática, com especialização na área, e em nenhum momento abordam a seleção de profissionais especialistas na Educação Especial Inclusiva, tornando novamente explícita a exclusão do grupo nesse Programa.

Apesar da implementação do PROALFA ser recente, ele unificou-se com o PAIC, o que gera alguns questionamentos, tendo em vista que o PROALFA seleciona profissionais da educação básica para atuar como formadores, e o PAIC celebrou parcerias público-privadas para desenvolver e coordenar essas formações, injetando recursos milionários nesse projeto, assunto da próxima subseção.

#### *4.4.3.3 Financiamento dos Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PAIC/PROALFA*

Para cumprir o objetivo de demonstrar os recursos envolvidos na formação de

professores, mesmo não sendo este o objeto de estudo desta tese de doutoramento, rastreamos documentos disponíveis sobre a destinação de recursos do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia e do Governo do Estado de Rondônia às formações de professores alfabetizadores, especificamente o PAIC/PROALFA<sup>49</sup>. Levantamos neste subtítulo apenas recursos e contratos direcionados à manutenção e à implementação de programas de formação de professores em andamento (PAIC/PROALFA).

É importante compreender que, diferentemente de uma empresa privada que adquire seus recursos, serviços e produtos sem a necessidade de passar por fases e etapas previstas em lei, o Estado, para a aquisição de serviços e produtos, necessita cumprir a legislação que trata de licitações e contratos, prevista na lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021 (Brasil, 2021).

Aderimos à noção de que os resultados do trabalho educativo são igualmente um produto, e, nessa concepção, a educação é de natureza não material. De acordo com Saviani (2010, p. 25), esse trabalho distingue-se “na produção não material duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação”.

No entanto, o resultado desse trabalho imaterial — entendido como a formação de um indivíduo alinhada a um determinado modelo de sociedade e, simultaneamente, como produto do trabalho pedagógico — tem sido tratado como um objeto de mercado. Nessa perspectiva, os resultados do trabalho pedagógico, moldados pela lógica neoprodutivista, são comercializados como mercadorias. Considerando que a maior parte das matrículas na educação básica ainda se concentra em escolas públicas, o Estado, principal consumidor desse “produto” (os resultados do ato pedagógico), deve adquiri-lo mediante processo licitatório, conforme estipulado pela legislação vigente (Brasil, 2021).

Dito isso, sobre o Programa da Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, quando da sua implementação, no ano de 2022, acreditávamos que este buscaria parcerias com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e demais centros de estudos de pesquisa e extensão de instituições de ensino superior. Todavia, ao participar da primeira formação continuada em 2023, observamos que o PAIC tem a empresa contratada para ministrar as formações no estado de Rondônia, a **Paulon Consultoria e Serviços**

---

<sup>49</sup> Inicialmente, a formação de professores alfabetizadores se deu com o Programa de Alfabetização na Idade Certa, coordenado pelo TCE-RO, atualmente verificamos sua unificação com o Programa de Alfabetização de Rondônia, por isso PAIC/PROALFA.

### Educacionais LTDA.

Para explicitar melhor essa parceria do TCE com a empresa, consultamos o Portal de Transparência do Tribunal de Contas, especialmente a aba “Licitação e Contratos”. Em busca de documentos legais que comprovassem as parcerias público-privadas do TCE-RO com a Paulon Consultoria, encontramos, além do contrato com a referida empresa, outros vínculos público-privados relacionados à política de educação em Rondônia, apontados abaixo.

**Quadro 29 – Contratos firmados do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia com empresas privadas no ano de 2022 ao ano de 2023**

Identificação do documento	Objeto	Valor	Vigência	Contratante	Modalidade de contratação/licitação
CONTRATO N° 03/2022	OBJETO: Consultoria técnica para formulação, implementação, monitoramento e avaliação de programas e projetos em políticas públicas educacionais, com ênfase em alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para dar apoio à área finalística do órgão, de forma a contribuir para o melhor alcance das ações de controle a serem realizadas pelo TCE.	VALOR: R\$ 841.960,00 (oitocentos e quarenta e um mil novecentos e sessenta reais)	12 (doze) meses	Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA	Contratação Direta n° 01/2022
CONTRATO N. 13/2022/DIVC T/TCE-RO	OBJETO: Consultoria técnica para apoiar as ações do Gabinete de Articulação para Efetividade da Política da Educação em Rondônia (Gaepe-RO), bem como apoiar as ações do controle externo, de forma a contribuir para o melhor alcance dos objetivos traçados no Plano Estratégico do Tribunal de Contas de Rondônia – período 2021/2028.	R\$ 711.480,00 (setecentos e onze mil quatrocentos e oitenta reais)	24 meses	Instituto Articule	Contratação Direta n. 18/2022/DPL com fundamento no art. 25, II, da Lei n° 8.666/93.
CONTRATO N. 27/2022/TCE-	OBJETO: Consultoria especializada (i) na produção de avaliações diagnósticas	R\$ 621.412,80 (seiscentos e vinte e um reais,	20 (vinte) meses a contar da	LYCEUM - CONSULTORIA	Contratação Direta n. 35/2022/DPL

RO	para os componentes de Língua portuguesa e Matemática, destinados a todos os estudantes matriculados no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas das redes municipais do Estado de Rondônia; (ii) na disponibilização de software que execute a leitura e correção dos cartões-respostas por meio de fotografia, na exibição, em tempo real, dos resultados em painéis gerenciais; e (iii) na oferta de formações acerca do processo avaliativo, destinadas aos educadores que atuam no ciclo de alfabetização, conforme todas as condições, etapas e cronograma previstos no Projeto Básico.	quatrocentos e doze reais e oitenta centavos).	data de assinatura do presente Contrato.	EDUCACIONAL LTDA	(0453795) em conformidade com o Aviso de Inexigibilidade n. 11/2022/TCE-RO (0473224) com fundamento no art. Art. 25, II, Lei Federal 8.666/93.
CONTRATO N. 5/2023/TCE-RO	OBJETO: Contratação de consultoria técnica para formulação, implementação, monitoramento e avaliação de programas e projetos em políticas públicas educacionais, com ênfase em alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para dar apoio à área finalística do órgão, de forma a contribuir para o melhor alcance das ações de controle a serem realizadas pelo TCE.	VALOR: R\$ 3.076.600,00 (três milhões, setenta e seis mil e seiscentos reais).	12 (doze) meses	Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA	Contratação Direta nº 55/2022 (0477873).

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Acima, expomos os contratos de prestação de serviços efetuados com o Tribunal de Contas e empresas privadas. Em relação à empresa **Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA**, tem-se que esta presta serviços de formação de professores alfabetizadores para cumprimento do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC.

Do ano de 2022 ao ano de 2023, a Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA firmou dois contratos, que totalizam um montante de R\$3.918.560,00 (três milhões, novecentos e

dezoito mil e quinhentos e sessenta reais), ambos os documentos e contratos tratam do mesmo objeto, possuindo relação direta com o Programa de Alfabetização na Idade Certa.

Encontramos também outros dois contratos de duas empresas diferentes. Uma empresa com sede em Sobral - CE (**LYCEUM - CONSULTORIA EDUCACIONAL LTDA**) e uma empresa com sede em São Paulo - SP (**Instituto Articule**).

Sobre o Lyceum Consultoria Educacional,

[...] foi criado em 2009, com sede em Sobral/CE. É encabeçado por Joan Edesson de Oliveira e Jocelaine Regina Duarte Rossi, ambos Mestres em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com atuação importante especificamente na cidade de Sobral, palco da experiência-modelo dos reformadores da alfabetização (Formigheri; Ribeiro; Chaves, 2022, p. 104-105).

A Lyceum firmou um contrato no valor de R\$621.412,80 (seiscentos e vinte e um mil, quatrocentos e doze reais e oitenta centavos) com o TCE-RO. Esse valor foi dividido em um total de 7 (sete) itens, distribuídos com suas especificações e valores unitários. Entre os itens, temos:

Elaboração dos materiais utilizados para avaliação - Caderno de prova para o componente de Língua Portuguesa, contendo 22 itens, alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, destinada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental e Guia de aplicação destinado aos professores (TCE-RO, 2022g, p. 2).

De maneira semelhante a Rondônia, a empresa operou em outros estados do Brasil, como no Espírito Santo (Vila Velha). Nos trabalhos de Formigheri, Ribeiro e Chaves (2022) e Lima, Ribeiro e Chaves (2023), aponta-se que a empresa trabalha com foco em quantificar e reduzir a alfabetização a rankings, em níveis de português e de matemática, envolvendo um robusto trabalho de controle dos resultados da atividade docente, desempenhando “um rigoroso procedimento administrativo e informatizado de cobrança que flui desde a gestão escolar, de acordo com o modelo de avaliação unilateral em larga escala orientado pelas/para as demandas do capital” (Lima; Ribeiro; Chaves, 2023, p. 1). Tal qual já exposto neste trabalho, a aquisição dos produtos no contrato em nada contempla o público da Educação Especial Inclusiva.

Já o Instituto Articule recebeu um valor de R\$711.480,00 (setecentos e onze mil quatrocentos e oitenta reais). Em busca de mais informações sobre o instituto, acessamos o currículo Lattes da Sócia e responsável pela assinatura do contrato junto ao TCE-RO, que informa o seguinte: “[...] **É Sócia-efetiva do Todos pela Educação**. Pesquisadora no tema dos

direitos econômicos, sociais e culturais, especialmente no tocante à sua eficácia, acionabilidade e controle de resultados” (Lattes, consulta feita em 16 de junho de 2024, destaques nossos). Logo, tanto a Lyceum, a empresa Paulon Consultoria, como o Instituto Articule são aparelhos privados que operam de forma semelhante e têm realizado contratos com altos valores financeiros, estabelecendo com o Estado uma relação heterárquica (Hypolito, 2022).

Analisando os contratos, verifica-se que a dotação orçamentária mencionada para o pagamento dos valores firmados foi a **Ação Programática: 01.032.1035.2970 (Fiscalizar a aplicação dos recursos públicos do estado e municípios) Elemento de Despesa: 3.3.90.35 (Serviços de Consultoria)**. A Lei Orçamentária Anual para o ano de 2023 do Estado de Rondônia (Rondônia, 2023) especifica que a dotação orçamentária mencionada no contrato se refere à unidade **02.001 Tribunal de Contas do Estado**. Essa ação programática tem como foco “[...] assegurar o cumprimento do dispositivo Constitucional que dita sobre a competência do TCE-RO concernente à realização de Inspeções e Auditorias de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial das entidades jurisdicionadas” (Rondônia, 2023, p. 22).

Acessamos as Leis Orçamentárias Anuais do Estado de Rondônia do ano de 2021 ao ano de 2024, consultando as despesas previstas para a ação programática e os elementos de despesa mencionados.

**Tabela 13 – Orçamento previsto na LOA ação Programática: 01.032.1035.2970 e elemento de despesa 3.3.90.35 de 2021 à 2024 - Unidade 02.001 - TCE-RO**

Ano	Valor total da ação programática	Valor elemento de despesa <b>3.3.90.35</b>
2024	*	*
2023	R\$ 5.650.000,00	R\$ 2.500.000,00
2022	R\$ 4.530.000,00	R\$ 1.930.000,00
2021	*	*

\*Não previsto em Lei.

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Conforme apontamos, os contratos identificados foram firmados no ano de 2022 e 2023, respectivos anos em que a ação programática foi inserida na Lei Orçamentária Anual de 2022 (Rondônia, 2022) e na Lei Orçamentária Anual de 2023 (Rondônia, 2023). Nos demais anos consultados, a ação programática não foi prevista. Menciona-se que o valor orçado para o ano de



2022, no elemento de despesa 3.3.90.35, foi inferior se comparado ao valor total dos três contratos firmados em 2022.

Na soma dos contratos, sendo o contrato n. 27/2022/TCE-RO, contrato n. 13/2022/DIVCT/TCE-RO e contrato n. 03/2022, totaliza-se um valor de R\$2.174.852,70 (dois milhões, cento e setenta e quatro mil, oitocentos e cinquenta e dois reais e oitenta centavos). No ano de 2023, o contrato n. 5/2023/TCE-RO foi superior ao valor orçado no elemento de despesa de Serviços de Consultoria. Indica-se que a dotação orçamentária sofreu alteração, prática já mencionada como estratégia do executivo para subestimar o orçamento (Ferreira, 2023).

Verificamos que na Lei Orçamentária Anual para 2024 (Rondônia, 2024d) comparece, na unidade “Tribunal de Contas do Estado de Rondônia”, uma outra ação programática, a de **Promover ações educacionais e de cooperação técnica (02001.01.032.2146. 2538)**. Assim está descrita: “[...] disseminar boas práticas que produzam resultados relevantes nas políticas públicas priorizadas **no planejamento estratégico**, visando a melhoria dos índices de **governança em políticas educacionais** e índice de governança em políticas de proteção das unidades de conservação” (Rondônia, 2024d, p. 59, destaques nossos).

Os recursos previstos na ação programática totalizam um valor de R\$ 9.185.711,00 (nove milhões, cento e oitenta e cinco mil, setecentos e onze reais), distribuídos nos elementos despesas da seguinte forma: Elemento de despesa 3.3.90.35 - recurso previsto de R\$ 7.665.711,00 (sete milhões, seiscentos e sessenta e cinco mil, setecentos e onze reais), elemento de despesa - 3.3.90.36 recurso previsto de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais), e elemento de despesa 3.3.90.39 - valor total de R\$ 1.320.000,00 (um milhão, trezentos e vinte mil reais). Verifica-se que apenas o elemento de despesa **3.3.90.35 (Serviços de consultoria)** agrega o maior valor em relação aos demais elementos de despesas, e ainda assim, apenas esse elemento contém um recurso superior aos que estavam destinados e previstos nos anos de 2022 e 2023.

Diante disso, apontamos que o fato de não comparecer, no orçamento de 2024, a ação programática analisada e prevista nos anos de 2022 e 2023, não significa que novas parcerias público-privadas não poderão ser financiadas com o recurso do TCE-RO. Conforme levantamos, em 2024, comparece uma nova Ação Programática (**Promover ações educacionais e de cooperação técnica 02001.01.032.2146. 2538**), o que indica possibilidades de novas parcerias, principalmente por se tratar de elementos diretamente vinculados ao TCE-RO, em cujo plano estratégico a educação é tratada como prioridade.

Em prosseguimento, sobre a modalidade de licitação utilizada nos contratos firmados com o TCE-RO e as empresas mencionadas, primeiramente, conforme a lei n. 14133 (Brasil, 2021), que “estabelece normas gerais de licitação e contratação para as Administrações Públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (p. 1), as modalidades de licitações previstas em lei são concorrência, concurso, leilão, pregão, diálogo competitivo, sendo que cada uma é estabelecida segundo sua finalidade e segundo os casos em que se aplicam. Dos contratos firmados pelo Tribunal de Contas do Estado com as empresas, todos foram estabelecidos pela modalidade de contratação direta, sem necessidade de passar por uma disputa de mercado.

Nos contratos apontados, justifica-se a dispensa de licitação baseada no art. 25, II, da lei nº 8.666/93 (Brasil, 1993), revogada pela lei n. 14133 (Brasil, 2021). Na antiga Lei de Licitação e Contratos, mencionada nos documentos, aponta-se que “[...] considera inexigível a licitação para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13, com profissionais ou empresas de notória especialização, exceto para serviços de publicidade e divulgação” (Brasil, 1993, p. 7). A nova Lei, seção II (Brasil, 2021), estabelece regras sobre os casos de inexigibilidade de licitação, quando é inviável a competição. Os casos apontados são:

- I - aquisição de materiais, de equipamentos ou de gêneros ou contratação de serviços que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivos;
- II - contratação de profissional do setor artístico, diretamente ou por meio de empresário exclusivo, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião pública;
- III - contratação dos seguintes serviços técnicos especializados de **natureza predominantemente intelectual com profissionais ou empresas de notória especialização**, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação (p. 33, destaques nossos).

No inciso III (Brasil, 2021), encontra-se a justificativa para o Estado estabelecer as parcerias público-privadas na modalidade contratação direta. Verifica-se que, no caso da dispensa de licitação, uma das exigências quanto à natureza dos serviços e produtos é que eles possuam caráter *intelectual*. Além disso, é necessária a contratação de profissionais e empresas com “notória especialização” para o desenvolvimento desses serviços.

Em relação à natureza intelectual, recuperamos Saviani (2010, p. 85), apontando que “em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da

indústria”.

Assim, com os modos de produção econômica da sociedade capitalista, o trabalho intelectual é tomado como um produto do mercado. No âmbito da educação escolar, trabalha-se com a possibilidade de reproduzir um dos seus produtos, e como assinalamos, essa reprodução implica a formação de um indivíduo moldado pela lógica da sobrevivência, em vez de orientado a viver de forma máxima e plena, como ponderam Marsiglia e Saviani (2017).

Retomando, a lei estabelece que deverá a administração pública exigir documentos que comprovem essa notória especialização, os quais comporão o rol de itens comprobatórios necessários na elaboração do processo de contratação direta. Por limitações, não tivemos contato com os processos para averiguar de que modo essa notória especialização foi comprovada<sup>50</sup> com as empresas acima. As perguntas que emergem são: quais regras determinam e quem determina se uma empresa privada detém notória especialização? A quem interessa a consideração dessa notória especialização?

É urgente questionar que, embora as universidades públicas sejam responsáveis pela maior parte da produção científica do país, aparentam carecer de profissionais ou centros de estudos com notória especialização em determinadas áreas. Essa lacuna é frequentemente usada como justificativa para a necessidade de o Estado estabelecer parcerias público-privadas. Por que, tratando-se de políticas de alfabetização e formação de professores alfabetizadores, necessita-se de empresas privadas para desenvolver trabalhos nesse ramo e não de parcerias com grupos de estudos e centros de pesquisas das universidades?

Em nossos apontamentos, esses e os demais incisos da lei de licitações e contratos (Brasil, 2021) abre brechas no orçamento público com justificativas “injustificadas” à contratação direta, o que reforça mais o interesse do capital em esgotar esses recursos, já que essas políticas públicas são criadas no bloco histórico neoliberal e podem ser atualizadas a seu bel prazer (Peroni, 2021).

No inciso III, aparecem alíneas que fundamentam as hipóteses dessas contratações diretas, sendo elas:

- a) estudos técnicos, planejamentos, projetos básicos ou projetos executivos;
- b) pareceres, perícias e avaliações em geral;
- c) assessorias ou consultorias técnicas e auditorias financeiras ou tributárias;
- d) **fiscalização, supervisão ou gerenciamento de obras ou serviços;**

<sup>50</sup> A própria Lei estabelece que existem fases processuais licitatórias e documentos que não podem ser publicizados.

- e) patrocínio ou defesa de causas judiciais ou administrativas;  
**f) treinamento e aperfeiçoamento de pessoal;**  
g) restauração de obras de arte e de bens de valor histórico;  
h) **controles de qualidade** e tecnológico, **análises, testes** e ensaios de campo e laboratoriais, instrumentação e monitoramento de parâmetros específicos de obras e do meio ambiente e demais serviços de engenharia que se enquadrem no disposto neste inciso (Brasil, 2021, p. 33, destaques nosso).

Os destaques apontam o ramo de atuação das empresas e profissionais com notória especialização, e nos elementos elencados destacamos **treinamento e aperfeiçoamento de pessoal**, serviços executados por empresas contratadas pelo TCE-RO referentes ao PAIC. Em relação ao PROALFA, são previstos recursos financeiros destinados ao cumprimento de suas ações, conforme especificado nos anexos I, II e III, que indicam os valores a serem investidos. No Anexo I, está descrito o valor dos prêmios destinados às escolas, conforme a Tabela 14:

**Tabela 14 – Recursos direcionados a categoria prêmio das escolas ranqueadas com melhores desempenhos no SAERO**

<b>Faixa</b>	<b>Intervalo de número de alunos do 2º ano do ensino fundamental avaliados pelo SAERO</b>	<b>Montante do prêmio em dinheiro</b>
1	Acima de 100 alunos	R\$ 60.000,00
2	De 51 a 100 alunos	R\$ 40.000,00
3	De 21 a 50 alunos	R\$ 20.000,00
4	De 10 a 20 alunos	R\$ 10.000,00

Fonte: Lei 5735 (Rondônia, 2024c).

No capítulo VI da lei, institui-se o “Prêmio excelência com equidade”. Os recursos são divididos em duas categorias: a categoria de prêmios às escolas ranqueadas com bom desempenho (Anexo I da lei), e fomento em casos de resultados insatisfatórios (Anexo II da lei). Assim, esses recursos são

[...] destinado a premiar as escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino que obtiverem os melhores resultados de alfabetização e apoiar aquelas com resultados insatisfatórios. § 1º Para fins de avaliação do Prêmio Excelência com Equidade, serão considerados os resultados do SAERO, expresso pelo Índice de Qualidade de Alfabetização da Escola - IQAe, a ser regulamentado em ato do Poder Executivo Estadual. § 2º A primeira edição do Prêmio Excelência com Equidade deverá ser realizada em 2024, com base nos resultados gerados pelo SAERO em 2023 (Rondônia, 2024c, p. 8).

Na categoria Prêmio, diversos requisitos são apontados para que a escola se enquadre no recebimento dos recursos descritos na tabela 14. Entre eles, encontramos: o mínimo de 80% dos estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental participando da avaliação do SAERO; a turma avaliada alcançando resultado no Índice de Qualidade de Alfabetização da Escola – IQAe igual ou superior a 5,0. Essa prática de premiar os melhores resultados está muito ligada às agendas do capital nos programas e projetos de certificação dos resultados (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011), e, como já informamos, recuperam concepções de aprendizagem e desenvolvimento que condicionam o comportamento por meio de estímulos, respostas e recompensas (Lima, 2023; Silva, 2024).

Segundamente, no anexo III, o PROALFA (Rondônia, 2024) estabelece o programa de Bolsas, que tem como objetivo “conceder bolsas a educadores das redes estadual e municipal que assumirem as funções de coordenadores e articuladores, bem como formadores estaduais, regionais e locais do programa” (p. 6). No art. 30, descreve que as bolsas serão distribuídas considerando as seguintes categorias/funções:

**Quadro 30 – Programa de Bolsas PROALFA**

<b>Nível</b>	<b>Função</b>	<b>Quantidade de Bolsas</b>	<b>Valor Mensal da Bolsa</b>	<b>Quantidade de Parcelas</b>	<b>Total - Ano</b>
Estadual	Coordenador Estadual do Programa	1	R\$ 1.500,00	12	R\$ 18.000,00
Estadual	Formador Estadual em Alfabetização	1	R\$ 1.500,00	12	R\$ 18.000,00
Estadual	Formador Estadual em Matemática	1	R\$ 1.500,00	12	R\$ 18.000,00
Estadual	Formador Estadual em Gestão da Política	1	R\$ 1.500,00	12	R\$ 18.000,00
Regional	Coordenadores Regionais do Programa	18	R\$ 1.200,00	12	R\$ 259.200,00
Regional	Formadores Regionais em Alfabetização	18	R\$ 1.000,00	12	R\$ 216.000,00
Regional	Formadores Regionais em Matemática	18	R\$ 1.000,00	12	R\$ 216.000,00

Municipal	Coordenadores Municipais do Programa	52	R\$ 1.200,00	12	R\$ 748.800,00
Municipal	Articuladores Municipais do Programa	18	R\$ 1.000,00	12	R\$ 216.000,00
Municipal	Formadores Municipais em Alfabetização	57	R\$ 1.000,00	12	R\$ 684.000,00
Municipal	Formadores Municipais em Matemática	57	R\$ 1.000,00	12	R\$ 684.000,00
					<b>R\$ 3.096.000,00</b>

Conforme analisamos, em sua maioria, os formadores a serem contratados são da área da matemática e da alfabetização, sendo português e matemática os principais componentes avaliados no Sistema de Avaliação de Rondônia - SAERO. No entanto, não verificamos nenhuma menção de contratação de professores da área de Educação Especial Inclusiva a integrar as equipes de formadores do PROALFA. Compreendemos que isso se trata de uma política alinhada à lógica produtivista, que busca resultados imediatos e quantitativos em detrimento de uma formação sistemática, demorada e intencional (Saviani, 2019). Esse modelo opera de maneira excludente em relação aos PEEs, desconsiderando as necessidades específicas desse público e limitando a abordagem inclusiva na educação.

Diferentemente do PAIC, coordenado pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, o PROALFA segue outra configuração de organização das formações, pois a equipe contratada para a organização dos espaços formativos aos professores alfabetizadores é composta pelos próprios profissionais da educação, selecionados via processo seletivo, conforme o Edital n. 1/2024/SEDUC-CAM, de 22 de janeiro de 2024 (Rondônia, 2024b).

Entretanto, o Tribunal de Contas do Estado firmou contratos com empresas privadas na formação desses professores, no ano de 2022 e no ano de 2023. Mesmo tendo essas diferenças na seleção dos formadores. Ainda no ano de 2024 participamos de formação continuada ministrada pela empresa contratada pelo TCE-RO, Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA. Por conseguinte, indagamos: por que a empresa ainda mantém vínculos com a formação de alfabetizadores, visto que em abril de 2024 a SEDUC publicou edital de seleção com bolsas aos professores formadores? Estamos diante de duas políticas paralelas de alfabetização em desenvolvimento e que envolvem recursos financeiros diferentes na sua implementação?

Levantamos a hipótese de que o prazo de vigência contratual da empresa com o TCE-RO ainda poderia estar em vigor (12 meses). Como também, a convocação do processo seletivo previsto para contratação de formadores do Proalfa ainda poderia não ter se efetivado até nossa coleta de dados, em julho de 2024. Outro apontamento já feito neste texto é que a ausência da função programática analisada no orçamento do TCE, e que foi prevista e utilizada para pagamento dos contratos no ano de 2022 e 2023, não significa a impossibilidade de novas parcerias público-privadas, especialmente porque o plano estratégico do tribunal tem previsão de encerramento em 2028 (TCE-RO, 2021). De igual maneira, verificamos a existência, no orçamento público do governo do estado de Rondônia de 2024 (Rondônia, 2024d), de uma nova ação programática semelhante que pode indicar novas possibilidades de parcerias.

Assim, em uma outra consulta, realizada no dia 20 de junho de 2024, nos mesmos mecanismos de buscas utilizados para recuperar os documentos expostos no “**Quadro 29 - Contratos firmados do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia com empresas privadas no ano de 2022 ao ano de 2023**”, encontramos um outro contrato firmado entre o TCE-RO e a empresa Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA.

Sobre o contrato n. 2/2024/TCE-RO (TCE-RO, 2024b), diferentemente das demais parcerias com a empresa nos anos de 2022 e 2023, que focalizavam os anos iniciais do ensino fundamental, este tem como objeto:

Contratação de serviço de consultoria técnica para formulação, implementação, monitoramento e avaliação de programas e projetos em políticas públicas educacionais, com ênfase em alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e letramento na **pré-escola**, bem como para dar apoio à área finalística do órgão, para atender às necessidades do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, conforme especificações constantes no Termo de Referência (p. 1, destaque nosso).

Nessa nova pactuação, com um valor de R\$ 8.955.800,00 (oito milhões, novecentos e cinquenta e cinco mil e oitocentos reais) e prazo de 24 (vinte e quatro) meses, a contar de 09/02/2024, busca-se um trabalho orientado à Educação Infantil, no seu nível de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos (Pré-Escolar). Isso se torna preocupante, pois representa um novo nível escolar a ser submetido ao controle de resultados, o que demanda novos estudos e análises futuras para avaliar suas implicações.

Diante disso, de todos os dados expostos nesta subseção, infere-se que o trabalho imaterial (formar um indivíduo, incluindo o docente e os estudantes da educação básica,

produtivo ao capital) vem sendo negociado como um produto de mercado, o que justifica a necessidade de controlar os resultados e explica o interesse dos aparelhos privados de hegemonia em priorizar, nos programas, as pessoas sem deficiência, dando respostas imediatas, pois, do contrário, podem os resultados desse objeto não serem efetivados de forma imediata.

Apesar dos recursos milionários dispensados nos contratos, seja na aquisição e elaboração de cadernos e materiais didáticos, seja na formação dos professores, os programas são excludentes, no sentido de que priorizam os componentes curriculares de português e matemática, como se a alfabetização se resumisse apenas a esse âmbito. Excluem-se os demais conteúdos científicos importantes e que devem ser traduzidos em forma de saber escolar, como geografia, ciências, história, artes, entre outros.

Ao questionar a exclusão presente nesses contratos milionários, observa-se que o PEE é negligenciado, pois não há menção à aquisição de produtos e serviços voltados a esses estudantes. Além disso, há uma ausência de preocupação em contratar e/ou selecionar profissionais especializados para promover uma alfabetização inclusiva. Esses elementos precisam ser superados, especialmente porque as agendas discursivas desses contratos afirmam apoiar uma educação inclusiva e uma alfabetização para todos, mas falham em refletir essa intenção na prática.

Para além disso, quanto mais parcerias público-privadas são efetuadas e cujos resultados recaem sobre a alfabetização restrita aos componentes português e matemática, mais o trabalho imaterial é posto como produto de mercado, aumentando-se a exclusão do PEE. Considerando a literatura que aponta a lógica neoliberal como um movimento de reestruturação voltado para a extração do lucro da educação por meio dessas parcerias (Peroni, 2021), compreendemos que o núcleo desse problema reside na organização societária capitalista, e sua resolução está na superação desse modelo de sociedade.

#### **4.5 Momento de síntese**

No decorrer de nossas análises, apontamos em cada subseção as sínteses das ideias principais. No entanto, decidimos expor, de forma breve, sínteses finais das informações discutidas neste trabalho. Entendemos por síntese o momento do processo de reprodução do conhecimento que passa pela mediação da análise (Saviani, 2010). Logo, recuperamos algumas



categorias extraídas da nossa empiria, de modo a retornar à nossa prática social em estágio superior de abstração, momento da catarse (Saviani, 2010).

As quatro primeiras categorias foram extraídas do coletivo do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC), sustentadas nos textos de Michels, Shiroma e Evangelista (2011) e Garcia (2013), que desenvolvem pesquisas no campo da formação de professores e baseiam suas análises em quatro teses, as quais recuperamos nas sínteses finais deste estudo de doutoramento. São elas: a) *profissionalização e estratégia de (con)formação docente*, b) a *desintelectualização do professor*, c) a *certificação de resultados dos professores*, e d) a *reconversão docente*.

A outra categoria, versa sobre e) *Tendências teórico-filosóficas médico-clínica e Medicalização da Educação Especial Inclusiva*, e orienta-nos no sentido de agruparmos as concepções de educação especial e de educação das pessoas com deficiência que foram utilizadas nas análises e que se destacaram nos encontros formativos da rede municipal de ensino de Ji-Paraná aos PEEs. No entanto, tendo em vista que diversos autores adotam conceitos diversos para discutir os modos de apreender a concepção que norteia a escolarização dos PEEs, a categoria indicada foi recuperada com base em Silva (2024), que lança mão do termo *Tendências teórico-filosóficas médico-clínica* na intenção de agrupar as bases teórico-filosóficas que orientam o trabalho e a formação aos PEEs, que hegemonicamente se baseiam nos saberes médicos e psicológicos funcionalistas.

Considerando que nos fundamentamos nos apontamentos de Jannuzzi (2004) sobre a concepção de educação das pessoas com deficiência, no grupo A estão “centradas apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal” (p. 9), destacando-se nisso as concepções Médico-Pedagógicas e Psicopedagógicas. Também recuperamos o conceito trabalhado na obra de Michels (2004), com o termo “concepção de educação especial médico-psicológica”, destacando-se um trabalho que foca no âmbito biológico (médico) e instrumental prático pautado na psicologia funcionalista (psicológico). Agrupamos a categoria *medicalização da Educação Especial Inclusiva* para discorrer sobre nossa apropriação a partir dos estudos de Barroco e Tada (2022), Moysés e Collares (2013) e Patto (2022), os quais utilizamos para identificar elementos na formação e nos documentos que têm contribuído para justificar o fracasso escolar por meio de causas orgânicas e individuais.

Por último, recuperamos a categoria f) *inclusão excludente*, extraída das sínteses das

obras de autores como Camargo (2021), Camargo e Tada (2023), Patto (2008) e Saviani (2012). Essa categoria, apesar do lema da inclusão veiculada nos discursos das formações, entrevistas e documentos, oculta a dialética da inclusão excludente, procurando incluir o PEE nos moldes quantitativos. Não mencionam nos programas de alfabetização o PEE, o que denota a exclusão desses estudantes ao acesso, por meio dos saberes escolares, aos bens culturais produzidos pela humanidade.

#### 4.5.1 Profissionalização e estratégia de (con)formação docente

Considerando a reestruturação produtiva e as alternativas de superação das crises do capitalismo na década de 1970 em diante, Garcia (2013) e Michels, Shiroma e Evangelista (2011) apresentam que a estratégia é conformar o professor à necessidade da reforma. Ele passará a ser peça central no projeto de desenvolver habilidades e competências para formar um indivíduo produtivo e empreendedor. De igual modo, o gestor escolar é visto como líder, responsável por engajar seus profissionais no alcance das metas dos programas, e também recebe formação para sua transformação em líder.

Primeiramente, recapitulemos brevemente esses elementos na formação inicial, por meio dos documentos recuperados das instituições de ensino superior que formam/formaram esses professores alfabetizadores. Nesse sentido, destacamos que os cursos analisados, mantidos e mediados pela Educação a Distância (Fael, 2017; Uninter; 2013; Ulbra 2023; Unopar, 2020) têm sido terreno fértil a essas propostas, sobretudo pela falta de aprofundamentos teóricos e críticos. Na lógica de formar um indivíduo produtivo ao sistema, em relação à ação docente, temos o componente curricular “Ciência, Inovação e Empreendedorismo”, que traz, entre os conteúdos, o “fomento à atitude empreendedora e inovadora” (Ulbra, 2023, p. 1), indicando o caminho da reforma proposta na tese. Deparamo-nos com essa tentativa de formar um capital humano também no componente curricular “Educação Inclusiva”, da Unopar (2020, p. 18), que aborda em seu conteúdo a “legislação e a inclusão no mercado de trabalho”.

Essa tese também se confirma em nossas análises nos discursos das entrevistas com as professoras alfabetizadoras. Por se tratar de um projeto que visa a responsabilização<sup>51</sup> docente pela sua autoformação, no quadro 12, a professora Coralina aponta essa captura da subjetividade

<sup>51</sup> Não significa que somos contrários ao sentido docente da atividade intencional e diretiva, da sua responsabilidade. Esse conceito refere-se a responsabilizar o professor, isoladamente, em detrimento de toda a falta de estrutura e precarização da educação básica.

ao informar que: “[...] considero importante que o alfabetizador precisa estar em constante busca por novos aprendizados, pois suas ações deve dar significado para a vida do Estudante com deficiência” (*sic*). Na formação do PAIC, em nosso primeiro encontro, também o discurso da autorresponsabilização pelos processos formativos compareceu nas falas da Formadora 1. Quando questionada sobre o trabalho pedagógico de alfabetizar os PEEs, indicou aos alfabetizadores presentes na reunião uma ação de sempre buscar, ler, procurar na internet, correr atrás de respostas.

De igual modo, confirma-se a tese, nessa formação continuada, PAIC/PROALFA, de que além das diversas reuniões aos professores alfabetizadores, houve a organização de encontros voltados e direcionados aos supervisores e diretores escolares, como aqueles responsáveis por controlar os resultados de sua equipe. Os instrumentais utilizados no PAIC indicam esse controle, e os cadernos fornecidos encaminham as únicas alternativas de desenvolver os conteúdos escolares secundarizados e subsidiados na Base Nacional Comum Curricular.

#### 4.5.2 A desintelectualização do professor

Nessa tese, trata-se da “centralidade da formação na prática, além de significar uma desqualificação da teoria, representa primordialmente a sua despolitização” (Garcia, 2013, p. 111). Diante disso, destaca-se a concepção pedagógica das competências, que visa supervalorizar a prática em detrimento da teoria (Saviani, 2019). Em nossos dados, essa tese tem se confirmado na formação inicial sobre o tema da Educação Especial Inclusiva.

O fato de a maioria das professoras entrevistadas serem formadas pela Educação a Distância já indica um recuo da teoria nos conteúdos abordados. Identificamos também a falta de conteúdos teóricos críticos no currículo dos cursos (Fael, 2017; Ulbra, 2023; Unopar, 2020), uma vez que os componentes curriculares relacionados ao tema da Educação Especial Inclusiva se concentram principalmente em literaturas e conteúdos voltados para a prática instrumental e aspectos etiológicos, em detrimento de abordagens teóricas que questionem e analisem criticamente essas práticas.

No **Quadro 17** - *Distribuição de carga horária, duração e resoluções citadas nos documentos dos cursos*, observamos que a maior parte dos cursos EaD oferecem uma carga horária mínima (teórica e prática), elemento que confirma a ideia da desintelectualização. Também, no **Quadro 19** - *Resumo das disciplinas que abordam o tema alfabetização e Educação*

*Especial Inclusiva*, verificamos que, na maioria dos casos, os cursos destinam apenas um espaço limitado no currículo para abordar o PEE, geralmente restringindo-se à oferta de duas disciplinas: Libras e Educação Especial Inclusiva.

Saviani (2019) afirma que o discurso da prática, pauta das ideias pedagógicas contemporâneas, ganhou o interesse da comunidade escolar, incluindo-se aí os professores. Nas entrevistas, averiguamos esses encaminhamentos à prática, como na fala da professora Caetana, ao ser questionada sobre o tema da alfabetização inclusiva na formação inicial: “É muita teoria e pouca prática, e aí não sabe lidar quando pega a prática real” (*sic*). Da mesma forma, afirma a professora Maria, ao informar, na mesma pergunta: “[...] Acredito que as Universidades deveriam preparar melhor os acadêmicos com relação à inclusão de pessoas com deficiências, não só teoricamente, mas com práticas pedagógicas” (*sic*).

O conceito de desintelectualização se relaciona ao esvaziamento de conteúdos que são necessários à clarificação das condições excludentes do sistema. No caso, a palavra “teoria”, apontada pelas professoras Caetana e Maria, pode estar ligada a uma crítica aos conteúdos cuja importância defendemos, ou, necessariamente, elas inferem que o conteúdo teórico em geral, abordado nos componentes curriculares, como legislação, fundamentos históricos e características orgânicas das deficiências, são excessivos no currículo, manifestando interesse por temas que auxiliem a resolver os problemas na prática.

Nas formações desenvolvidas pela Gerência de Educação Especial da SEMED, em grande parte, os conteúdos voltavam-se para a instrumentalização prática e trocas de experiências, conforme o Quadro 26. Inclusive, identificamos o próprio interesse dos profissionais em receberem informações sobre atividades práticas nos encontros, elementos que verificamos no “Relatório da formação Prática Inclusiva - professores de AEE, professores de LIBRAS, APAE e Centro de Autismo” (Ji-Paraná, 2023c), que, pelos registros, solicitaram como temas dos encontros seguintes “Práticas na sala do AEE; estratégias para trabalhar com crianças com encefalopatia; produção de material lúdico diversificado; atividades práticas; práticas pedagógicas voltadas para o aluno autista; troca de experiências; oficinas de construção de materiais pedagógicos” (p. 3-4).

Nos programas de formação de professores PAIC/PROALFA, o tema voltava-se a conteúdos que visam a resolução de questões imediatas, no caso, a necessidade de atingir as metas nos rankings de alfabetização. A orientação era, nesse sentido, imediatista e prática,

abordando as formadoras experiências exitosas de alfabetização. Esse recuo da teoria em programas mantidos e ofertados em forma de parcerias público-privadas foi patente em nossa observação, principalmente pela nossa experiência de sermos questionados por uma das formadoras, que afirmou que a universidade estaria distante da realidade escolar. Segundo ela, as universidades limitam-se a criticar esses programas, justificando suas observações ao destacar que os métodos de alfabetização e os programas criticados são efetivos na prática.

Essa abordagem experienciada indica a própria desintelectualização da compreensão da profissional, e conforme o nosso movimento de investigação neste trabalho, as universidades não estavam presentes nas reuniões de alinhamentos e definição de metas desses programas de alfabetização criados pelo TCE-RO em parcerias público-privadas, como posto na *Figura 10 - Participação na reunião de definição das metas da política de alfabetização coordenado pelo TCE-RO*. Faz sentido a fala da formadora de que as pesquisas desenvolvidas criticam esses modelos de formação continuada em alfabetização, visto que é a teoria que comprova que quanto mais aligeiramente se persegue a alfabetização, restrita ao português e matemática, mais excludente são esses processos, já que alfabetizar não é uma ação imediata, mas envolve um profundo e demorado trabalho, de intencionalidade e sistematização da ação docente, de modo a articular teoria e prática.

#### 4.5.3 A certificação de resultados dos professores

Nesta tese, aborda-se que na intenção de cumprir as metas das agendas neoliberais, utilizam mecanismos que visam o controle desses resultados. Entre esses mecanismos, está a certificação, envolvendo a implicação na remuneração docente e a bonificação, que, por outro lado, podem gerar punição/responsabilização (Garcia, 2013; Michels; Shiroma; Evangelista, 2011). Para Lima (2023), as agendas à formação de professores têm como base as concepções pedagógicas que visam a reprodução do sistema capitalista, e a base dessas concepções pedagógicas são as teorias de aprendizagem e desenvolvimento, que servem como um de seus principais fundamentos.

As teorias psicológicas funcionalistas se destacam, pois municiam esses projetos com ferramentas e técnicas que visam condicionar o comportamento do professorado (Lima, 2023). Já que a certificação envolve premiações e bonificações salariais, reproduzem os slogans neoliberais de competitividade e meritocracia, por isso, lançam mão de técnicas psicológicas que

cooperam com esse lema.

Nos documentos legais recuperados, identificamos essa tese na lei n. 1535 (Ji-Paraná, 2006), que trata da gratificação de alfabetização destinada aos professores do 2º ano do ensino fundamental, e gratificação a professores de alunos com deficiência do 1º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Com um impacto correspondente a 20% sobre o vencimento-base, os resultados do processo de escolarização são avaliados em duas etapas de aferição de desempenho, realizadas em julho e dezembro de cada ano. Atingindo a meta, o professor garante o seu direito de receber no próximo semestre a gratificação; não atingindo a meta, perde o direito e pode até ser removido da turma. Essa lei desconsidera outras determinações que implicam no trabalho docente, gerando a responsabilização do profissional pelo fracasso escolar.

No PAIC/PROALFA, essa responsabilização comparece nos dados, quando recuperam o *accountability* como estratégia de controlar o trabalho docente, por meio de implicação salarial, responsabilização e prestação de contas (Garcia, 2013). No Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, os documentos que analisamos anteriormente descrevem a influência dessa certificação dos resultados. O *accountability* é veiculado como ferramenta de responsabilização, e no documento “Plano estratégico do Tribunal de Contas” a palavra é citada cinco vezes (TCE-RO, 2021). No documento “PAIC - Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização na Idade Certa” (TCE-RO, 2022a), a palavra comparece uma vez, como justificativa da implementação do programa.

O Programa de Alfabetização de Rondônia - PROALFA recupera como estratégia a bonificação e premiação dos resultados. Na **Tabela 14 - Recursos direcionados à categoria prêmio das escolas ranqueadas com melhores desempenhos no SAERO**, apresentamos, com base nos dados disponíveis na lei estadual que cria o PROALFA (Rondônia, 2024c), os valores disponibilizados às escolas com melhores desempenhos no sistema de avaliação do estado de Rondônia (SAERO). No Seminário de Resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (Saero) 2023, promovido pelo Governo do estado (Carvalho, 2024), as escolas destaques receberam o valor, incluindo entre elas escolas do município de Ji-Paraná. Esse resultado e premiação foi pauta apresentada pelas intelectuais orgânicas (formadoras) vinculadas aos aparelhos privados de hegemonia que coordenam as formações de professores do PAIC/PROALFA, na formação da qual participamos, em 18 de junho de 2024.

#### 4.5.4 A reconversão docente

Considerando a precarização do trabalho docente, a falta de profissionais e de recursos necessários, “[...] essa hipótese de trabalho tem sido argumentada sob a perspectiva de que um profissional polivalente ou multifuncional está sendo formado e deverá atuar em um amplo espectro de funções” (Michels; Shiroma; Evangelista, 2011, p. 32). De igual modo, identificamos esses elementos nos dados analisados. Na formação inicial, observa-se que, na maioria dos casos, apenas dois componentes curriculares abordam o tema dos PEEs: Libras e Educação Inclusiva. Em relação à educação inclusiva, os conteúdos abordados gerais são voltados a todos os tipos de condições e diagnósticos, sem especificar um público. Recuperando no currículo da Unopar (2020) o componente curricular “Educação Inclusiva”, encontramos: “Deficiências, síndromes, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Escola e atendimento educacional especializado” (p. 18), demonstrando uma formação que privilegia diversos diagnósticos e condições das quais o pedagogo deve se apropriar para exercer sua atuação.

Segundo a literatura sobre o tema, a partir da Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), os cursos visam formar um pedagogo reconvertido, que atue em diversas áreas e setores. Na Educação Especial Inclusiva, esse pedagogo se torna Multifuncional. Conforme Garcia (2016), além da mudança no termo de “Sala de Recursos” para “Sala de Recursos Multifuncionais”, essa multifuncionalidade é internalizada pelo pedagogo, sendo subjetivada no sentido de desempenhar funções polivalentes.

Na entrevista realizada com a professora Caetana, ela relatou o seguinte: “[...] Eu trabalho com vários dentro da sala de aula, eu tô com 2º ano de manhã e 3º ano à tarde” (*sic*). Essa estratégia adotada pelo município de Ji-Paraná, que consistiu em designar aos docentes a responsabilidade por duas turmas escolares em turnos diferentes, foi uma alternativa para suprir a carência de professores. Uma medida semelhante foi oferecida aos cuidadores escolares: diante do elevado número de crianças com deficiência que estavam excluídas do acesso à matrícula, à permanência e ao desenvolvimento escolar, aguardando em casa a convocação de profissionais, o município ofereceu uma gratificação de produtividade. Essa gratificação permitiu que os cuidadores atuassem com mais de uma criança na mesma unidade escolar, turno e sala de aula. Contudo, tais estratégias precarizam o trabalho docente e dos cuidadores, comprometendo o

tempo dedicado ao planejamento escolar, sobrecarregando os profissionais e contribuindo para o adoecimento da categoria.

Por meio de alguns instrumentos analisados, postos no **Quadro 04 - Instrumentais elaborados pela rede para acompanhamento dos estudantes com deficiência**, inferimos elementos que vão além da responsabilidade docente em preencher lacunas, pois há a necessidade de uma formação adequada. Ou seja, além de ficar responsável pelos aspectos pedagógicos, o professor precisa dominar conteúdos sobre desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo, conhecimento sem o qual não consegue indicar alternativas nos campos que deve preencher sobre o aluno com deficiência, conforme os instrumentos do quadro 04.

Na subseção em que tratamos da formação continuada sobre os Programas de Atendimento e Acompanhamento Educacional, elaboramos um quadro que sintetiza os encontros formativos identificados, a saber, **Quadro 26 - Formações continuadas realizadas pela Gerência de Educação Especial de 2022 a julho de 2024**. Os participantes desses encontros, prioritariamente, eram professores do AEE, e em poucas formações, no quadro 26, notamos a participação do professor alfabetizador. Esse dado corrobora a tese de que a responsabilidade e/ou multifuncionalidade de se trabalhar com o PEE é inerente ao professor do AEE, tornando-os responsáveis por gerenciar as salas de recursos multifuncionais na escola e desenvolver formações em serviço.

Logo, comparando os elementos contidos a respeito da temática abordada e dos participantes expostos no **Quadro 26 - Formações continuadas realizadas pela Gerência de Educação Especial de 2022 a julho de 2024** com os elementos do **Quadro 27 - Encontros, reuniões e formações que tratam sobre alfabetização e outros temas sobre educação/alfabetização na/da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná**, percebe-se que existe uma separação dos temas correlatos ao PEE e a alfabetização. Ou seja, assim como a agenda neoliberal demanda que o professor do AEE seja formado como um profissional multifuncional e polivalente, atribuindo-lhe a responsabilidade exclusiva pelo tema na escola, o núcleo de Educação Especial assume uma função similar. Ele busca suprir e complementar as lacunas das formações, abordando temas que não recebem destaque ou interesse nas formações promovidas pelos aparelhos privados de hegemonia.



#### 4.5.5 Tendências teórico-filosóficas médico-clínicas e Medicalização da Educação Especial Inclusiva

Primeiramente, abordaremos sobre as tendências teórico-filosóficas médico-clínica. Nessa categoria, priorizamos discutir os principais conteúdos abordados nas formações iniciais e continuadas dos professores. Conforme exposto, existem diversos estudos e conceitos utilizados para explicar o movimento histórico que condiciona as diferentes concepções de escolarização e de deficiência. Não temos a intenção de hierarquizar quais conceitos são mais ou menos importantes, pois compreendemos que são desenvolvidos por um coletivo de pesquisadores comprometidos com a superação deste sistema excludente, por isso, são válidas as suas contribuições, como o trabalho de Michels (2004), com a concepção de educação especial, e o trabalho de Jannuzzi (2004), com a concepção de educação do deficiente.

Todavia, optamos por indicar a categoria trabalhada por Silva (2024) sobre as tendências teórico-filosóficas médico-clínica, cuja presença na atual conjuntura educacional foi confirmada no decorrer do estudo. Em relação à formação inicial, observa-se uma ênfase nos aspectos orgânicos das deficiências, evidenciada nos currículos de cursos como os da Fael (2017), Ulbra (2023) e Unopar (2020), que abordam temas relacionados aos tipos de deficiência, suas características etiológicas e biológicas. Nas entrevistas, identificamos uma atividade pedagógica centrada no diagnóstico, conforme o *Quadro 08 - Discurso das professoras sobre a função do laudo médico na prática pedagógica*. Tal qual o texto de Camizão e Victor (2018), não somos contrários à existência do laudo médico, a crítica recai sobre o trabalho pedagógico ficar restrito a um documento que não indica caminhos e sobre o mercado dos laudos, apontado por Kassar (2004).

Nesse sentido, Kassar (2024) questiona: essa urgência em adquirir um laudo médico visa realmente a aquisição de direitos? Ou trata-se de uma estratégia de mercantilizar esse documento e da venda de medicação? A autora destaca que o laudo médico não deve ser um impeditivo para o acesso à matrícula escolar, mas pode ser utilizado como documento de apoio ao censo escolar e ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, não é o único instrumento possível, sendo também autorizados o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e a avaliação biopsicossocial da deficiência. Porém, há um aumento de processos de judicialização dos direitos das pessoas com deficiência, e o

laudo médico tem sido requerido como comprovação desse direito na esfera judicial, o que novamente afirma a sua importância.

Nos documentos do *Quadro 04 - Instrumentais elaborados pela rede para acompanhamento dos estudantes com deficiência*, dentre os critérios de avaliação do estudante com deficiência destacam-se características biológicas e psicológicas, apontamentos que indicam um foco na condição objetiva da deficiência. Nas formações continuadas, no Relatório da formação “Cuidador educacional na educação especial” (Ji-Paraná, 2024a), apresentam-se, entre os conteúdos e relatos do documento disponibilizado: “[...] Acomodação e regulação de estudantes com deficiência - É necessário que tenhamos iniciativas para garantir a inclusão nas escolas, por meio da adoção também de recursos de acomodação e regulação para aliviar sobrecarga sensoriais” (p. 1). Na maioria dos documentos analisados e durante nossa participação nas formações destacadas no quadro 04, observou-se uma priorização de conteúdos relacionados a aspectos etiológicos e estratégias psicológicas de intervenção, enquanto o conteúdo escolar é raramente mencionado.

Abordando a medicalização, apesar de haver uma semelhança com os estudos que visam superar as concepções de educação especial médico-psicológicas (Michels, 2004), concepções de educação do deficiente médico-pedagógicas e psicopedagógicas (Jannuzzi, 2004), esse fenômeno no contexto da educação envolve outros aspectos. Entre eles, temos os estudos que abordam os *lobbys* ou aparelhos privados de hegemonia, as indústrias farmacêuticas com interesse em vender medicação, visando a cura dos problemas de aprendizagem e a superação do fracasso escolar (Costa, 2018). Além de biologizar a aprendizagem, com base em concepções de aprendizagem e desenvolvimento preformistas. Assim, o interesse é vender a solução dos problemas.

Logo, a falta de *atenção* é encarada como um problema a ser resolvido com intervenção medicamentosa. Nessa crítica, os estudos de autores que problematizam a medicalização da educação compreendem a atenção voluntária como uma função psicológica superior desenvolvida conforme os caminhos apontados por Vigotski (2018). Na formação inicial analisada, os temas dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção, discalculia e disgrafia foram identificados, como consta no componente curricular “Dificuldades de Aprendizagem Escolar” (Fael, 2017, p. 14), em que os conteúdos são: “Dificuldades de aprendizagem; Características. Fatores: Psicológicos - habilidades intelectuais, dislexia, disgrafia, disфонia, o aluno de aprendizagem lenta; o aluno hiperativo; sensoriais”.

Esse assunto foi identificado nas formações continuadas analisadas, as quais foram realizadas pela Gerência de Educação Especial. No documento disponibilizado, Relatório da formação “Plano Educacional Individualizado - PEI” (Ji-Paraná, 2024b), verificamos que o PEI deve também “ser proposto para aqueles que apresentam transtornos funcionais específicos, como dislexia, discalculia, e o TDAH” (p. 1).

Essa problemática revela que os professores têm assimilado conteúdos sem as condições necessárias para questioná-los criticamente, uma vez que recebem uma formação precária, marcada pela apropriação, desde a formação inicial, de conteúdos descontextualizados e a-históricos. (Moysés; Collares, 2013). Em relação a esse apontamento, apenas no currículo da Unir (2018) encontram-se fundamentos teóricos que buscam superar essa questão.

É urgente resgatar que, conforme apontam os estudos sobre o tema, os profissionais da saúde são formados com o intuito de adotar uma postura vigilante em relação àqueles que se desviam da norma (Moysés; Collares, 2013). De maneira similar, os professores têm sido incorporados a esse papel, sendo colocados também como sentinelas. Nesse prisma, em parte das formações, compreendemos que o foco em identificar características etiológicas indicam a possibilidade de encaminhar os profissionais responsáveis a buscarem intervenção clínica. Na formação “Altas Habilidades/Superdotação”, da qual participamos, ocorrida no dia 27 de maio de 2024, a neuropsicóloga convidada como palestrante informou sobre a importância dos professores identificarem precocemente os sinais na criança e a encaminharem aos profissionais para avaliação neuropsicológica.

Essas novas atribuições dos professores em identificar sinais e características em indivíduos que se encontram fora da norma padrão capitalista podem ocasionar sérios prejuízos, reduzindo elementos importantes, que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, e que não se restringem a questões biológicas unicamente.

#### 4.5.6 Inclusão excludente

Visamos recuperar neste subtópico, de forma breve, os elementos que apontamos e que nos auxiliam a discutir a existência de um projeto excludente ao PEE, mesmo diante do discurso de inclusão disseminado pelo Estado. A primeira característica dessa inclusão excludente é a tentativa de oferecer apenas a matrícula ao estudante, sem dar as condições necessárias de

permanência e de apropriação do conteúdo escolar, hipótese que se confirma no **Quadro 06 - Dados das escolas pesquisadas**, em que se constata a falta de Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas.

Na formação inicial, os componentes curriculares recuperados no **Quadro 19 - Resumo das disciplinas que abordam o tema alfabetização e educação especial inclusiva**, auxiliam-nos a compreender que o mínimo oferecido de componentes curriculares ao PEE traduz-se também como uma exclusão. Ainda no quadro 19, abordando a alfabetização, não se menciona ou se contempla o público, indicando a exclusão da apropriação do saber sistematizado que se inicia a partir do domínio da alfabetização (Saviani; Marsiglia, 2017).

Nas formações continuadas, expostas no quadro 26, não foram abordados com profundidade temas sobre a alfabetização ao PEE, e, com exceção da carga horária do curso de LIBRAS, os demais encontros não instrumentalizam suficientemente o trabalho docente, considerando que a carga horária se limita a um ou dois encontros, e os conteúdos tratados são ainda incipientes.

Identificamos essa inclusão excludente quando recursos milionários são direcionados à aquisição de materiais pedagógicos (livros didáticos), sob a promessa de melhorar os rankings de alfabetização. Esse objetivo está previsto no contrato n. 184/PGM/PMJP/2022 (Ji-Paraná, 2022g), celebrado entre o município de Ji-Paraná e a empresa G10 Comércio Varejista de Livros Ltda. A mesma empresa desenvolveu, a partir do dia 31 de maio de 2023, três encontros formativos com professores alfabetizadores.

A exclusão está no fato de que esses materiais, objeto do contrato (Ji-Paraná, 2022g), priorizam bons resultados em avaliações externas, não fazendo menção ao PEE. Tampouco há a participação de professores da Educação Especial Inclusiva nas formações coordenadas pela empresa Editora G10, conforme **Quadro 27 - Encontros, reuniões e formações que tratam sobre alfabetização e outros temas sobre educação/alfabetização na/da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná**. Apresenta-se que, pela preocupação com os rankings de português e matemática, excluem os demais conteúdos escolares, priorizando a seleção intencional de conteúdos básicos e restritos vinculados à BNCC. Por estarem envolvidos com um projeto imediatista de “melhorar a qualidade da educação”, esses projetos e programas de formação não veem sentido em recuperar conteúdos e/ou dispensar ações ao PEE, visto que o processo de escolarização desse grupo específico envolve uma demorada sistematização intencional do conhecimento e da atividade

pedagógica, como também se necessita ainda do investimento de recursos, formação e suportes, o que não se efetivou.

De igual maneira, o PAIC, desde a sua constituição, no Planejamento Estratégico (TCE-RO, 2021), não mencionou o público da Educação Especial, e os profissionais da área e alfabetizadores não estiveram entre os representantes na definição das metas de alfabetização, destacados na **Figura 10 - Participação na reunião de definição das metas da política de alfabetização coordenada pelo TCE-RO.**

Com base nas entrevistas, a professora Maria afirma sua preocupação em relação a esse programa de alfabetização, que visa alfabetizar todos os estudantes, mas acaba excluindo os PEE. Esse programa deixa uma margem de até 10% de estudantes não alfabetizados, embora, nos discursos divulgados, esse grupo seja incluído. Nas formações continuadas, quando mencionam os PEE, o discurso é excludente, pois direciona aos setores responsáveis o cuidado sobre essa temática, tarefa específica da Gerência de Educação Especial Inclusiva e seus profissionais. Ademais, não podemos desconsiderar, como estratégia de desmonte da educação a esse grupo, a delegação dessa tarefa a aparelhos privados de hegemonia vinculados à filantropia (Garcia; Barcelos, 2021). Infere-se que o tema da alfabetização é restrito a um grupo, e esse “alfabetizar todos” restringe-se aos considerados produtivos ao mercado.

#### **4.6 O movimento de síntese à tese – formação de professores alfabetizadores à Educação Especial Inclusiva: uma agenda sem agenda?**

Diante do exposto, confirma-se a tese de que, enquanto os resultados “quantitativos” da alfabetização forem negociados como um objeto de mercado, vinculados ao projeto de reestruturação produtiva neoliberal, o que implica um trabalho imediatista, articulado, de controle dos resultados e de responsabilização, as agendas à formação inicial e continuada serão excludentes em relação ao Público da Educação Especial.

A confirmação de que não há uma agenda de programas de formação de professores alfabetizadores que abordem esses estudantes, paradoxalmente, traduz-se também como uma agenda. Nessa esteira, recuperam teorias pedagógicas e concepções de aprendizagem e desenvolvimento que reproduzem a lógica e restringem a alfabetização a um processo imediato, limitado à apropriação de conteúdos básicos e elementares em português e matemática, em contraste com uma demorada sistematização, intencionalidade pedagógica, que articule

dialeticamente a tríade conteúdo-forma-destinatário.

## 5 PARA NÃO SERMOS CRÍTICOS-REPRODUTIVISTAS: CAMINHOS A SE CONSIDERAR À UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

Para uma consideração (nada) final, entendemos como crítico-reprodutivista o momento da crítica à função da educação escolar no bloco histórico capitalista, e os caminhos à superação desse sistema não são anunciados nesse movimento. Esse termo foi utilizado por Dermeval Saviani (1999; 2010), na intenção de indicar que algumas teorias críticas da educação que analisam a relação entre educação, sociedade e economia foram profundas nas suas análises ao identificarem uma interação desses elementos com foco na reprodução capitalista. No entanto, não indicam alternativas para sua superação, já que um dos núcleos desse problema se encontra também no núcleo do processo de ensino e aprendizagem, não assumem ou indicam concepções de currículo, de organização do ensino e de prática pedagógica.

Diferentemente da crítica do senso comum, pontos que descrevemos na subseção 3.1 *“Você percebeu que a universidade está distante da escola? Princípios éticos científicos e filosóficos assumidos na pesquisa*, demonstramos que uma crítica que não apresenta novos caminhos pode conter uma falha metodológica, e conseqüentemente esvai-se o movimento da dialética: tese-antítese-síntese-tese. Nesse sentido, é importante indicar algumas considerações sobre uma formação de professores à alfabetização inclusiva.

Como exposto, o objetivo geral deste trabalho foi *identificar e analisar os encaminhamentos da agenda neoliberal à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores e seu vínculo com a educação especial inclusiva em Ji-Paraná-RO, considerando as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, de educação especial e pedagógicas*. O que verificamos, através da pesquisa documental, entrevistas e observações, é que não há um projeto específico que aborde o tema da alfabetização ao PEE.

Caminhamos por problematizar que a maior parte dos conteúdos das formações inicial e continuada se baseiam nas tendências teórico-filosóficas médico-clínica, bem como há uma tendência em aderir à medicalização da educação. De igual modo, comparecem elementos das pedagogias do aprender a aprender, visando a reprodução do capital. Identificamos ferramentas de controle de resultados que buscam a responsabilização dos docentes sobre o fracasso escolar.

Percebemos que o tema da alfabetização não vislumbra ou contempla os PEEs. Esses

apontamentos se confirmam na própria formação continuada desenvolvida pela SEMED, quando constatamos uma separação das temáticas que são abordadas ao público sem deficiência e das temáticas voltadas ao público com deficiência. Inclusive, há uma cisão entre os participantes nas formações continuadas desenvolvidas na rede, com formações específicas aos professores do AEE em distinção aos professores alfabetizadores.

Nas formações continuadas com foco no PEE, pouco se discute sobre a alfabetização e há pouca participação dos professores alfabetizadores, destacando-se o professor do AEE, peça chave na efetivação da reforma. Percebe-se que o núcleo da Gerência da Educação Especial, apesar de todos os avanços identificados na busca de parcerias com universidades, desempenham a função de suplementar e complementar os temas que não são abordados nas formações de alfabetização em geral, o que indica uma exclusão.

Nas formações continuadas com foco no PEE, pouco se discute sobre a alfabetização e há pouca participação dos professores alfabetizadores, destacando-se o professor do AEE, intelectual orgânico essencial na reforma. Percebe-se que o núcleo da Gerência da Educação Especial, apesar de todos os avanços identificados na busca de parcerias com universidades, desempenham a função de suplementar e complementar os temas que não são abordados nas formações de alfabetização em geral, o que indica uma exclusão.

Diante disso, nota-se que os aparelhos privados de hegemonia que visam trabalhar em parcerias público-privadas e que se destacam nos programas nacionais de alfabetização não têm interesse em desenvolver esses projetos e programas de formação voltados à inclusão, dada a condição em que se encontra a educação inclusiva (falta de estrutura, de recursos humanos, financeiros e pedagógicos). Ademais, segundo a lógica do sistema, o PEE são considerados improdutivos e não respondem aos estímulos imediatos das agendas. Diante de toda a organização desses programas de alfabetização que recuperam ferramentas do mercado para o controle dos resultados, os profissionais são induzidos a serem excludentes em relação ao desenvolvimento de atividades pedagógicas ao PEE.

Como forma de devolutiva a comunidade, atualmente, este pesquisador vem coordenando um projeto de pesquisa com acadêmicos de direito e do curso de psicologia do Centro Universitário Estácio de Ji-Paraná. Ao final do projeto, a proposta é socializar, em forma de projeto de extensão, os resultados da pesquisa na rede de ensino de educação básica de Ji-Paraná, apontando, para além dos aspectos etiológicos, a apropriação do conteúdo escolar com sentido e



significado ao público de Altas Habilidades/Superdotação.

Posto isso, diante desse quadro, necessita-se pensar uma política de estado de formação de professores alfabetizadores inclusiva. Iniciaremos por indicar alguns caminhos voltados à formação inicial.

- Cursos de pedagogia ofertados obrigatoriamente em formato presencial, preferencialmente em universidades públicas, gratuitas e laicas;
- Ampliar a carga horária do curso (atividades teóricas e práticas);
- O tema da Educação Especial Inclusiva deve ser abordado nos demais componentes curriculares de forma transversal, não sendo apenas agrupado em uma disciplina isolada;
- Que haja aprofundamentos teóricos essenciais na compreensão da temática, priorizando-se conteúdos críticos: fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos.
- Desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa sobre o tema e voltados à educação básica, em que o acadêmico em formação possa participar e contribuir com o desenvolvimento da ação, ampliando seu conhecimento científico e oportunizando o contato com a prática social;
- Desenvolver e ampliar a formação acadêmica dos professores universitários, de modo que possam contribuir com a temática e inserir o tema em seus respectivos conteúdos curriculares, de forma transversal;
- Estágios curriculares obrigatórios relacionados à Educação Especial Inclusiva;
- Desenvolver pesquisas visando a criação e a difusão do conhecimento sobre a temática, objetivando/socializando na prática social as formas mais elaboradas de se transmitir os conteúdos escolares ao PEE.

Em relação às formações continuadas, levantamos alguns elementos a serem considerados:

- Formações continuadas desenvolvidas em parceria com as universidades públicas, em forma de projetos de extensão, pesquisas e outros meios;

- Carga horária não limitada a um ou dois encontros, mas pensar uma formação política de estado de formação continuada desenvolvida com amplo aprofundamento teórico e que também possa oportunizar vivências e o desenvolvimento de atividades práticas, recuperando as formas mais elaboradas produzidas pela humanidade que oportunizem a transmissão e a apropriação dos conteúdos escolares;
- Formações que clarifiquem os fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos que sustentam as concepções de alfabetização;
- Formações que clarifiquem os fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos que sustentam as concepções de Educação Especial Inclusiva;
- Formações que ampliem a participação dos professores alfabetizadores e dos professores do AEE em conjunto;
- Formações que recuperem como base os fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos mais críticos, como, por exemplo, a pedagogia histórico-crítica e suas bases epistemológicas.

Os apontamentos acima são indicativos para a construção de uma formação de professores alfabetizadores que oportunize a alfabetização inclusiva. No entanto, compreendemos que esse projeto envolve outros elementos que são essenciais para se pensar uma escola regular sem exclusão, como:

- Políticas de valorização de carreira dos professores;
- Condições adequadas de trabalho docente;
- Quantidade de alunos em sala de aula que não seja um obstáculo à prática pedagógica;
- Estruturação e priorização do acesso mais imediato à rede de suporte e proteção gratuita à criança e ao adolescente: SUS, SEMAS, CRAS e outros órgãos que auxiliem a sanar as necessidades e as vulnerabilidades desse público, seja na aquisição de medicação, acompanhamento biopsicossocial, entre outros suportes.
- Investimento de suportes, recursos humanos, financeiros, tecnológicos e

pedagógicos na educação escolar.

Diante dessas observações, é imperioso recuperar que, apesar de todos esses elementos anunciados, pensar uma inclusão escolar no sistema de classes deve se dar em consideração às categorias de contradição e mediação. As sugestões elaboradas acima, ao serem desenvolvidas nesse bloco histórico, serão meros paliativos se pensar por si. O que realmente precisa ser trabalhado é uma práxis fecunda para a transição a uma nova sociedade, mais justa e sem exclusão, a partir das condições presentes, o que se reveste em uma luta pelas condições de realização de um trabalho pedagógico de interesse da classe trabalhadora, e na produção de conhecimento comprometida com a emancipação humana. Defendemos que essa possibilidade também se encontra, não isoladamente, em uma formação de professores estruturada e sustentada em teorias pedagógicas e concepções de aprendizagem e desenvolvimento críticas e filiadas ao mesmo projeto de emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Deborah Karla Calegari; LOPES, Andressa Freitas; BOTON, Jaiane de Moraes. Licenciaturas em Pedagogia e Educação Especial:: uma análise a partir de resoluções vigentes. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 346–364, 2024. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5901>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ANFOPE. Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 26 abr. de 2024.

ANFOPE. Nota da Anfope para se manifestar a respeito da revisão da Resolução CNE/CP n. 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 26 abril de 2024.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPEL, Vinicius. **Educa Mais RS**: TCE-RS promove mentoria online com Francisco Herbert Lima Vasconcelos. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil - ATRICON, 13 de novembro de 2023. Disponível em: <https://atrimon.org.br/educa-mais-rs-tce-rs-promove-mentoria-online-com-francisco-herbert-lima-vasconcelos/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

APUFSC Sindical. **Governo avalia mudanças no Fundeb; alternativa em estudo abriria espaço fiscal de R\$ 33 bilhões até 2026**. Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina. 08 de outubro de 2024. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2024/10/08/governo-avalia-mudancas-no-fundeb-alternativa-em-estudo-abriria-espaco-fiscal-de-r-33-bilhoes-ate-2026/>. Acesso em 9 out. 2024.

ASCOM OAB/RO. **Atuação da OAB-RO leva Ministros do TCU a exigirem intervenção do CADE contra empresas aéreas em Rondônia**. Ordem dos Advogados do Brasil, seção Rondônia- OAB-RO, Destaques, Notícias, 26 agosto de 2024. Disponível em: <https://www.oab-ro.org.br/atuacao-da-oab-ro-leva-ministros-do-tcu-a-exigirem-intervencao-do-cade-contra-empresas-aereas-em-rondonia/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. [S. l.]: Banco Mundial, [2017]. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP:

Autores Associados, 2011. pp. 169-196.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101588>. Acesso em: 20 maio 2019.

BARROCO, S. M. S.; MATOS, N. da S. D. de; FERREIRA, G. M. Recomendações dos organismos internacionais para a América Latina: inclusão escolar, sustentabilidade e desigualdade estrutural. **Roteiro**, [S. l.], v. 48, p. e27403, 2023. DOI: 10.18593/r.v48.27403. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27403>. Acesso em: 20 set. 2024.

BARROCO, Sonia Mari Shima; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. Políticas, concentração da riqueza e crescimento das desigualdades: recuperações históricas necessárias. In: NEGREIROS, Fauston; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.) **Pesquisas em Psicologia e políticas educacionais**: desafios para enfrentamentos à exclusão. Teresina - PI: CRV, 2018. pp. 21-34.

BARROCO, S. M. S.; TADA, I. N. C. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 54–79, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64384. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64384>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297–313, dez. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519549X2010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2010000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 jan. 2021.

BOLLMANN, M. G. N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

BRASIL. **Manual de Demonstrativos Fiscais**: aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Válido a partir do exercício de 2023. 13. ed. Brasília, DF: Ministério da Fazenda; Secretaria do Tesouro Nacional; Subsecretaria de Contabilidade Pública; Coordenação-Geral de Normas de Contabilidade Aplicadas à Federação, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/contabilidade-e-custos/manuais/manual-de-demonstrativos-fiscais-mdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. **Manual de Demonstrativos Fiscais**: aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Válido a partir do exercício de 2018. 9. ed. Brasília, DF: Ministério da Fazenda; Secretaria do Tesouro Nacional; Subsecretaria de Contabilidade Pública; Coordenação-Geral de Normas de Contabilidade Aplicadas à Federação, 2018a. Disponível em:

<https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/contabilidade-e-custos/manuais/manual-de-demonstrativos-fiscais-mdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 2 de janeiro de 2024. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [https://www.mec.gov.br/rcp001\\_24](https://www.mec.gov.br/rcp001_24). Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021. Lei de Licitações e Contratos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114133.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114133.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [https://www.mec.gov.br/rcp002\\_19](https://www.mec.gov.br/rcp002_19). Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b. Acesso em: 4 jun. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [https://www.mec.gov.br/rcp001\\_02](https://www.mec.gov.br/rcp001_02). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BOROWSKY, F. Bases teóricas da política de formação continuada do MEC. In: MICHELS, M. H. (Org.). **A formação de professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 157-220.

CAMARGO, J. S. TADA, I. N. C. Educação para todos: caminhos possíveis. In: **II Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: infâncias e juventudes em foco**, nº 1, 2021, Porto Alegre: Editora PUCRS, 12 de novembro de 2021.

CAMARGO, Julio Sérgio; TADA, Iracema Neno Cecílio. A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da Educação Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**, v. 31, n. 120, e0233757, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103757>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CAMARGO, J. S.; SCHLINDWEIN, V. de L. D. C. Saúde mental dos cuidadores de alunos com deficiência: uma revisão de literatura. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022027, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1618. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1618>. Acesso em: 27 out. 2024.

CAMARGO, Julio Sérgio; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. O pensamento pedagógico de Georges Snyders: contribuições para o campo da formação docente. In: RAMOS, M. F. H.; BORGES, C. N. F. (Orgs.). **Os desafios da formação docente no contexto da globalização ultraliberal**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 55-72.

CAMARGO, Julio Sérgio. **Políticas públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados: o dito e o não dito**. 2021. 235 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

CAMARGO, Julio Sérgio. **Prática pedagógica para aluno com paralisia cerebral:**

**Kernicterus/Coreoatetose**. 2017. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Norte do Paraná, 2017.

CAMIZÃO, Amanda Costa; TEIXEIRA, Ariane Verbo da Rocha; VICTOR, Sonia Lopes. Formação em serviço na Educação Infantil: um olhar para a Educação Especial. **Artefactum: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, v. 23, n. 1, 2024. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/2205>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. A influência do modelo médico-psicológico na educação especial. V **Seminário Nacional de Educação Especial / XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/23924>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CAMPOS, Carla Betânia Huf Ferraz; SANT’ANA, Débora de Mello Gonçalves. De que é feita a Ritalina e Conserta? Conhecendo o metilfenidato, sua ação, riscos e benefícios. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Org.). **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de enfrentamento. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019.

CARVALHO. **Seminário apresenta resultados da Educação de Rondônia em 2023**. Secom - Governo de Rondônia, 15 maio 2024. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seminario-apresenta-resultados-da-educacao-de-rondonia-em-2023/>. Acesso em: 20 maio 2024.

CGCOM/CAPES. Ministério da Educação. **MEC abrirá 1,2 milhão de vagas para curso de educação inclusiva**. MEC, Brasília, publicado em 15 out. 2024, atualizado em 21 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/mec-abrira-1-2-milhao-de-vagas-para-curso-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 27 out. 2024.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321–336, 2004. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382004000300006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000300006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2023.

CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente?. **Revista Brasileira de Educação [Internet]**, v. 28, e280029, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280029. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KyMX4qh3ZVFfsnvd4cB359b/#>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CORAZZA, G. O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 26, Número Especial, p. 35–50, 1996.

COSTA, B. L. **Políticas educacionais e transtorno de déficit de atenção-hiperatividade**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em:



<https://drive.google.com/file/d/1pyKdDQ9VrkUkBFgIJ2G47-FICuNxViRA/view>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CZEKALSKI, E. A.; SCHNECKENBERG, M. Parceria público-privada: um estudo sobre aquisição e investimento em material apostilado para a Educação Infantil da rede pública municipal de ensino – Irati/PR. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–23, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.15261.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15261>. Acesso em: 24 set. 2024.

DALAGO BARRETO, L. C.; SHIMAZAKI, E. M. A formação de professores alfabetizadores para a educação inclusiva: um destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 157–168, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11067. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11067>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DAVIES, N.; ALCÂNTARA, A. B. Fundeb: uma avaliação da evolução do número de matrículas e escolas na educação básica. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/104054>. Acesso em: 28 jun. 2024.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELARI JÚNIOR, Aquiles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015. p. 43–82.

DELARI JÚNIOR, A. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 45–63, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2153. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2153>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44–63, abr. 2004. DOI: 10.1590/S0101-32622004000100004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622004000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622004000100004). Acesso em: 15 jan. 2021.

EIDT, N. M.; MARTINS, D. R. Medicalização, uma história antiga: recuperando as relações com

o higienismo e a eugenia na sociedade e educação. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Orgs.). **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de enfrentamento. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019.

ESQUINSANI, R. S. S. Formação de professores alfabetizadores para atuação com Educação Especial: pistas na produção científica nacional. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e5205016, 2023. DOI: 10.14244/198271995205. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5205>. Acesso em: 13 nov. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia M.; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2019. p. 83–120.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 121–146.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TADA, Iracema Neno Cecilio. Os laudos e a atuação do psicólogo escolar: explicitação das potencialidades dos alunos. In: RIBEIRO, Maria Júlia Lemes (Org.). **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 117–130.

FAEL. **Ementário de Graduação em Pedagogia - Licenciatura**. Lapa, PR: Faculdade Educacional da Lapa, 2017.

FEITOSA, Gustavo. **Curso controle cidadão**. Ilustração de Carlus Campos. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/Universidade Aberta do Nordeste, 2015. Disponível em: [https://www.tce.ce.gov.br/downloads/Controle\\_Cidadao/fl\\_-\\_controle\\_cidadao.pdf](https://www.tce.ce.gov.br/downloads/Controle_Cidadao/fl_-_controle_cidadao.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

ERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Ilustrado**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FERREIRA, Gesilaine Múcio. **Políticas públicas e gestão do financiamento da Educação Especial na Educação Básica do estado do Paraná (2008-2018)**: análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a Educação Inclusiva. 2023. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

FNDE. **Fundeb**: consultas. Notas técnicas. Nota técnica sobre metodologia de filtragem dos dados de matrículas do censo escolar para o Fundeb (2008 a 2018). FNDE, [2022]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-paragestores/consultas>.

Acesso em: 16 mar. 2024.

FORMIGHERI, G. L.; RIBEIRO, S. G. F.; CHAVES, P. M. A alfabetização de Vila Velha/ES gerenciada por resultados e orquestrada por setores privados. In: IV Congresso Brasileiro sobre Alfabetização, Linguagens e Letramentos, 2022, Fortaleza, CE. **IV Congresso Brasileiro sobre Alfabetização, Linguagens e Letramentos**, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook02/TRABALHOEV180MD11976TB12426092022221202.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. A constituição do público-alvo na política de educação especial brasileira: movimentos e disputas no interior do estado integral. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 27, e0170, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0170>. Acesso em: 26 ago. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236116974. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 55, p. 54–70, dez. 2018. ISSN 1982-0305. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.37239>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239>. Acesso em: 11 dez. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 7–26, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938/1833>. Acesso em: 6 jul. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101–119, mar. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 6 jul. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: entre dataficação, financeirização e racionalidade neoliberal. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, São Cristovão, v. 22, n. 1, p. 106–122, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/epitic/article/view/12188>. Acesso em: 23 set. 2024.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59–78, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 5 nov. 2024.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, Número Especial, p. 397–416, abr. 2011. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/ianni-201804131230457141340.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

IBGE. **Censo Demográfico: características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2021.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico 2017. Brasília: MEC, INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-basica-2017>. Acesso em: 13 mar. 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico 2018. Brasília: MEC, INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-basica-2018>. Acesso em: 13 mar. 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico 2019. Brasília: MEC, INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar-2019>. Acesso em: 03 abr. 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico 2020. Brasília: MEC, INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 12 ago. 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico 2021. Brasília: MEC, INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>.

nais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021. Acesso em: 30 fev. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico 2022. Brasília: MEC, INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 16 mar. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico 2023. Brasília: MEC, INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 16 mar. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **Sinopses estatísticas da educação básica 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 4 mar. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Sinopses estatísticas da educação básica 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 4 mar. 2020.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 9–25, 2004.

Ji-PARANÁ. **Relatório da Jornada Municipal de Ji-Paraná - Educação Especial**. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 8 fev. 2022a.

Ji-PARANÁ. **Relatório da reunião formativa “Avaliação dos estudantes com deficiência”**. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 7 mar. 2022b.

Ji-PARANÁ. **Relatório da formação “Comunicação Aumentativa e Alternativa”**. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 10 mar. 2022c.

Ji-PARANÁ. **Relatório da formação “Relações interpessoais”**. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 25 mar. 2022d.

Ji-PARANÁ. **Relatório da formação de cuidadores educacionais para estudantes com deficiência da rede Municipal de Ensino**. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 7 abr. 2022e.

Ji-PARANÁ. **Relatório da formação “Orientações de correção de portfólio com professores do AEE”**. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 27 jun. 2022f.

Ji-PARANÁ. **Relatório Minicurso Jornada da Educação - Identidade e cultura surda.** Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 7 fev. 2023a.

Ji-PARANÁ. **Relatório formação com cuidadores educacionais, professores do AEE da rede municipal de ensino.** Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 8 fev. 2023b.

Ji-PARANÁ. **Relatório da formação Prática Inclusiva - professores de AEE, professores de LIBRAS, APAE, e Centro de Autismo.** Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 9 fev. 2023c.

Ji-PARANÁ. **Relatório formação “A importância do Multiplano no processo de aprendizagem”.** Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 2 ago. 2023d.

Ji-PARANÁ. **Relatório formação “A importância da ética e saúde emocional do cuidador educacional”.** Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 3 ago. 2023e.

Ji-PARANÁ. **Relatório formação “Conhecer, acolher e incluir: autismo na escola”.** Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 28 set. 2023f.

Ji-PARANÁ. **Relatório da formação “Cuidador educacional na educação especial”.** Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 13 mar. 2024.

Ji-PARANÁ. **Relatório da formação “Plano Educacional Individualizado - PEI”.** Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Especial. Ji-Paraná, RO, 25 mar. 2024.

Ji-PARANÁ. Lei n. 713, de 26 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Salários dos Servidores da Prefeitura Municipal de Ji-Paraná e dá outras providências. 1995. Disponível em:  
[https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id\\_documento=007478&extencao=PDF](https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_documento=007478&extencao=PDF). Acesso em: 10 abr. 2022.

Ji-PARANÁ. Lei n. 1117, de 7 de dezembro de 2001. Aprova o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Servidores da Educação na Rede Pública Municipal e dá outras providências. 2001. Disponível em:  
[https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id\\_documento=006981&extencao=PDF](https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_documento=006981&extencao=PDF). Acesso em: 10 abr. 2022.

Ji-PARANÁ. Lei n. 1535, de 26 de setembro de 2006. Dispõe sobre o pagamento de gratificação mensal a Professores da Rede Municipal de Ensino mencionados na presente Lei, obedecidos os

critérios estabelecidos, e dá outras providências. 2006. Disponível em:  
[https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id\\_documento=009721&extensao=PDF](https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_documento=009721&extensao=PDF). Acesso em: 10 abr. 2022.

Ji-PARANÁ. Lei n. 3444, de 8 de dezembro de 2021. Autoriza o Poder Executivo a celebrar acordos judiciais para pagamento de precatórios devidos aos servidores da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. 2021. Disponível em:  
[https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id\\_documento=026672&extensao=PDF](https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_documento=026672&extensao=PDF). Acesso em: 10 out. 2024.

Ji-PARANÁ. Lei n. 3503, de 12 de abril de 2022. Dispõe sobre a criação de Equipe Multiprofissional Itinerante estabelecida na Secretaria de Educação para atendimento na Rede Municipal de Educação Básica. 2022. Disponível em:  
[https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id\\_documento=050368&extensao=PDF](https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_documento=050368&extensao=PDF). Acesso em: 10 out. 2024.

Ji-PARANÁ. Lei n. 3616, de 15 de dezembro de 2022. Estima a receita e fixa a despesa do Município de Ji-Paraná para o exercício financeiro de 2023. 2022. Disponível em:  
[https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/detalhe\\_documento.php?id\\_publicacao=53012&nomeaplicacao=publicacao](https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/detalhe_documento.php?id_publicacao=53012&nomeaplicacao=publicacao). Acesso em: 10 out. 2024.

Ji-PARANÁ. Contrato n. 184/PGM/PMJP/2022 que entre si celebram o Município de Ji-Paraná e a empresa G10 Comércio Varejista de Livros LTDA, para os fins que nas cláusulas abaixo se especificam. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. 2022. Disponível em:  
[https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id\\_documento=056296&extensao=PDF](https://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_documento=056296&extensao=PDF). Acesso em: 20 maio 2024.

JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J. (Org.) **Políticas educacionais, trabalho pedagógico e pedagogia histórico-crítica**. (1. Ed.). Uberlândia, MG: Navegando editora, 2022. p. 45-69.

KASSAR, Mônica. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: panoramas dos últimos 10 anos. **ANPED Nacional**. YouTube, 4 set. 2024. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=5e5M3N9mzUw>. Acesso em: 4 set. 2024.

KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17282. Disponível em:  
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 1 set. 2024.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; ROSSATO, Solange Pereira Marques; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Políticas públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a psicologia. In: CAMPOS, Herculano Ricardo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Psicologia e políticas educacionais**. Natal, RN: EDUFERN, 2016. p. 43–66.

LIMA, C. P. de. Psicologia e formação docente: uma análise da BNC-Formação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 16–34, 2024. DOI: 10.31639/rbfp.v15i34.701. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/701>. Acesso em: 1 set. 2024.

LIMA, G. L. F. F. de; RIBEIRO, S. G. F.; CHAVES, P. M. A sobralização do Brasil começa pelo sistema de escrita: a alfabetização gerenciada pelos setores privados no município de Vila Velha/ES. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–15, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v13n1a2024-68713. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68713>. Acesso em: 27 out. 2024.

MACHADO, A. M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 3, p. 761–773, 2014. DOI: 10.1590/1982-3703001112013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Nw9mW6YKsWCwQsfpLhTHt3m/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 6 set. 2024.

MALHEIRO, Bruno. **Geografias do bolsonarismo**: entre a expansão das commodities, do negacionismo e da fé evangélica no Brasil. Rio de Janeiro: Amazônia Latitude Press, 2023.

MARTINS, F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. A prática pedagógica histórico-crítica. In: FERREIRA, B. J. P.; TEIXEIRA, S. R. S. (Orgs.). **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 35–46.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13–34.



MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª Reunião Anual da ANPED**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Fundamentos teórico-filosóficos e suas determinações nas teorias pedagógicas da educação escolar. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–20, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v3i1.1986. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1986>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A perspectiva construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2871/287154862001/287154862001.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 343–368.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – posfácio à segunda edição**. 1873. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/prefacios/03.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Supervisão editorial: Leandro Konder. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7888155/course/section/6531689/Marx%20\\_%20Engel](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7888155/course/section/6531689/Marx%20_%20Engel)

s%20-%20A%20ideologia%20alem%C3%A3%20%28Boitempo%29.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; ANDRADE, Antonia Costa. A internacionalização dos programas de pós-graduação em educação na região Norte do Brasil: políticas, estratégias e ações. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 651–671, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659327. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659327>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MENDES, Enicéia. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: panoramas dos últimos 10 anos**. ANPED Nacional. YouTube, 4 set. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5e5M3N9mzUw>. Acesso em: 4 set. 2024.

MENEZES, Cristian. Prefeito anuncia implantação do biênio aos servidores da educação. **Portal Câmara dos Vereadores de Ji-Paraná**. Publicado em 25 out. 2021, última modificação em 25 out. 2021. Disponível em: <https://www.jiparana.ro.leg.br/institucional/noticias/prefeito-anuncia-implantacao-do-bienio-aos-servidores-da-educacao>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MICHELS, Maria Helena; VAZ, Kamille. A política de formação para os professores da educação especial: a ironia do discurso. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 11, n. 2, p. 255–272, 2005. DOI: 10.1590/S1413-65382005000200007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>. Acesso em: 1 dez. 2022.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 11, n. 2, p. 255–272, 2005. DOI: 10.1590/S1413-65382005000200007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>. Acesso em: 1 dez. 2022.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. Avaliação da aprendizagem e alfabetização: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p. 249–264.

MORI, R. C. Comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo: o lema da extensão universitária. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, v. 17, p. 83–95, maio 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/141929/137057>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Temas em destaque**, n. 1, ano 1, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456/2090>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MP-RO. Ministério Público do Estado de Rondônia e Polícia Civil deflagram Operação Arcana Revelada. Ministério Público do Estado de Rondônia. Ji-Paraná, RO: Ministério Público, 2024. Disponível em: <https://www.mpro.mp.br/pages/comunicacao/noticias/view-noticias/933656>.

Acesso em: 29 maio 2024.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. BNC-formação e educação especial: apagamentos e retrocessos na perspectiva inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 31-44, abr. 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052023000200031&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000200031&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 set. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NUNES, Lorrana Oliveira. **Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA (2018-2021)**. 2022. 380 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, João Pessoa, 2022.

NUNES, Lorrana Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina da Silva. Público-privado no financiamento da educação especial: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência? **Educação em Revista**, v. 40, e40871, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/trNxrzCHJfwFG4bfhBzjy6q/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 set. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 mar. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2022.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **Formação continuada de professores do estado do Pará via relação público-privada: uma análise do Projeto Trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará**. 2022. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Patrícia Vidigal de. (Org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. p. 19-36.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. São Paulo: Paz e Terra, 1983. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6183899/mod\\_resource/content/1/pdfcookie.com\\_gramsci-e-o-bloco-historico-hugues-portelli.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6183899/mod_resource/content/1/pdfcookie.com_gramsci-e-o-bloco-historico-hugues-portelli.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

PRATES, Jane Cruz. O método e a teoria marxiana. In: OLIVEIRA, Isabel F. de; PAIVA, Ilana L. de; COSTA, Ana L. F.; LIMA, Felipe C.; AMORIM, Keyla (Org.). **Marx hoje: pesquisa e transformação social**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 71-100.

PUREZA, L. C.; NASCIMENTO, T. C. M.; FERREIRA, B. J. P. Concepções de alfabetização/letramento no Brasil como mecanismos de recomposição da hegemonia burguesa. In: FERREIRA, B. J. P.; TEIXEIRA, S. R. S. (Org.). **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 157-172.

RIBEIRO, D. O que é ética? Significado de Ética. Dicio - Dicionário online de português, s/d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/etica/>>. Acesso em: 10, jan. de 2024.

RONDÔNIA. **Análise nº 1/2024/SEDUC-CAM**, de 05 de junho de 2024. Torna público o resultado preliminar do processo seletivo simplificado para seleção de profissionais, para atuarem como formadores no âmbito do PROGRAMA PROALFA RONDÔNIA. Governo de Rondônia. SEDUC. SEGEP, 2024. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/Resultado-Preliminar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

RONDÔNIA. **Edital n. 1/2024/SEDUC-CAM**, de 22 de janeiro de 2024. Torna pública a abertura de inscrições para seleção de profissionais, para atuarem como formadores estaduais, regionais ou municipais, no âmbito do PROGRAMA PROALFA RONDÔNIA. Governo de Rondônia. SEDUC. SEGEP, 2024. Disponível em: [https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/SEI\\_0047890384\\_Edital\\_1.pdf](https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/SEI_0047890384_Edital_1.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

RONDÔNIA. Lei nº 5.735, de 22 de janeiro de 2024. Institui o Programa de Alfabetização do Estado de Rondônia – PROALFA Rondônia, e dá outras providências. Disponível em: [https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/11939/sei\\_0045306139\\_lei\\_n\\_\\_5.735\\_.pdf](https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/11939/sei_0045306139_lei_n__5.735_.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

RONDÔNIA. Lei nº 5.733, de 09 de janeiro de 2024. Estima a receita e fixa a despesa do estado de Rondônia para o exercício financeiro de 2024. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/11935>. Acesso em: 20 maio 2024.

RONDÔNIA. Lei nº 5.527, de 14 de março de 2023. Estima a receita e fixa a despesa do estado de Rondônia para o exercício financeiro de 2023. Disponível em: <https://www.sepog.ro.gov.br/Conteudos/1214/lei-or%C3%A7ament%C3%A1ria-anual-2023-n%C2%B0-5-527-2023-compilada>. Acesso em: 20 maio 2024.

RONDÔNIA. Lei nº 5.246, de 10 de janeiro de 2022. Estima a receita e fixa a despesa do estado de Rondônia para o exercício financeiro de 2022. Disponível em: <https://www.sepog.ro.gov.br/Conteudos/669/lei-n-%C2%B0-5-246-de-10-de-janeiro-de-2022-loa>



[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 jun. 2023.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Censo da Educação Superior 2022 reforça preocupação com excesso de cursos a distância e com a formação de professores. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/censo-da-educacao-superior-2022-reforca-preocupacao-com-excesso-de-cursos-a-distancia-e-com-a-formacao-de-professores#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%20quatro%20anos%2C%20entre,o%20crescimento%20no%20%C3%BAltimo%20per%C3%ADodo>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SEMED. Página do Instagram da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. Disponível em: <https://www.instagram.com/semmed.jipa?igsh=c2Nla3VidzF0YXlo>. Acesso em: 27 set. 2024.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 20 set. 2024.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 141–166, 2017. DOI: 10.5965/1984317813012017141. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SILVA, Michele Oliveira da Costa. **O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas**. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SILVA, Andrialex William da et al. Universalização não excludente e individualização inclusiva: debates curriculares em torno do DUA e do PEI para a inclusão escolar. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e55830, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762023000100312&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100312&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 set. 2024.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem. In: COLL, César et al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

TCE-RO. **Articule - Relatório Anual de Atividades de 2021 - GAEPE**. 2021. Disponível em: <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/02/Articule-Relato%CC%81rio-Anual-Gaepe-RO-1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

TCE-RO. **Plano Estratégico 2021-2028**. Porto Velho: TCE-RO, 2022. Disponível em: [https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2023/09/PE-TCE-RO-2021-2028\\_publicado-1.pdf](https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2023/09/PE-TCE-RO-2021-2028_publicado-1.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

TCE-RO. **PAIC - Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização na Idade Certa**. TCE-RO, 2022. Disponível em: <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2023/04/PAIC-O-que-e%CC%81-e-o-que-entrega-1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024. 2022a.

TCE-RO. **PAIC - Caderno de orientações didáticas do professor**. TCE-RO, 2022. Disponível em: <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/06/Caderno-de-Orientacoes-Didaticas-do-Professor-GERAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024. 2022b.

TCE-RO. **PAIC - Caderno de atividades do aluno**. TCE-RO, 2022. Disponível em: [https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/06/CADERNO-DE-ATIVIDADES-DO-ALUNO-VE-RSAO-FINAL-13.1.21-RETIRADA-COMPOSICAO-EM-31.5.22\\_compressed.pdf](https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/06/CADERNO-DE-ATIVIDADES-DO-ALUNO-VE-RSAO-FINAL-13.1.21-RETIRADA-COMPOSICAO-EM-31.5.22_compressed.pdf). Acesso em: 20 maio 2024. 2022c.

TCE-RO. **PAIC - Caderno de atividades do aluno para casa**. TCE-RO, 2022. Disponível em: <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/06/Caderno-de-Atividades-do-Aluno-para-casa-GERAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024. 2022d.

TCE-RO. **Contrato n. 03/2022**. Termo de contrato que entre si celebram o estado de Rondônia, através do Tribunal de Contas, e a pessoa jurídica Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA. 2022. Tribunal de Contas do Estado de Rondônia - TCE-RO. Porto Velho. 2022e.

TCE-RO. **Contrato n. 13/2022/DIVCT/TCE-RO**. Termo de contrato que entre si celebram o Estado de Rondônia, através do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia e a pessoa jurídica Instituto Articule. 2022. Tribunal de Contas do Estado de Rondônia - TCE-RO. Porto Velho. 2022f.

TCE-RO. **Contrato n. 27/2022/TCE-RO**. Termo de contrato que entre si celebram o Estado de Rondônia, através do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia e a pessoa jurídica LYCEUM - Consultoria Educacional LTDA. 2022. Tribunal de Contas do Estado de Rondônia - TCE-RO. Porto Velho. 2022g.

TCE-RO. **Processo n. 005771/2023**. Processo de contratação de profissional com notória especialização em acompanhar programas e projetos educacionais. 2023. Tribunal de Contas do Estado de Rondônia - TCE-RO. Porto Velho. 2023a.

TCE-RO. **Contrato n. 5/2023/TCE-RO**. Termo de contrato que entre si celebram o estado de Rondônia, através do Tribunal de Contas, e a pessoa jurídica Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA. 2023. Tribunal de Contas do Estado de Rondônia - TCE-RO. Porto Velho. 2023b.

TCE-RO. **Gabinete de Articulação para Efetividade da Política de Educação de Rondônia - GAEPE**. 2024. Disponível em: <https://tcero.tc.br/gaepe-ro/>. Acesso em: 20 maio 2024. 2024a.

TCE-RO. **Contrato n. 2/2024/TCE-RO**. Termo de contrato que entre si celebram o estado de Rondônia, através do Tribunal de Contas, e a pessoa jurídica Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA. 2024. Tribunal de Contas do Estado de Rondônia - TCE-RO. Porto Velho. 2024b.

TCU. **As Normas Internacionais das Entidades Fiscalizadoras Superiores (ISSAI)**. Guia técnico baseado nos padrões da INTOSAI, elaborado para promover melhores práticas nas auditorias das Entidades Fiscalizadoras Superiores. Brasília: Tribunal de Contas da União, Secretaria de Métodos e Suporte à Auditoria, 2016. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação e o trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. **A produção do conhecimento em educação na Amazônia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 265–284.

TREVIZAN, Z.; ARAÚJO, G. S. Autismo: modos pedagógicos de alfabetização e letramento. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, e20989, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20989/9592>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ULBRA. **Matriz e ementário Pedagogia - Licenciatura**. Centro Universitário Luterano do Brasil, Portaria n. 155 - D.O.U. de 22/06/2023, Canoas - RS, 2023.

UNESP. **Tipos de revisão de literatura**. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos, Faculdade de Ciências Agrônômicas, Unesp Campus de Botucatu, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracaomundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 out. 2018.

UNINTER. **Matriz e ementário Pedagogia - Licenciatura**. Centro Universitário Uninter. Documento criado com base nas exigências da Portaria 40/2010, Art. 32. § 2º. Coordenação de



Curso – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba - PR.

UNIR. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Projeto Pedagógico do Curso – PPC **Adaptação e Convalidação**: Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Campus Ji-Paraná-RO. UNIR, 2018. Disponível em: [https://secons.unir.br/uploads/ato/RESOL\\_86\\_PEDAG\\_JIPA\\_1024028526.pdf](https://secons.unir.br/uploads/ato/RESOL_86_PEDAG_JIPA_1024028526.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

UNOPAR. **Guia de percurso**: Graduação em Pedagogia - Licenciatura. UNOPAR. Londrina, PR, 2020.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do Século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 67–108.

VAZ, M. R. T.; MASSON, G. Influências da política educacional no sindicalismo docente brasileiro. **Educar em Revista**, v. 40, p. e89369, 2024.

VIDIGAL, L.; FRANCO, S. A. P. A categoria dialética da essência e aparência no ensino de estratégias de compreensão leitora. **Linha Mestra**, Campinas, SP, n. 43, p. 7–18, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/65>. Acesso em: 29 mar. 2023.

VILA VELHA. **Edital Pregão Eletrônico nº 221/2022 – II**. Prefeitura Municipal de Vila Velha - ES, 2022. Disponível em: [https://www.vilavelha.es.gov.br/files/licitacoes/edital\\_5710.pdf](https://www.vilavelha.es.gov.br/files/licitacoes/edital_5710.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução e organização Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001. p. 395–486.

VYGOTSKY, L. S. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 1933-34/2021.

VYGOTSKI, L. S. (1931). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas 2. ed. Madrid: Visor/MEC, 2000.

**APÊNDICE 1 - QR CODE QUESTIONÁRIO PROFESSORES ALFABETIZADORES**

**ANEXO 1 - QR CODE EMENTÁRIOS FORMAÇÃO INICIAL**

**ANEXO 2 - QR CODE DOCUMENTOS PAIC TCE-RO**



**ANEXO 3 - QR CODE CONTRATOS TCE-RO**



**ANEXO 4 - QR CODE PLANO ESTRATÉGICO TCE-RO**



**ANEXO 5 - QR CODE PARECER COMITÊ DE ÉTICA**

