

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

JULIO SÉRGIO CAMARGO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E
CUIDADORES/ACOMPANHANTES ESPECIALIZADOS: O DITO E O NÃO DITO**

PORTO VELHO
2021

JULIO SÉRGIO CAMARGO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E
CUIDADORES/ACOMPANHANTES ESPECIALIZADOS: O DITO E O NÃO DITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Dra. Iracema Neno Cecilio Tada

PORTO VELHO-RO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

C172p Camargo, Julio Sérgio.

Políticas públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados: o dito e o não dito / Julio Sérgio Camargo. -- Porto Velho, RO, 2021.

235 f. : il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Iracema Neno Cecilio Tada

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Cuidadores e Acompanhante Especializado. 2.Políticas Públicas de Inclusão Escolar. 3.Teoria Histórico-Cultural. 4.Pedagogia Histórico-Crítica. 5.Georges Snyders. I. Tada, Iracema Neno Cecilio. II. Título.

CDU 37.014:159

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DECLARAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Políticas públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados: o dito e o não dito"

JULIO SÉRGIO CAMARGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Linhas de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Iracema Neno Cecilio Tada

Banca examinadora:

Prof. Dr. Iracema Neno Cecilio Tada – Orientadora/PPGPSI/UNIR/RO

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco – Avaliadora externa/PPI/UEM

Profa. Dra. Flávia Pansini -Avaliadora interna/PGE-CN/UNIR)

Dissertação aprovada em: 12 de fevereiro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por SONIA MARI SHIMA BARROCO, Usuário Externo, em 19/02/2021, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por IRACEMA NENO CECILIO TADA, Docente, em 23/02/2021, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por JULIO SÉRGIO CAMARGO, Usuário Externo, em

https://sei.unir.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=emvore_visualizar&id_documento=706613&infra_sistema=1... 1/2



01/03/2021, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por FLAVIA PANSINI, Docente, em 25/03/2021, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0602302 e

o código CRC 2FC81369.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, nada mais que render honras àquele que me sustentou até aqui, o Deus Trino Onipotente. A Ele, toda Glória!

Agradeço a todos da minha família que, direta e indiretamente, intercederam por este momento. Menciono, em especial, minha companheira e esposa Vanessa e minha filha Jhuly pelo tempo que lhes foi roubado, mas por uma causa importante: a construção desta pesquisa. Eu não teria chegado até aqui sem o apoio e compressão de vocês.

Aos colegas de trabalho da Escola Tancredo de Almeida Neves, de Alta Floresta D'Oeste, local que gerou o interesse em pesquisar sobre o tema. Menciono, também, meus colegas da turma do Mestrado de 2018, todos guardados em um canto do “coração”, em especial, minha colega Eliane Michelon que arrasa na escrita e pelas maravilhosas refeições compartilhadas nos momentos de precisão.

Não posso deixar de agradecer a minha orientadora e querida Profa. Dra. Iracema Tada por acreditar no potencial desta pesquisa e por me motivar nos momentos difíceis da caminhada. Agradeço aos professores do PPGPsi, Marli Zibetti, Luís Alberto, Juliana Nóbrega, Vanderléia Schlindwein, Ana Maria Souza (*in memoriam*) e demais pelas brilhantes contribuições nas disciplinas, contribuindo na minha formação como pesquisador.

Agradeço a querida Profa. Dra. Sonia Shima pela contribuição na disciplina sobre Vygotski e Educação Especial, e pela participação com a Profa. Dra. Flávia Pansini na banca desta pesquisa. Agradeço a Profa. Flávia pelas riquíssimas contribuições na banca. Obrigado, Professoras!

Enfim, são tantas as pessoas que contribuíram com esta pesquisa, indiretamente. Alguns não irei lembrar o nome, mas nos momentos de dificuldades me estenderam a mão, me conduziram em seus veículos até certos pontos da grande Porto Velho, por vezes, para não chegar atrasado na rodoviária ou no *Campus* da UNIR.

Por fim, guardo na memória uma fala potente da Profa. Marli Zibetti, no encerramento de sua disciplina no 1.º semestre de 2019: suas palavras falavam sobre o conceito de gratidão, no sentido de recebermos algo, favor etc., de alguém, sem dar nada em troca.

Por isso, gratidão a todos!

Deficiências

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

“Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

“A amizade é um amor que nunca morre.”

Mário Quintana

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema/passo a passo da pesquisa	90
Figura 2 - Esquema das unidades/dados coletados para se chegar à totalidade do fenômeno	91
Figura 3 - Mapa Rodoviário de Rondônia	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas públicas educacionais do Governo Federal eleitas	118
Quadro 2 - Políticas públicas educacionais do Estado de Rondônia eleitas	121
Quadro 3 - Políticas públicas educacionais municipais recuperadas	122
Quadro 4 - Profissionais encontrados com atribuições e formações nos documentos legais federais	126
Quadro 5 - Profissionais encontrados com atribuições e formações nos documentos legais do estado de Rondônia	129
Quadro 6 - Profissionais encontrados com atribuições e formações nos documentos legais municipais	131
Quadro 7 - Contratação de cuidadores/acompanhante especializado no Governo do Estado de Rondônia	145
Quadro 8 - Formação e remuneração dos profissionais cuidadores/acompanhantes especializados nos editais para o Governo de Rondônia	146
Quadro 9 - Contratação de cuidadores/acompanhante especializado nos municípios de Rondônia	147
Quadro 10 - Formação e remuneração dos profissionais cuidadores/acompanhantes especializados nos editais para os municípios de Rondônia	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Impostos recolhidos pela União com as Usinas Hidrelétricas (Jirau, Samuel, Santo Antônio) 2012-2019	99
Tabela 2 - Referências de divisão de classes sociais Bradesco (Novembro, 2015) ..	101
Tabela 3 - Nível de escolaridade da população rondoniense com base no ano de 2017	102
Tabela 4 - Nível de instrução escolar população de 25 anos ou mais em 2019	102
Tabela 5 - Rendimento mensal da população brasileira de acordo com o nível de instrução escolar em 2017.....	104
Tabela 6 - Dados PIB per capita, IDHM e receitas das oito maiores cidades e dez menores cidades, demograficamente, por ordem alfabética	108
Tabela 7 - Transferências recursos FUNDEB para o Estado de Rondônia	111
Tabela 8 - Números de matrículas na educação especial por tipo de deficiência no Brasil	113
Tabela 9 - Números de matrículas na educação especial (classes comuns) por tipo de deficiência em Rondônia (2011-2019)	113
Tabela 10 - Índice de matrículas Educação Especial rede pública Municipal, Estadual e Privada	114
Tabela 11 - Quantidades de salas de recursos multifuncionais da rede pública Municipal e Estadual	115

LISTA DE ABREVIACOES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALE-RO	Assembleia Legislativa do Estado de Rondonia
AMA	Associação de Pais e Mães de Autistas
ANEEL	Agência Nacional de Energia Elétrica
AVD	Atividades de Vida Diária
AWAS	Associação Wesleyana de Ação Social
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CFE	Conselho Federal de Educação
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
DA	Deficiência Auditiva
DPEC	Departamento de Pesquisas e Estudos Econmicos
DM	Deficiência Mental
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	ndice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondonia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LCP	Liga dos Camponeses Pobres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE	Ministério de Trabalho e Emprego
NE	Necessidades Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PF	Polícia Federal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNEEPI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PP	Políticas Públicas
PT	Partido dos Trabalhadores
PTC	Partido Trabalhista Cristão
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SCO	Sociedade Civil Organizada
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SESAU	Secretaria Estadual de Saúde
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDA-H	Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

UNIR Fundação Universidade Federal de Rondônia
URSS União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

CAMARGO, Julio Sérgio. **Políticas públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados: o dito e o não dito.** 2021. 235 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

RESUMO

A temática desta pesquisa diz respeito às políticas públicas educacionais que tratam dos profissionais cuidadores/acompanhantes especializados considerando que, nos últimos oito anos, ocorreram concursos públicos e processos seletivos que versam estes, no estado de Rondônia. Justifica-se a pesquisa pois falta clareza quanto às funções desse novo profissional, o que pode trazer sérias implicações no processo de escolarização do aluno com deficiência, não coadunando com as finalidades educacionais previstas para a Educação Básica. Nota-se, também, ausência de investigações e publicações a respeito dessa temática. Assim, o objetivo geral é analisar as políticas públicas educacionais sobre inclusão escolar do Brasil, do Estado de Rondônia e de seus municípios sobre o cuidador/acompanhante especializado, e os editais de concursos públicos e processos seletivos para a seleção desse profissional nos municípios de Rondônia. Delimita-se como objetivos específicos: recuperar a emergência de políticas públicas de inclusão em sociedade excludente; identificar o perfil estabelecido nessas políticas desses profissionais, suas funções/atribuições e o caráter educacional de sua atuação; mapear os processos de contratação desses profissionais em Rondônia. O referencial teórico consiste na Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Progressista considerando a concepção de educação escolar e seu impacto para o desenvolvimento humano dos sujeitos com deficiência. O método utilizado foi o Materialismo Histórico e Dialético, para compreender esse fenômeno e seus reflexos que se estabelecem nas contratações em concursos públicos e processos seletivos do Estado, demarcados nesta pesquisa, no período que compreende de 2012 a 2019, tratando-se de uma pesquisa documental. Assim, defende-se que o cuidador/acompanhante especializado deva atuar em prol das finalidades educacionais previstas. Os resultados indicam que a contratação dos cuidadores/acompanhantes especializados, a priori, sinalizam a preocupação dos governantes em incluir quantitativamente os educandos com deficiência, de modo que a escola sirva como assistencialista, camuflando as outras exclusões que ela reproduz no universo capitalista. Esse fenômeno é reflexo do barateamento da inclusão escolar, considerando que há procura constante deste profissional que, em grande maioria, detém o nível médio de instrução e negligencia outras adaptações e investimentos na área da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Espera-se que a pesquisa possa ir além de municiar o campo teórico e científico sobre o assunto, mas contribuir para que os educadores compreendam o que está por trás do barateamento da educação, e possam discutir junto às câmaras municipal, estadual e/ou federal a elaboração de políticas que favoreçam, de fato, o processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Cuidadores e Acompanhante Especializado. Políticas Públicas de Inclusão Escolar. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Georges Snyders.

CAMARGO, Julio Sérgio. **Inclusive Educational Public Policies and specialized caregivers/accompanies: the said and the unsaid.** 2021. 235 p. Thesis (Master's Degree in Psychology) - Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2021.

ABSTRACT

The theme of this research regards the educational public policies that deal with specialized professional caregivers/accompanies recognizing that, in the last eight years, there were public tenders and selection processes to hire these professionals, in the state of Rondônia. The research is justified because there is a lack of evidence regarding the duties of this new professional, which may bring serious implications in the schooling process of a student with a disability, not by the educational purposes predicted for Basic Education. There is also a necessity for investigations and publications about this subject. Thus, the general objective is to analyze the educational public policies on school inclusion in Brazil, the State of Rondônia and its municipalities on the specialized caregiver/accompanies, and the edicts of public tenders and selection processes of this professional in Rondônia. The specific objectives are: to recover the emergence of public policies of inclusion in an exclusive society; to identify the profile established in the policies of these professionals, their duties/attribution and the educational nature of their performance; to map the processes of hiring these professionals in the state of Rondônia. The theoretical framework consists of Historical-Cultural Theory, Historical-Critical Pedagogy and Progressive Pedagogy considering the concept of school education and its impact on the human development of individuals with disabilities. The method used was the historical and dialectical materialism, to understand this phenomenon and its reflexes that are placed in the hiring by public tenders and selection processes of the State, defined in this research, from 2012 to 2019, being documental research. Consequently, it is defended that the specialized caregiver/accompanies should act in favor of foreseen educational purposes. The results indicate that the hiring of specialized caregivers/accompanies, a priori, indicates the government's concern in quantitatively including students with disabilities, so that the school serves as an assistentialist, hiding the other exclusions it reproduces in the capitalist universe. This phenomenon reflects the cheapening of school inclusion, considering that there is a constant demand for this professional who, in the majority, holds the high school level and ignores other adaptations and investments in school inclusion of the person with a disability. It is expected that the research may go beyond providing the theoretical and scientific field on the subject and contribute to educators' knowledge of what is behind the cheapening of education, and may discuss with municipal, state and/or federal chambers the elaboration of policies that may support the process of school inclusion.

Keywords: School Caregivers and Specialized Accompanies. Educational Policies. Cultural-Historical Theory. Historical-Critical Pedagogy. Georges Snyders.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E A EMERGÊNCIA DO CUIDADOR/ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO	22
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DO IMAGINÁRIO AO REAL ...	22
2.1.1	Políticas públicas educacionais democráticas, para quê e para quem?	27
2.2	A FÁBULA DA INCLUSÃO EM UM SISTEMA EXCLUDENTE	33
2.3	CUIDADOR E ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO: NOVAS PROFISSÕES NA EDUCAÇÃO?	52
3	ALEGRIA ESCOLAR, HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS À INCLUSÃO EDUCACIONAL	60
3.1	ESCOLA COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO EM CONTRASTE COM A ESCOLA DA NÃO-ALEGRIA	61
3.2	DO COTIDIANO ALIENADO AO COTIDIANO NÃO ALIENADO	72
4	DESVELANDO A MENSAGEM DA RAPOSA: MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
4.1	O ESTADO DE RONDÔNIA E SEUS MUNICÍPIOS	91
4.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A CONTRATAÇÃO DE CUIDADORES/ACOMPANHANTES ESPECIALIZADOS: O DITO	116
4.3	AS UNIDADES DE ANÁLISES: O NÃO DITO	169
4.3.1	Inclusão e exclusão	170
4.3.2	Documentos legais e cuidadores e acompanhantes especializados	190
4.4	CATARSE, ENVERGADURA E CONCRETO PENSADO	205
5	À GUIA DE NÃO CONCLUIR: EM BUSCA DE UMA MORAL À FÁBULA DA INCLUSÃO EM RONDÔNIA	208
	REFERÊNCIAS	211
ANEXO 1	– Fábula o Galo e a Raposa.....	235

1 INTRODUÇÃO

Quem vê um pesquisador não imagina as lutas vividas e travadas no decorrer da pesquisa. Lembro-me que antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, constantemente, ouvia que a dificuldade de um Mestrado não estava no processo seletivo, mas em conseguir trafegar e conduzir a pesquisa à sua concretude, trazendo informações valiosas e que contribuam para o desenvolvimento da sociedade e das ciências. Acreditava que as dificuldades seriam inúmeras, contudo, estava disposto a enfrentá-las e vencê-las.

Primeiramente, em termos de justificativa pessoal, a temática que proponho atrai minha atenção desde o curso de Pedagogia. Em 2017, cursava os dois últimos semestres desta graduação e desenvolvia minhas atribuições como cuidador de um aluno de 13 anos, com paralisia cerebral atetóide, que cursava o 4.º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública estadual de uma cidade do interior de Rondônia. Ao começar a trabalhar com esse aluno, uma pergunta foi essencial para nortear a minha prática: de que forma, eu, como cuidador, e tendo por subsídio minha formação em Pedagogia, poderia contribuir para o desenvolvimento dele?

Por conseguinte, preocupado com o processo de ensino e aprendizagem desse estudante, passei a participar do planejamento pedagógico, exercendo funções para além daquelas destinadas ao de cuidador. Busquei nas literaturas disponibilizadas no curso de Pedagogia, especificamente nas disciplinas que tratavam da educação especial e inclusiva, as formas, os meios de como trabalhar e atentar-me aos sinais de comunicação que a criança poderia indicar para que, de forma intencional, pudesse contribuir com seu desenvolvimento.

Com isso, a prática de cuidador foi tornando-se subjacente ao processo de atuar junto ao professor regente: este trabalho conjunto passou a ser a tarefa primária. Levando em consideração a minha atuação, ao término da graduação, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido seguiu por esses caminhos e intitulei-o de *Prática Pedagógica para Aluno com Paralisia Cerebral: Kernicterus/Coreoatetose* (CAMARGO, 2017), desenvolvendo um Projeto de Ensino que contemplasse tal deficiência.

Porém, mesmo testemunhando toda essa atuação crítica advinda da minha formação pedagógica, esse arcabouço não foi suficiente para me fazer compreender que, no ambiente escolar, as pessoas com deficiência podem se desenvolver na mesma proporção que uma pessoa sem deficiência.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, a temática de pesquisa continuava a mesma: buscar compreender a atuação do *cuidador* que

surge da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL 2008) e do *acompanhante especializado* originário da Lei 12 764 (BRASIL, 2012) no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência. Ao fazer as disciplinas do Mestrado e leituras de dissertações e teses sobre a educação especial, na perspectiva inclusiva, com base na Teoria Histórico-Cultural, pude reavaliar as minhas concepções sobre a educação escolar para alunos com deficiência.

Antes, eu compreendia que, em sala de aula regular, esses alunos deveriam ser tratados e compreendidos pelo viés das limitações advindas de sua deficiência, acreditando que o professor pouco poderia fazer para que eles apreendessem os conteúdos escolares. Em determinado momento, algumas pessoas diziam que o aluno seria mais feliz se ficasse em casa ou em uma escola para pessoas com o mesmo diagnóstico dele, exclusivamente, pois ele não teria como aprender e se desenvolver na escola regular.

Tais frases desmotivavam a minha prática fazendo com que, mesmo de forma momentânea, eu vestisse essa camisa preconceituosa sobre a capacidade da pessoa com deficiência em aprender. Contudo, ao ver o sorriso e a alegria do aluno por estar na escola regular e de se relacionar com os colegas, bem como, por meio das leituras feitas no Mestrado, pude compreender que a socialização dele com os demais colegas é importante para a promoção de seu desenvolvimento, assim como, a aprendizagem do saber escolar pode contribuir para ganhos cognitivos e acadêmicos no seu processo de humanização.

Destaco, aqui, a grande contribuição advinda pela leitura da tese de Anna Maria Lunardi Padilha (2000), fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, sobre Bianca, uma jovem com deficiência intelectual de causa orgânica, sem sinais de autonomia, mas que com a intervenção da pesquisadora pedagoga adquiriu a autonomia, dando sentido à fala, aos gestos, humanizando-se.

Em termos das políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva, a figura do *cuidador* surgiu, primeiramente, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a função de dar suporte aos alunos “com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 13).

Pela grande demanda imposta com a chegada dos alunos com deficiência nas escolas regulares de Rondônia, com base nos concursos públicos dos anos de 2012 a 2019, verifico que a emergência do profissional cuidador tem sido grandemente requisitada pelos órgãos públicos de educação, ocasionando um fenômeno sobre o qual disserto nesse trabalho, tratando do aumento da contratação destes profissionais em concursos públicos e processos seletivos dentro

do Estado de Rondônia.

As políticas promulgadas na década de 1990 (UNESCO, 1990; 1994) orientaram os países periféricos e emergentes a buscar, de todas as maneiras, “incluir” os grupos minoritários na escola regular e, dentre esses, encontram-se as pessoas com deficiência. Nesse ponto, orientações, adaptações e apoios são necessários para que essas pessoas venham a ser, realmente, inclusas. Entre essas adaptações ou suporte, encontra-se o cuidador.

Neste trabalho, também descrevo que tratando-se dos profissionais atuantes na função de cuidador, os termos para designá-los não estão bem definidos, pois atuam como cuidadores pelos dados encontrados e os quais serão discutidos nesta pesquisa: estagiários de pedagogia, professor auxiliar, auxiliar cuidador, amigo ao educando mas, em grande maioria, encontrei o termo *cuidadores* justificando o uso do termo no título desta dissertação. Pelas legislações, outros profissionais emergem para desenvolver suas atribuições com as pessoas com deficiência, como é o caso do *acompanhante especializado*.

Ao me deparar, pela primeira vez, com o termo acompanhante especializado, eu não soube reconhecer a profissão. A expressão indica que seria alguém com formação especializada para atuar com o aluno com deficiência o que, apressadamente, considerei uma medida importante a contratação de um profissional especialista em área específica (Deficiência Visual, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual).

O termo foi empregado na Lei 12.764 (BRASIL, 2012), conhecida como a Lei do Autista, porém, não contém informações precisas de quem seria esse acompanhante. No ano seguinte, a antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), expediu uma nota técnica aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012).

A Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013) descreve que o acompanhante especializado desenvolverá atribuições correlacionadas às atividades descritas ao cuidador na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e que “não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares” (BRASIL, 2013, p. 4).

Essa problematização sobre a atuação do acompanhante especializado também foi analisada por Tada, Silva e Coutinho que afirmam que esse acompanhante “deveria ser alguém com formação na área educacional, com conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA, para que seja o mediador entre esse aluno e os demais professores - regente e da sala de recursos” (2018, p. 100).

O ponto problematizado pelas autoras, a necessidade de uma formação especializada do acompanhante, é relevante e concordo com a análise. Até a publicação da referida nota técnica (BRASIL, 2013), nem todas as dúvidas foram respondidas a respeito da formação e atuação do acompanhante especializado até que, em 2014, entrou em vigor Decreto n.º 8.368 (BRASIL, 2014) que visou regulamentar a Lei do Autista (BRASIL, 2012). Todavia, é importante registrar que nem mesmo o texto do Decreto n.º 8.368 (BRASIL, 2014) é objetivo sobre qual formação seria essa, descrevendo apenas que:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.

Três políticas públicas foram promulgadas, tratando do atendimento ao aluno autista e do o acompanhante especializado (BRASIL, 2012; 2013; 2014). Conforme o excerto do Decreto n.º 8.368 (BRASIL, 2014), acima, percebe-se uma similaridade entre os cuidadores e os acompanhantes especializados para o exercício de suas atribuições na escola regular.

Para prosseguir, no ano de 2017, uma matéria foi publicada no portal do Governo do Estado de Rondônia, intitulada *Investimento em profissionais e equipamentos promove a inclusão de crianças e jovens em escolas da rede estadual de Rondônia* (MOURA, 2017) da qual faço breve análise do conteúdo para introduzir a problematização que será descrita nesta dissertação.

Notadamente, o primeiro paradoxo que observo está contido no título, no uso do verbo *promover*, pressupondo que a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC) tem promovido a inclusão de alunos na escola regular. O segundo paradoxo está na palavra *investimento*, porque na conjuntura política do Brasil, a emergência é, contudo, nem sempre com os propósitos inclusivos, fazer mais com menos, ou seja, fazer com que a educação seja implementada com menos recursos é a melhor alternativa.

O referido texto descreve os avanços do atendimento aos alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais, pautado nos aspectos quantitativos, quando explicita que o aumento de matrículas desses estudantes na rede estadual significa que a sociedade vem passando por mudanças positivas, sob o ponto de vista a respeito do assunto. Adiante, retratam a importância que o Governo do Estado dá à inclusão escolar ao contratarem cuidadores, revisores cegos e intérpretes de Libras para a clientela em questão.

Ao fazer a leitura da matéria constato que nas justificativas de que o Estado, por

intermédio da SEDUC, tem promovido a inclusão, o texto enfatiza a contratação de cuidadores e outros profissionais (revisor cego e intérprete de Libras) com formação em nível médio, como uma das melhores saídas. O detalhe é que a inclusão, que defendo nesta pesquisa, não substitui o investimento de outras naturezas, como a contratação de professores especializados na área específica das deficiências, formação qualitativa dos daqueles que exercem as atribuições com a clientela da Educação Especial e uma demanda enorme de investimento de recursos financeiros na área da educação inclusiva.

Em contradição a matéria, a inclusão pressupõe a matrícula, a permanência e o ganho qualitativo na apreensão dos conteúdos científicos sendo que este último demanda grandes investimentos financeiros, pedagógicos e humanos. Como já dito, minha atuação junto ao estudante com deficiência foi instrumentalizada na minha formação inicial em Pedagogia e posterior ingresso no Mestrado. Esta instrumentalização permite-me avaliar o trabalho pedagógico de fato inclusivo e assim compreendi que buscar esta inclusão sem formação teórico-prática qualitativa é uma contradição e, em Rondônia, o cuidador tem sido o profissional contratado, na maioria das vezes, com formação em nível médio. Uma outra questão é a contratação de profissionais como se isso fosse a principal peça-chave no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência.

Tal prática tem sido perpetuada no ambiente das escolas públicas, de modo que quando uma criança com deficiência adentra aos espaços escolares, a primeira emergência tem sido a contratação de cuidadores, como se fosse a única alternativa na promoção da inclusão. Antes disso, é necessário que a escola compreenda a proposta de inclusão escolar, seus limites e alcances, ou que vislumbre outra proposição de educação compatível com o nível de reconhecimento dos direitos de todos à boa educação escolar.

Com esses argumentos introdutórios, iniciei o processo de pesquisa de cunho documental, consultando fontes primárias (leis, projetos de leis, portarias, decretos, notas técnicas, editais de concursos públicos e processos seletivos, dentre outros documentos) buscando analisar as políticas públicas educacionais sobre inclusão escolar que versam sobre a função de cuidador/acompanhante especializado, no âmbito federal, bem como do estado de Rondônia e seus municípios.

Nesse ponto, as questões problemas que me norteou a desenvolver a pesquisa se concentrou em compreender: como estão sendo promulgadas as políticas públicas de inclusão escolar no estado de Rondônia, nos aspectos que tratam dos cuidadores/acompanhantes especializados, bem como quais os impactos da contratação desses profissionais? Além da contratação de cuidadores, quais outras medidas efetivadas, quer sejam na contratação de outros

profissionais ou em termos de adaptações estão sendo promulgadas para a inclusão do aluno com deficiência no estado de Rondônia? Qual a formação teórico-prática está sendo exigida para a atuação como cuidador/acompanhante especializado? Além das atribuições descritas nas políticas públicas sobre as categorias, quais outras estão sendo desempenhadas pelos mesmos?

Para responder a essas questões, estruturei o texto em três seções, sendo duas teóricas e uma específica para discussão dos dados. Assim, cada seção foi norteada por objetivos específicos que me auxiliaram no alcance do objetivo geral.

Na primeira seção, *Políticas Públicas da educação na perspectiva da inclusão e a emergência do cuidador/acompanhante especializado*, trato dos conceitos iniciais sobre as Políticas Públicas (PP), suas influências capitalistas na promulgação dessas e os impactos em países periféricos e emergentes. Defini como objetivo específico recuperar a emergência de políticas públicas de inclusão em sociedade excludente. Problematico a chegada do cuidador nas escolas públicas como reflexo das PP de inclusão escolar no Brasil, trazendo os conceitos sobre esses profissionais cuidadores e acompanhantes especializados.

Na segunda seção, que tem por título *Alegria escolar, humanização e alienação: considerações necessárias à inclusão educacional*, o objetivo específico foi discutir as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Progressista para formação e atuação dos profissionais da educação, considerando a concepção de educação escolar e seu impacto para o desenvolvimento humano dos sujeitos com deficiência.

Nesse ponto, recupero que a função social da escola diz respeito ao ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, à formação de hábitos e valores, que são essenciais ao processo de humanização dos indivíduos com e sem deficiência. Nessa direção de formação da humanidade nos sujeitos é preciso pôr a escola que temos em contraste e em perspectiva ao que se apresenta como proposta de inclusão escolar. Discuto que para o alcance da humanização, muitas mudanças estruturais são necessárias, entre elas, uma formação que seja adequada, sólida e crítica capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores (FPS) nos indivíduos atendidos pela escola.

Na terceira e última seção intitulada *Desvelando a mensagem da raposa: método, resultados e discussões*, seus objetivos são identificar o perfil estabelecido nos documentos legais de cuidador/acompanhante especializado, mapear os processos de contratação desses profissionais no estado de Rondônia e compreender quais as contribuições desses profissionais para o processo de escolarização do aluno com deficiência.

Como justificativa para propor *Políticas públicas educacionais inclusivas e*

cuidadores/acompanhantes especializados: o dito e o não dito como título desta dissertação, afirmo o fato de se tratar de um estudo documental focalizando políticas públicas educacionais inclusivas, sendo necessário compreender a existência de termos variados sobre “políticas”, uma vez que existem diversos autores que tratam do tema, a exemplo de Oliveira (2011) que descreve *Políticas de Estado e Políticas de Governo*.

A primeira se trata daquelas “que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329). A segunda refere-se a “aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Nesse sentido, entendo que nesta pesquisa o foco recai sobre as políticas de governo. Todavia, optei pela descrição de Teixeira (2002), utilizando o termo *políticas públicas*, para não haver confusão sobre quais políticas públicas são problematizadas – podendo ser aquelas voltadas para educação, saúde, trabalho dentre outras – optei em trabalhar com as políticas públicas educacionais.

Outro detalhe é que inclusão se trata de um termo amplo, podendo ser confundido, de maneira geral, com inclusão social, referindo-se ao acesso dos indivíduos, sem distinções, a todos os direitos sociais descritos na Constituição Federal (BRASIL, 1988); ainda, existe a inclusão escolar descrevendo o acesso do indivíduo a um direito social, à educação. Deste modo, brevemente, a inclusão social será tratada. Todavia, as políticas públicas analisadas são aquelas que tratam da inclusão no ambiente escolar, portanto, educacionais inclusivas e compreendendo o fenômeno da contratação de duas categorias profissionais: *cuidadores/acompanhantes especializados*.

Ademais, justificando os termos *dito* e *o não dito*, ao utilizar as teorias subsidiadas na pesquisa (THC, PHC, Pedagogia Progressista e Teoria das Objetivações Humano-Genéricas), estas são ancoradas no Materialismo Histórico e Dialético, o que me remete, também, a apropriar o método para a análise dos dados coletados. Com o método, venho desvelando o *dito* sobre as políticas públicas de inclusão escolar, ao descrever a realidade caótica e sincrética, ou na dialética (KOSIK, 1976), ao descrever como o fenômeno se apresenta na imediaticidade. Faço isso quando trato da contratação dos cuidadores, priorizando este profissional de nível médio como a saída para o processo inclusivo nas escolas regulares de Rondônia.

Por conseguinte, porém, recupero o *não dito* desse fenômeno, no que se refere à

emergência da contratação do profissional barateado, camuflando a não contratação de outros profissionais que coadunam com o processo de inclusão escolar, camuflando os cortes financeiros na educação e outras mensagens não ditas, ratificando que a forma apresentada deste fenômeno em Rondônia, ao invés de promover a inclusão, tem reproduzido a exclusão desses grupos minoritários na escola regular. Esse é um tema que me instigou a trilhar o Mestrado em Psicologia, mas as contradições postas neste trabalho vão além. Compreendo que esta dissertação é um caminho para desvelá-las.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E A EMERGÊNCIA DO CUIDADOR/ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO

Esta seção aborda as políticas públicas educacionais na perspectiva da educação inclusiva trazendo conceitos, elementos necessários para compreensão dos termos, contexto, historicidade e paradigmas. Tem como direcionamento a compreensão da dinâmica das políticas públicas no sistema capitalista, tratando da importância de se problematizar a mensagem da inclusão em uma contraditória sociedade excludente. Adiante, também trarei a conceituação dos termos cuidadores/acompanhantes especializados.

Esta divide-se em três subseções, sendo a primeira sobre as políticas públicas e seus conceitos iniciais, paradigmas e suas formas de implementação e elaboração. A segunda, acerca das políticas públicas de inclusão escolar, conceituando e problematizando pontos da pesquisa. Na terceira e última apresento os cuidadores/acompanhantes especializados, conceitos e origem.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DO IMAGINÁRIO AO REAL

Antes de iniciar a temática de políticas públicas (PP), na perspectiva da educação inclusiva, especificamente, buscando compreender o fenômeno do aumento de contratação de cuidadores/acompanhantes especializados dentro do estado de Rondônia, é necessário conceituar e entender a dinâmica das políticas públicas educacionais no contexto da inclusão escolar no Brasil.

Pensando na crise estrutural do capital, discutiremos os dúbios papéis das PP na sociedade brasileira: políticas que deveriam ser estruturais, mas apenas são promulgadas na conjuntura do sistema. Descrevemos os elementos necessários para compreensão do termo PPE com base em Teixeira (2002), Penteadó e Fortunato (2015) e o *Manual do Sebrae* sobre as políticas públicas (2008). No decorrer do trabalho defendemos que, da forma que deveriam ser implementadas (imaginário) e da forma que estão sendo implementadas (real), existem linhas abissais e isto denota, muitas vezes, não apenas um caráter redentor das políticas com fins de diminuir as desigualdades sociais: sobretudo, existe um caráter ideológico e de conflitos de interesses hegemônicos.

Quando assinalamos os lados ideológicos das PP, descrevemos que “as ideologias se desenvolvem com algum grau de autonomia, de acordo com a matéria tradicional específica acumulada, exercem influência retroativa sobre a base econômica e condicionam as formas do

desenvolvimento histórico” (MARX; ENGELS, 1998, p. 22). É neste ponto que Marx e Engels (1998) criticam a ideologia alemã por submeter as múltiplas representações (metafísicas, políticas, jurídicas, morais entre outras) condicionadas pelas representações religiosas e teológicas. Quando as ideias hegemônicas giravam em torno da religião, transformaram as relações sociais em culto: o Estado agia em forma de culto e todas as transformações sociais eram provenientes de forças e vontades divinas. Enraizada nessas ideias, justificou-se a exploração de uma classe sobre a outra como vontades divinas o que, para Marx e Engels (1998), era um lado ideológico posto pelo capital. Sobre ideologia, cientes da existência de vários conceitos a respeito, utilizamos a descrita por Gorender (2013, p. 20) que enfatiza

A ideologia é, assim, uma consciência equivocada, falsa, da realidade. Desde logo, porque os ideólogos acreditam que as ideias modelam a vida material, concreta, dos homens, quando se dá o contrário: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si. Não são, portanto, a Ideia Absoluta, o Espírito, a Consciência Crítica, os conceitos de Liberdade e Justiça, que movem e transformam as sociedades. Os fatores dinâmicos das transformações sociais devem ser buscados no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais. Não é o Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil: ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado.

Desse modo, as políticas públicas tratadas nesta pesquisa carregam, em seu bojo, uma ideologia: aquela que busca a reprodução e exploração dos modos produção capitalista e não deixamos de considerar que, na perspectiva aqui assumida na pesquisa, fundamentalmente pautados no Materialismo Histórico e Dialético, procuraremos desvelar tais ideologias.

No decorrer da escrita evidenciamos que, no atual contexto social brasileiro, os focos das políticas públicas nem sempre são estruturais e, quando são, afetam as camadas sociais mais oprimidas, de modo que isso está atrelado à ideia de se trata de uma medida de longo prazo e que, dependendo dos impactos nessa estrutura, pode até ser uma saída para certos problemas sociais; contudo, nem sempre são as melhores alternativas para os atores hegemônicos. Na maioria das vezes, a opção acaba se concentrando em PP conjunturais, que serão conceituadas adiante.

Posto isso, lançando luz à superação do real aparente e compreendendo o imaginário, adiante descrevemos os vários condicionantes que fazem com que, na atualidade, as políticas públicas sejam elevadas ao plano ideológico reacionário.

Para Teixeira (2002), políticas públicas são ações que guiam os governos (federais, estaduais e municipais) no sentido de responderem aos anseios da sociedade, sendo elas

mediadoras dessas relações que são estabelecidas entre o ente público e o povo. Adensando ainda mais no tema, utilizamos o *Manual do Sebrae* (2008, p. 5) por ter alguns conceitos importantes para esta pesquisa, descreve que as PPs “são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.” buscando a solução ou não de certos problemas sociais. Além do mais, estão ligadas à destinação e aplicação dos recursos financeiros a vários segmentos sociais, a exemplo de “leis, programas, linhas de financiamentos” (TEIXEIRA, 2002, p. 2), que são documentalmente formuladas no sentido de atenderem aos interesses do coletivo.

Elas se organizam por modalidade e, uma delas, é a organização por natureza, dividindo-se em *políticas públicas estruturais* que “buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc.” e *políticas públicas conjunturais* ou emergenciais que “objetivam amainar uma situação temporária, imediata” (TEIXEIRA, 2002, p. 3) e a maior parte das políticas públicas analisadas nesta pesquisa são conjunturais, deixando intocáveis a estrutura do sistema de classes mantenedora das exclusões sociais.

O início da elaboração das PP é a petição ou solicitação aos representantes eleitos do poder legislativo das diferentes esferas, para que eles solicitem ou requeiram aos representantes eleitos do poder executivo e “que atendam as demandas da população” (SEBRAE, 2008, p. 5-6). Para tanto:

As demandas da sociedade são apresentadas aos dirigentes públicos por meio de grupos organizados, no que se denomina de Sociedade Civil Organizada (SCO), a qual inclui, conforme apontado acima, sindicatos, entidades de representação empresarial, associação de moradores, associações patronais e ONGs em geral. (SEBRAE, 2008, p. 6).

Na atualidade, existe um contingente de movimentos de *empoderamento* de grupos sociais ou da sociedade civil organizada buscando igualdades de atendimento dessas políticas, o que denota uma “diversidade tanto em termos de idade, religião, etnia, língua, renda, profissão, como de ideias, valores, interesses e aspirações” (SEBRAE, 2008, p.6) e que, também, as pessoas com deficiência incluem nesses grupos.

Contudo, tal empoderamento, nas palavras da Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco, faz com que, no contexto de individualidade determinada pelo capital, muitos grupos se fortaleçam uma vez que se movimentam e anseiam pelas políticas públicas em prol de seus

interesses particulares (em si) e não da coletividade (para si) (informação verbal)¹. Esse aspecto denota uma alienação que será discutida na próxima seção.

Nesse processo de elaboração, as PP passam por várias concepções que interferem nos seus direcionamentos, denotando um caráter de políticas com “formas de manifestação de políticas” (TEIXEIRA, 2002, p. 2) porque, nem sempre, atendem à coletividade e suas necessidades, mas podem vir apenas a atender aos interesses de quem ocupa os cargos políticos ou a classe social que representam. Por outro lado, as políticas públicas também são importantes no sentido de contribuírem com sua função de assegurar direitos sociais, políticos e civis a todos os cidadãos, sem distinções.

Em prosseguimento, elas estão imersas em um campo de lutas que visa atender a um certo grupo específico ou à sociedade, de maneira geral. Logo, não desconsideramos a possibilidade de que algumas dessas diretrizes foram e são promulgadas com a finalidade ilusória de diminuir ou extinguir uma injustiça, uma desigualdade ou uma exclusão, mas acabam por minar, ainda mais, esses elementos nas camadas populares.

Outro condicionante que interfere no sincrético da forma como são constituídas essas políticas, são os atores² que participam direta ou indiretamente do processo de elaboração, que é complexo e envolve discussões e envolvimento de vários grupos ou segmentos sociais, dos “atores estatais e atores privados” (SEBRAE, 2008, p. 8).

Os primeiros “exercem funções públicas no Estado” (SEBRAE, 2008, p. 8) que de acordo com o documento do SEBRAE esses atores estatais podem ser os eleitos pelo povo, considerados no bojo da administração como agentes políticos (vereadores, prefeitos, deputados, etc), e os servidores públicos. Os agentes políticos são indivíduos que poderão ascender de uma classe social menos desfavorecida ou de uma classe já privilegiada no ideário capitalista. As motivações para adentrarem nas disputas eleitorais podem estar permeadas por inúmeros interesses, coletivos ou particulares, e que podem refletir na construção dessas diretrizes governamentais.

Os servidores públicos, reféns do modo de produção capitalista ao serem impactados por essas PPs a exemplo da reforma trabalhista e tributária, “frequentemente agem de acordo com interesses pessoais, ajudando ou dificultando as ações governamentais” (SEBRAE, 2008,

¹ Afirmação feita pela docente na disciplina *L. S. Vygotski e a nova Defectologia: contribuições para a educação especial da América Latina do Século XXI*, ministrada no ano de 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR.

² Usamos o termo *atores* baseado na obra consultada (SEBRAE, 2008). Todavia, entendemos que o marxismo não utiliza o termo *atores estatais* ou *atores privados*, mas situa as políticas públicas em um campo de lutas de classes em uma outra realidade social. Contudo, atualmente, na sociedade brasileira, muito tem se contribuído ao desvelar das aparências dos fenômenos sociais.

p. 9). Os segundos são os atores privados, os quais não são vinculados a órgãos estatais, mas participam do processo de elaboração e são eles:

A imprensa; os centros de pesquisa; os grupos de pressão, os grupos de interesse e os lobbies; as Associações da Sociedade Civil Organizada (SCO); as entidades de representação empresarial; os sindicatos patronais; os sindicatos de trabalhadores; outras entidades representativas da Sociedade Civil Organizada (SCO). (SEBRAE, 2008, p. 9).

Nesse ponto, recuperamos uma pesquisa desenvolvida por Costa (2018) entre 2016 e 2018, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Esse estudo trabalhou com as políticas públicas na temática da medicalização da educação, ao pesquisar sobre o Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDA-H), descrevendo as relações estabelecidas entre os atores estatais (deputados e senadores) e os atores privados (indústria farmacêutica). Denunciou que, a maioria das PPs promulgadas, ratificava a existência do TDAH e que os autores desses projetos de leis eram agentes políticos que tiveram suas campanhas eleitorais financiadas por indústrias farmacêuticas lobistas. Nesse ponto, verificamos a prática de “venda casada” entre agentes políticos e lobistas que tem se tornado cada vez mais comum em nosso país.

O material consultado para descrever os atores envolvidos no direcionamento das políticas públicas é o *Manual do Sebrae*, lançado em 2008 e que, além de usar um termo pós-moderno – atores – também é alocado em outro contexto: quando o documento cita *imprensa*, é necessário compreender que, naquele momento, em grande parte, se tratava dos veículos televisivos, por conta da acessibilidade. Atualmente, de modo geral, a mídia (não apenas a televisiva) também é influente nos direcionamentos das PP (PENTEADO; FORTUNATO, 2015). Nessa linha, não podemos desconsiderar a rede informatizada, a expansão da internet trazendo as *fakes news* (notícias falsas) que direcionam e controlam, mesmo que falsamente, a massa populacional em prol dos interesses hegemônicos (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2018; CHAÚÍ, 2019; FRIGOTTO, 2019; RAMONET, 2019).

Com base em Penteado e Fortunato (2015), a formulação das políticas públicas com o envolvimento de vários atores estatais e particulares deu-se após a promulgação da Constituição da República (BRASIL, 1988), a tão emblemática constituição democrática cidadã, trazendo a possibilidade de dar espaço a todos para participarem do processo de decisão e implementação de PP. Antes da Carta Magna, a promulgação das POLÍTICAS PÚBLICAS era centralizada e feita como “trocas de favores de cunho clientelista, pela fragmentação institucional com a sobreposição de agências públicas” (PENTEADO; FORTUNATO, 2015, p. 131) e ocasionava

o fenômeno da exclusão da sociedade civil na participação dessas políticas.

Positivamente, a Constituição visava pôr fim a esta desigualdade, porém, ainda se constata que ações lobistas, com suas trocas de favores por políticas públicas, ainda estão enraizadas no Brasil. Outro detalhe é que falar de democracia após a década de 1980, tem por despercebido o caráter ideológico e político por trás dessa aparência democrática. Sendo assim, à guisa de não concluir o debate, abrimos um novo subtítulo para tratar sobre democracia e as políticas educacionais brasileiras.

2.1.1 Políticas públicas educacionais democráticas, para quem e para quem?

Nesta subseção, aprofundamos o tema das políticas públicas educacionais, recuperando autores já abordados (TEIXEIRA, 2002) e tratando, também, da transição democrática dessas políticas públicas no ideário capitalista, subsidiados por Patto (2005, 2008), Peroni (2000, 2013) e Saviani (1999, 2011, 2018). Ressaltamos que aqui, além de demonstrar o caráter ideológico do termo *democracia* – pois compreendemos que historicizar para compreender é fundamental – a partir disso, aprofundaremos a abordagem em demonstrar a inversão do direito social à educação na sociedade contemporânea.

Conquanto, apesar do conceito do termo democracia remontar à Grécia Antiga, a defesa por uma democracia neste trabalho supera a gênese grega, logo nos situamos quanto ao uso disseminado da terminologia no Brasil, a partir de 1960, especificamente com a chegada da democracia no país em 1988. Para Mota Junior (2018, p. 221),

[...] democracia é um modelo de governo criado nas cidades-estado gregas, especificamente Atenas. Na democracia ateniense, todo cidadão tinha direito de participar da vida política da cidade por meio das discussões, escolhendo os ocupantes dos cargos públicos e sendo escolhido.

Além do mais, Mota Junior (2018) descreve que, além do governo democrático grego, em Roma surgiu a *república*, um outro modelo de governo. Este último consiste em uma mesclagem da “democracia grega e da aristocracia romana” (MOTA JUNIOR, 2018, p. 221). No Brasil, a democracia instaurada não é aquela efetivamente grega, mas seguiu de padrões romanos, estabelecendo o poder emanado do povo; todavia, o povo precisa ser representado politicamente e, em Roma, isso se efetivava por meio dos senadores. Enquanto na Grécia o povo, não sendo uma totalidade ainda por haver exclusões, se reunia em assembleias para discutir e aprovar leis, em Roma, a única assembleia era para a escolha dos representantes. Na Língua Portuguesa, *democracia* têm vários conceitos, conforme abaixo:

1. Governo em que o povo elege livremente seus representantes (chefes de estado, deputados e senadores). 2. Estado que adota essa forma de governo. 3. Governo da maioria. 4. Aceitação e prática de princípios de igualdade de direitos, oportunidade e tratamento em uma comunidade; espírito democrático. (SACCONI, 1996, p. 228)

Percebe-se que no primeiro conceito há semelhança com o modelo de governo romano: o poder emana do povo somente quando este vem a exercê-lo pela escolha seus representantes. Um dos conceitos também importantes sobre democracia é a “aceitação e prática de princípios de igualdade de direitos, oportunidade e tratamento em uma comunidade” (SACCONI, 1996, p. 228). Logo, para que uma comunidade seja democrática, precisa de tratamento igualitário a todos, sem distinções e, principalmente, no que se refere à igualdade de direitos. *Democraticamente*, todos deveriam ter acesso aos direitos humanos (políticos, civis e sociais), todavia, a vida sob a lógica do capitalismo, que impera no mundo e no atual momento histórico, é reproduzida de modo que a minoria que detém a grande parte da riqueza da natureza e produzida pelas mãos e mentes humanas detém o controle sobre as vidas e, em tempos de pandemia da Covid-19, com a segurança sanitária.

Neste sentido, veremos que a educação, como um direito social e pelo espírito democrático de direito ser acessível a todos, representa um paradoxo. Os grupos majoritários representados politicamente (classe hegemônica) ascendem em níveis maiores da educação escolar e os grupos minoritários, em pleno século XXI, mais precisamente no ano de 2020, ainda lutam por esse acesso, permanência e desenvolvimento qualitativo na educação escolar.

É importante frisar que, na sociedade capitalista, democracia pressupõe liberdade de mercado, de competição e de concorrência. Não se trata, especificamente, do acesso à escola pública, gratuita e de qualidade, antes uma democracia ideológica recuperada para a reprodução da exploração capitalista. Recai na lógica do esforço individual para o “sucesso” na sociedade capitalista. Para Chauí (2019), esse conceito de democracia é a definição mais reproduzida na sociedade brasileira, reduzindo o conceito à lógica neoliberal e, quando há outras interpretações além desta, extremistas neoliberais (dominantes e hegemônicos) consideram-nas um ataque à Constituição Brasileira, conforme verifica-se nos meios de comunicação.

Sob uma perspectiva mais crítica, recuperamos o conceito de democracia a ser conquistado nesta sociedade. Sendo assim:

Dizemos, então, que uma sociedade - e não um simples regime de governo - é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e da minoria, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e essa

instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social se realiza como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. (CHAUÍ, 2019, p. 16)

Diante da conceituação acima, acerca da democracia almejada, aprofundamos no tema, notadamente, no acesso da educação pública, de qualidade e gratuita no Brasil, como um dos direitos sociais. Saviani (2011), parafraseando os escritos do sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), recupera brevemente o processo histórico dos direitos humanos. Estes, como dito, subdivididos em três tipos: os civis, os políticos e os sociais, sendo que cada um deles foi mais marcante em épocas distintas.

O primeiro, mais difundido no século XVIII; o segundo no século XIX; e o terceiro no século XX. Este último fez parte ao que Marshall descreve como a era *keinesiana* ou “Estado do Bem-Estar Social” (SAVIANI, 2011, p. 45), no qual tais direitos sociais são de responsabilidade do Estado em promover e conceder ao indivíduo, não apenas a educação, mas, também, direitos à “saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados”, tais quais encontram-se no artigo 6.º da Carta Magna (BRASIL, 1988).

Reconhecido o direito à educação e dever do Estado na concessão dela a todos os indivíduos, Saviani (2011) recupera o processo histórico dessa obrigação de oferta de uma educação pública estatal, que vise garanti-la. Para tanto, remonta aos seguintes períodos: Colégios Jesuítas (1500-1759); Era Pombalina (1759-1827); Primeiro Império (1827-1839); Segundo Império (1840-1888); Primeira República (1889-1930; Estado Novo (1937-1945); Ditadura Militar (1964-1987), chegando na Constituição da República Federativa do Brasil atual (BRASIL, 1988).

Em todos esses períodos percebe-se um imaginário interesse do Estado em ofertar uma educação pública, contudo, na realidade, lutas e cortes financeiros ocorridos demonstram o caráter desse direito, que não atinge a todos. Um período emblemático de políticas públicas voltadas ao campo da educação é o do Segundo Império. Autores da época, como Almeida Oliveira, Tavares Bastos e Rui Barbosa já descreviam que para ter uma educação de qualidade haveria necessidade de mais investimento financeiro por parte do Estado e que, contraditoriamente, mesmo já circulando esses pensamentos no período, os gastos com serviços militares eram maiores do que o investimento em educação (SAVIANI, 2011). Após esse período, com a entrada do Estado Novo, pensou-se em uma definição concreta de valores percentuais de arrecadação com impostos a serem investidos em Educação.

No século XX, nomeado por Marshall como o *Século do Bem-Estar Social* (SAVIANI,

2011), os grupos majoritários ou a classe hegemônica – através de seus representantes políticos no poder – promulgaram políticas públicas por meio de manobras políticas, dando acesso à educação como um direito social para a classe menos favorecida. À primeira vista, tal fato aparenta boas medidas dos governantes, no entanto, este grupo apenas atendia aos interesses daqueles os quais representavam, ofertando uma educação básica nos moldes de repesália e visava atribuí-la e ofertá-la como instrumento para modelagem e capacitação de mão de obra ao período industrial, a exemplo da Ditadura de Vargas ou Estado Novo e na Ditadura Militar (PATTO, 2005).

A oferta da educação à classe desfavorecida, no período da Era Vargas (1930-1945), não ocorreu por questões de bom senso dos governantes, mas dava início ao período de industrialização no Brasil e havia a necessidade de mão de obra instruída para atender à demanda da época (PATTO, 2005). Um marco desse período foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o qual Saviani (1999) explica tratar de um movimento pela oferta da educação básica ideologicamente permeada, e para o qual a burguesia fez frente nessa luta em prol de estender a instrução elementar ao povo que serviria como força de trabalho para as indústrias.

Nesse contexto, como a burguesia também não tinha adquirido espaço na escola pública, entrou de “carona” nesse processo; contudo, não acessando apenas a escola elementar, ascendeu aos níveis mais altos da educação escolar da época, como ainda hoje ascende. Outro ponto foi a Ditadura Militar (1964-1985) que marcou acontecimentos emblemáticos de reestruturação do sistema educacional, de reordenação do foco das políticas públicas, o descaminho do Estado de Bem-Estar Social e introduziu a democracia no país.

Discutindo sobre esses acontecimentos advindos na década de 1960, Frigotto descreve que em um país regido pela hegemonia capitalista, a “Justiça Social virou uma senha do inimigo” (2019, p. 32) e, assim, o autor faz um paralelo com os sucessivos golpes desencadeados pelo imperialismo norte-americano no país. Para tanto, por conta do período que compreende de 1930 a 1960, o Brasil vivia o limiar das políticas sociais que foram a motivação para instaurar no Brasil, em 1.º de abril de 1964, o Golpe Militar (DALLAGO, 2007; FRIGOTTO, 2018).

Nesse momento, com o advento da globalização, considerada por Santos (2001), a carta na manga do capitalismo, um novo arranjo e modelo de gestão empresarial, veio a surgir com vistas a atender uma nova demanda de *mercadorização*, assim, uma “reorganização político-econômica” (LEVIGARD; BARBOSA, 2010, p. 85) era necessária para substituir os antigos modelos taylorista-fordistas que eram hegemônicos até o período. Esse modelo chamado de regime de acumulação flexível ou Toyotismo, por Harvey (2005), visava unicamente a

produção de mercadoria por demanda, extinguindo o prejuízo e aumentando o lucro das empresas globais.

Para Santos (2001), nesse período houve uma inversão da atenção das políticas públicas, tendo como foco o mercado financeiro e, assim, o Estado se eximiu de suas responsabilidades na concessão de direitos sociais, o que veio a culminar na flexibilização dessas garantias, abrindo espaço à concessão dos direitos sociais pela iniciativa particular (OLIVEIRA; DUARTE, 2005; PERONI, 2013). Isso interferiu e ainda interfere na educação escolar, dando primazia à pedagogia das técnicas, visando ao atendimento do mercado global. Essa pedagogia foi denominada por Saviani (1999; 2010; 2019) como tecnicismo.

Posto isso, Oliveira e Duarte (2005) e Oliveira (2000) assinalam que algumas políticas sociais implementadas na década de 1990 tomaram corpo, unicamente, na transferência de renda aos mais pobres, atendendo a um novo problema emergente, descrito pelas autoras (OLIVEIRA; DUARTE, 2005; OLIVEIRA, 2000) e por Patto (2008), como a nova pobreza. As políticas públicas visam transferir uma parcela de dinheiro às famílias que não conseguiram participar do mercado de trabalho e viviam em condições extremas de pobreza, todavia, essas crianças deveriam estar matriculadas na escola, o que caracteriza uma função social da educação frente às mazelas sociais, conforme será discutido na próxima seção.

Com a finalidade de que os investimentos em recursos financeiros não viessem a ser focalizados em grande parte em políticas sociais, ficou estabelecido pela Constituição o mínimo de investimentos financeiros pelos entes federados (União, Estados, Municípios e o DF) e, em matéria de transferência de renda, não são quaisquer famílias em níveis de pobreza que receberão essas políticas públicas ou, nas palavras de Oliveira e Duarte (2005), políticas sociais, levando em consideração que, pelas condições de vidas dessas famílias, elas não têm recursos suficientes para acessar esses benefícios pela iniciativa privada ou por ONG.

A ideia, então, é que aqueles que puderem trabalhar, acessem o setor privado e, porventura, os que não o puderem, recebem uma parcela de contribuição do Estado. Foi no bojo das transformações ocorridas da década de 1990 que a própria constituição (BRASIL, 1988) sofreu algumas alterações por emendas constitucionais ou leis submetendo a “política social à política econômica” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

Desse modo, para atenderem as suas necessidades básicas sociais (educação, saúde, moradia etc.), as camadas populares somente teriam acesso a tais garantias por meio das políticas públicas. Contudo, deveriam ser representadas por organizações sindicais ou sociedades civis organizadas e assim, se instauraria a democracia no país (SAVIANI, 2018) por meio da Constituição da República (BRASIL, 1988). Ainda, de acordo com Saviani (2018, p.

92, destaques do autor),

A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios.

À época, as intenções da classe hegemônica foram concretizadas, pois fizeram com que a classe trabalhadora acreditasse na liberdade que esta “transição democrática” traria (SAVIANI, 2018), contudo, unicamente, ela visava estabelecer garantias iguais no tratamento das políticas públicas para que essas não mantivessem o foco apenas em políticas sociais.

Com todas essas mudanças ocorridas e a chegada da democracia, a ideologia que fez frente à nova ordem democrática foi o neoliberalismo (PERONI, 2000), por sua vez, difundido em uma reunião com economistas mundiais e organismos internacionais em Washington D.C., EUA, em 1989, no *International Institute for Economy*. Por conta da unanimidade e consenso por parte dos participantes em reconhecer a emergência de certas mudanças globais que deveriam ser implementadas, o chamado Consenso de Washington (SAVIANI, 2018) passou a redirecionar as ações dos países, bem como interferindo nas políticas públicas, sobretudo naquelas que tratavam da educação.

As áreas mais atingidas foram e são as políticas que tratam dos direitos sociais e, de acordo com Teixeira (2002), houve uma modificação e inversão da atenção dessas PP, visível ainda na atualidade, com o predomínio do neoliberalismo. Para Oliveira e Duarte (2005), os anos de 1990 iniciaram com muitas mudanças em termos de políticas sociais na lógica capitalista. Primeiramente, por buscarem integrar o país na lógica da competição do mercado livre através dos cortes neoliberais, especialmente, em políticas sociais; como segundo ponto, o fato de o presidente eleito à época, Fernando Collor de Mello (PTC) ser de extrema direita, pregador da liberdade privada, iniciando grandes processos de terceirizações de empresas estatais.

Saviani (2018), fazendo uso das palavras do cientista político José Luis Fiori, descreve que as mudanças atingiram dois campos; o econômico e o político. No campo econômico, as mudanças consistiram na priorização de políticas voltadas ao equilíbrio fiscal, à privatização do funcionalismo público – conforme no governo Collor (1990-1992) – e a abertura de “economias nacionais”. No âmbito político, o autor destaca as críticas frente à “democracia de massa” (SAVIANI, 2018, p. 293).

Além de extinguir o keynesianismo, as críticas à democracia de massas foram uma das saídas do neoliberalismo, considerando a opinião que havia muita participação da massa pública ou das classes sociais nas decisões políticas. Para a elite conservadora, pôr fim a esse modelo de democracia era necessário e “imprimir novo conteúdo à democracia”(OLIVEIRA, 2003, p. 30), de modo que classes sociais ficassem cada vez mais distantes do poder de decisão política. Um novo modelo de democracia emergiu, distanciando o povo ou as classes sociais do poder decisório, também exigindo reformas profundas em vários âmbitos (político, trabalhista, educativo, entre outras).

Ao chegar na América Latina, as mudanças foram estruturais e ainda assombram o contexto atual, tais como foram as reformas da previdência, reformas de cunho trabalhista, “tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos” em nome do equilíbrio fiscal imposto pelo então Consenso de Washington (SAVIANI, 2018). Patto (2005, p. 26), ao analisar a educação escolar e a interferência de órgãos internacionais, registra:

[...] no interior do neoliberalismo econômico, órgãos de agiotagem internacional passaram a gerir sem pejo a economia dos países endividados, em especial o montante de verbas destinadas à garantia, pelo Estado, de direitos sociais. Nessa conjuntura, a política educacional limita-se a manipular sintomas, deixando intocadas suas causas estruturais.

Entre os órgãos internacionais temos o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que continuam agindo e influenciando a promulgação de políticas no ideológico combate a vários problemas sociais dos países devedores e periféricos (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014; OLIVEIRA, 2016), entre elas, as políticas de inclusão promulgadas na década de 1990, que serão discutidas a seguir.

2.2 A FÁBULA DA INCLUSÃO EM UM SISTEMA EXCLUDENTE

Moral da história: Um cravo tira outro cravo. Por este Galo pode entender-se o homem ajuizado que, quando outro com palavras o quer enganar, dissimula, fingindo que não o entende, e com palavras brandas se defende. Que se o falso encontra homem avisado, quase sempre cai nos laços que armou. É preciso ter cuidado com amizades repentinas.

O galo e a raposa - Fábulas de Esopo

As fábulas em muito contribuem com as atividades escolares, seja para a alfabetização, leitura ou escrita. De acordo com o Dicionário Houaiss (2009), as fábulas caracterizam-se como

gêneros textuais com configuração de escrita curta, com personagens animais e objetos inanimados que verbalizam, agem e pensam e que representam de forma alegórica o caráter do homem e suas virtudes sendo que “geralmente são atitudes negativas diante de uma sociedade, apresentando sempre no final uma moral da história” (p. 865).

Desse modo, a inspiração desta subseção emergiu por conta de vários pontos. Primeiro, quando no ano de 2019 fiz a leitura da obra *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, de Milton Santos (2001), o autor tece sua crítica à globalização tão aclamada no final do século XX que, a princípio, veio ludibriando a sociedade, e a qual ele caracteriza como a globalização de um conto de fábulas, fazendo com que acreditassem no grandioso progresso que esta traria ao mundo.

Como segundo ponto, a obra *A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade*, de Gaudêncio Frigotto (2017), demonstra o paralelo que o autor faz com os golpes desencadeados pelo capitalismo (Golpe Militar e o Impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff) com o mito grego da *esfinge*, no filme *O ovo da serpente*, e duas crônicas de Luís Fernando Veríssimo: *Ódio* e *O alarme*.

Por uma inspiração semelhante e a qual consideramos como terceiro ponto, quando no ano letivo escolar de 2019, na turma em que este pesquisador exercia sua função de cuidador, a professora regente trouxe como subsídio didático a fábula *O galo e a raposa* da coletânea de textos publicadas pela Companhia das Letras, um conjunto de fábulas de Esopo.

A fábula narra um acontecimento em que a raposa faminta faz uso de sua esperteza para ludibriar o galo, que estava empoleirado, a descer da altura em que se encontrava para que, assim, pudesse se alimentar do mesmo. A mensagem trazida pela raposa era que havia sido promulgado no reino dos animais um tratado de paz e, a partir de então, as presas não precisariam viver fugindo de seus predadores, por força da regulamentação.

O galo, conhecendo a raposa e sabendo de seus interesses, utiliza a própria mensagem para amedrontá-la. Como estava empoleirado, disse para a raposa que iria descer, mas que avistava seus amigos, os cães, aproximando-se. Logo, a raposa buscou se retirar do local e veio apressadamente se despedir. O galo a questionou sobre a presa, visto que ela mesma tinha dito haver paz entre os reinos e que os cães não iriam fazer maldade.

A moral da fábula já foi descrita no início desta subseção e, ao ouvi-la, buscamos fazer um paralelo com a temática de inclusão escolar. Sendo assim, alguns elementos retirados da fábula são importantes; o predador, com seus interesses e esperteza, pautado em atos de perseguição aos mais fracos; a mensagem, uma falsa paz que carrega por trás o interesse do predador; e a presa, sendo fraca, mas que é conhecedora de seu oponente e perseguidor, e que

faz uso da própria mensagem para contrariar o predador.

Nesse ponto, o paralelo é que a *raposa* (predador) é o sistema capitalista, o *galo* (presa) é a sociedade e a *mensagem* (o acordo de paz no reino) é a inclusão escolar. A partir desse ponto, situamo-nos em uma realidade, não a do *galo* e nem a da *raposa*, mas da sociedade, do capitalismo e da inclusão.

Por semelhança, problematizamos o discurso da inclusão emanado pelo sistema excludente do qual, na próxima seção – subsidiada por teorias críticas da pedagogia e psicologia – defendemos que é possível usar a mensagem do sistema em prol de humanizar os grupos minoritários, bem como, a sociedade. Isto se constitui um desafio visto que, para que se alcance a condição do *galo*, é necessário apropriar-se de conteúdos científicos mais elaborados historicamente e, então, conhecer o inimigo a ponto de desvelar as aparências e mostrar os seus reais interesses.

É notório que a sociedade capitalista é regida pela desigualdade. Discursamos sobre o tema de inclusão escolar neste estudo: a temática pressupõe um paradoxo, por ser assunto polêmico em uma sociedade que, ao concentrar o lucro e as riquezas na posse da hegemonia ascendida no poder, tem a exclusão como a mola propulsora. Falar em exclusão, notadamente, implica atravessarmos o limiar da desigualdade. Nesse sentido, discutir a inclusão é, necessariamente, tratar de alguém ou algo que está excluído, conformem discutem Barroco e Souza (2012).

No tema da exclusão, a desigualdade se faz presente. De acordo com Bock (2016), o país não é desigual por conta de ser pobre em arrecadação de riqueza ou por não possuir recursos suficientes, porém, na lógica capitalista, os ricos concentram a maior parte dessas riquezas e os demais buscam sobreviver com o que tem. Nesse sistema, a desigualdade reproduz e aprofunda porque “nem todos têm acesso à riqueza do desenvolvimento cultural, científico, tecnológico etc. elaborado na história de constituição da sociedade” (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017, p. 47).

Tais desigualdades alcançam os níveis de acesso aos bens materiais produzidos pelo homem, como também, os bens imateriais (conhecimentos científicos). Assim, nem todos estão de posse das heranças culturais e, quando as têm, são limitadas às formas mais elementares possíveis, enquanto as mais valorizadas continuam na mão da classe que ascende ao poder.

A escola tem uma função importante nesse processo, tanto na perpetuação das desigualdades sociais, quanto na produção de alunos fracassados, como no caso dos alunos com deficiência, em função do rótulo de incapacidade para aprender, embora estejam “incluídos” no ensino regular. Esse sistema faz uso da reprodução da exploração do status quo e da alienação,

socializando um conhecimento não científico, mas habilidades básicas a estes indivíduos.

Deste modo, a escola não tem cumprido a sua função de socialização do saber erudito, como destaca Saviani (2010): ela acaba por colaborar para a expansão do lucro, do capital e da mercadoria. Logo, a escola também serve como uma instrutora prática, vindo a desenvolver nos indivíduos as habilidades e competências exigidas pelo mercado na reprodução do processo de trabalho (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017).

Sobre a importância da educação escolar, Barroco, Matos e Orso (2018) introduzem esse ponto falando sobre a crise humanitária, que é o termo utilizado no pronunciamento do Secretário-Adjunto de Assuntos Humanitários e Emergenciais da ONU, Stephen O'Brien, em 2017, na situação em que a humanidade se encontrava. Os autores afirmam que os motivos que levaram O'Brien a se pronunciar a respeito da humanidade, à época, está no fato de que houve um o aumento das desigualdades sociais, aumento de guerras por questões territoriais entre países, aumento de políticas públicas de opressão a grupos minoritários e aumento de fluxo migratório ocasionado por essas mazelas.

De acordo com as discussões da obra, para amenizar parte dessas crises necessário é um investimento de milhões de dólares para combate ao crescimento da fome e da miséria (BARROCO; MATOS; ORSO, 2018). Também elencamos a necessidade de um investimento financeiro em educação de qualidade que, quando intencionalmente elaborada e executada tem potencialidades para pôr fim ou diminuir esse quadro de miséria e crise humanitária.

Os referidos autores recuperam a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) que já orientava os estados membros signatários a buscarem instrução para os indivíduos, podendo desenvolver valores que contribuam para uma convivência digna com os seus pares e orienta os países com maiores condições de recursos em agir humanamente em prol de países mais necessitados, o que é uma contradição, na atualidade.

A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, já atribuía uma grande importância à instrução escolar, à uma convivência mais justa e digna entre os indivíduos, mundialmente. Em interlocução com o que problematizam Barroco, Matos e Orso (2018), o aumento considerável de desigualdades, por sua vez, a exclusão no mundo, tem total referência com a instrução escolar. Dito isso, uma problemática: a escola tem falhado em *seus papéis sociais*? Asseveramos, em partes, que não.

É importante frisar que a escola não tem servido apenas a um papel social, mas vários, inclusive, no paradigma da inclusão. Todo papel atribuído à escola pública, no ideário capitalista, tem um elemento ideológico. Assim, esse texto visa discorrer sobre alguns dos lados ideológicos da escola pública na perspectiva da inclusão. Também temos por objetivo

conceituar os termos inclusão, grupos minoritários ou excluídos. Logo, de acordo com Barroco (2007, p. 164),

O que se entende por exclusão e quem são os excluídos? Pelo que pode ser constatado em discursos e publicações, 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, 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 (p. 164).

Assim, considerando as funções da escola pública na perspectiva da inclusão, trataremos brevemente do surgimento do liberalismo, uma ideologia capitalista com sua gênese que remonta ao século XVI e que, com o passar dos tempos, se acentuou em países capitalistas. Ao chegar no século XX, essa ideologia se apoderou do capital, expandindo a iniciativa particular e, como consequência, surgiu o Estado Mínimo (termo utilizado para descrever a total neutralidade do Estado frente à liberdade econômica privada). As empresas ou a iniciativa privada passaram a superacumular riquezas e bens, necessitando de saídas emergenciais que foram possíveis somente após a Segunda Guerra Mundial (BARROCO; MATOS; ORSO, 2018).

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, duas grandes potências mundiais que haviam cessado suas disputas após o período de guerra – Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – voltaram a duelar pelo mundo. De um lado, o capitalismo representado pelos EUA buscava, de todas as formas, impedir a expansão do comunismo representado pela URSS e, de outro, a URSS com seus interesses. Assim, o capitalismo criou várias estratégias, inclusive a Guerra Fria (1947-1991) que pôs fim à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, tendo como marco a Queda do Muro de Berlim em 1989.

De acordo com Barroco, Matos e Orso (2018, p. 26, destaques dos autores).

Durante esse período, os EUA se fortaleceram econômica, política e militarmente. E, para reafirmar a “democracia” e evitar o “avanço do comunismo”, arquitetaram, promoveram e financiaram uma infinidade de golpes militares e ditaduras, sobretudo na América Latina.

Como exemplo dessas estratégias, citamos o Golpe Militar de 1964 no Brasil. Outras saídas e artimanhas do imperialismo americano foram o Consenso de Washington e a imposição do modelo econômico americano pelo mundo, buscando expurgar o comunismo da face do planeta: “acampou” o mundo com bases militares fortemente armadas e, constantemente, conclamam que os *yankees* são os “mocinhos” nessas disputas.

Com essas estratégias os EUA buscavam a lucratividade do processo impetrado pela globalização, a mercadoria (SANTOS, 2001); assim, as desigualdades tiveram um aumento considerável, vindo a existir um grande contingente de indivíduos excluídos do sistema. Buscando difundir a mensagem de que o capitalismo é o “mocinho” nas lutas travadas com o comunismo/socialismo, várias orientações foram sendo direcionadas, inclusive, em políticas sociais, mesmo que ideológicas, a países periféricos e emergentes. Entre essas orientações, encontram-se a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que formam o bloco de políticas do marco inicial da inclusão nesses países.

Neste período, a pobreza era marcante. A preocupação com a miséria, pobreza e exclusão em países emergentes, especialmente da América Latina, fizeram com que o Banco Mundial orientasse essas nações a investirem em políticas sociais e, principalmente, em políticas públicas que estendessem a Educação Básica a todos os indivíduos, como verifica-se na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990).

Esses órgãos de agiotagem internacional vieram imprimindo funções à Educação Básica na regulação dessas disparidades sociais. Em seus relatórios e orientações descrevem que os países pobres tinham uma alta taxa de natalidade e, por conseguinte, haveria mais indivíduos financeiramente dependentes do Estado, reduzindo o investimento em setores econômicos. Havia muitas crianças em situação de rua. Muitas famílias eram acometidas por doenças ocasionadas pelas condições de vida, pois se contaminam com alimentos e outros.

Ainda, havia uma alta taxa de pessoas com deficiência nesses países. Contudo, tanto na contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2000), como nos aspectos de diminuição da taxa de pessoas com deficiência (PANSINI; MATOS, 2018), essas funções eram depositadas na Educação Básica. A inclusão escolar proposta nessas políticas é reflexo de tais orientações aos países e carregam, em si, várias mensagens.

A partir desse ponto, problematizamos essas mensagens fabulosas da inclusão no universo capitalista, atreladas à crise do capital no século XX. Posto sobre as artimanhas dos EUA na luta contra o comunismo, a realidade universal era um desastre e, como havia e ainda há uma grande quantidade de indivíduos excluídos socialmente, busca-se favorecer essa exclusão, indiretamente: a hegemonia detêm os meios de produção, enquanto a maioria das classe baixas está às margens destes. Nesse sentido, as PPs formam um dos blocos de estratégias para a manutenção dessa dominação capitalista, aliviando, em alguma parte, a penúria vivida à parcela significativa da população.

Witeze e Silva (2016) problematizam que o setor educacional no Brasil, no período que

compreende a década de 1990, recebe a atenção dos órgãos multilaterais com a promulgação das PP, trazendo recomendações para que todos os grupos minoritários tenham acesso ao ensino elementar, com vistas a desenvolverem competências e habilidades para o acesso ao mercado de trabalho. Consideramos, aqui, ser a primeira função social atribuída à escola pública no ideário de inclusão escolar.

Nas análises de Oliveira e Duarte (2005), as políticas sociais implementadas após década de 1990 visavam a correção das misérias, pobreza e exclusões sociais. Foi nesse lema que, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), foram implementadas algumas políticas públicas de direcionamento de renda às famílias em condição de miséria, tais como o Bolsa Escola, programa que, mais tarde, teve continuidade pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT) como Bolsa Família. Nota-se que não são todas as famílias que recebiam a renda, mas eram selecionadas, pois a ideologia predominante era de cortes nas políticas sociais e, assim, recebiam somente aquelas famílias cujos filhos estavam nas ruas, em condições precárias e, principalmente, “excluídas” da escola.

De acordo com as autoras Oliveira e Duarte (2005), em contrapartida por receberem essa renda do Governo Federal, as famílias deveriam manter seus filhos de seis anos a quinze anos matriculados na escola regular. Desse modo, em parte do dia, essas crianças não seriam vistas vagando nas ruas, sendo que a ideologia predominante assevera que o problema da pobreza e da miséria às quais essas famílias estavam submetidas resumiam-se na falta de oportunidades de integrar-se ao mercado de trabalho, sendo a Educação Básica responsável por resolver essas questões.

Enquanto recebiam a renda do governo federal, as crianças dessas famílias eram “capacitadas” pela escola ao adquirirem habilidades e competências para, no futuro, serem integradas ao mercado de trabalho, rompendo o ciclo de receberem a atenção das POLÍTICAS PÚBLICAS do Estado (OLIVEIRA; DUARTE, 2005; OLIVEIRA, 2000).

Outro ponto descrito por Oliveira (2000) versa sobre a alta taxa de natalidade em países pobres. Para o Banco Mundial muitas crianças são sinônimo de muitos indivíduos pobres e dependentes do Estado. Incluir as moças na escola, integrá-las ao trabalho: assim, pelo conhecimento escolar eram “incluídas” ao mercado; também teriam conhecimentos escolares e condições financeiras para adquirir os métodos contraceptivos, diminuindo a natalidade em situação de pobreza.

Para Witeze e Silva, a corrida ao cumprimento dessas exigências imprimidas à escola no período da década de 1990 acabaram camuflando e carregando, junto com a mensagem da inclusão, o discurso neoliberal “igualdade de oportunidades”, a viabilidade de acesso desses

grupos minoritários ao mercado de trabalho de forma produtiva e “[...] o progresso social vinculado à universalização do ensino básico” (WITEZE; SILVA, 2016, p. 372).

Logo, o enfoque da inclusão no discurso neoliberal trouxe consigo teorias pedagógicas que favorecem a manutenção do status quo ou que discursam a favor das bases economicistas e multiculturalistas, assim como alguns slogans neoliberais foram difundidos em favor da inclusão neoliberal. Temos, a exemplo disso, o ensino por habilidades e competências e as pedagogias do aprender a aprender compreendidas como pedagogias das técnicas (SAVIANI, 1999; 2019).

Para Carvalho e Martins (2011), dentre esses slogans neoliberais espalhados pelo ideário capitalista, encontram-se *liberdade e igualdade*, que restringem e se limitam à capacidade de cada um em participar do mercado, ainda, que “a liberdade e a igualdade em uma sociedade de capitalismo competitivo são reconhecidas apenas àqueles indivíduos considerados responsáveis” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 21). O termo “responsável” é polêmico e, na perspectiva discursada pelos autores, refere-se à responsabilidade do indivíduo em participar do mercado consumidor de forma que ele venha a produzir e consumir mercadoria. Desse modo, aquele que não detém essa responsabilidade necessita que alguém seja responsável por ele ou, de certa forma, sua liberdade e igualdade ficam comprometidas. O detalhe é que essa liberdade só tem sentido se o indivíduo estiver livre para participar ou não dos meios de produção e que todos são iguais no processo.

A liberdade se restringe àqueles que *não podem*, o que faz surgir o paternalismo que nada mais é do que “[...] a caridade por meio de instituições, estatais ou privadas” (ibid., p. 22). Nesse ponto, quanto aos indivíduos excluídos do mercado, na lógica neoliberal o Estado terceiriza suas responsabilidades com estes sujeitos às ONG ou outras entidades, como é o caso das pessoas com deficiência.

Desse modo, os que são excluídos desse sistema de produção e mesmo os que estão sob os cuidados do paternalismo, vivem como se fossem “deficientes” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 22). Em complementação a este dado, recuperamos um estudo que trata sobre os migrantes que adentram Rondônia, em que umas das ideias é que quando os indivíduos chegam aos territórios amazônidos, quando excluídos do trabalho e, principalmente, da educação escolar, vivem em países estrangeiros como se tivessem uma deficiência (CAMARGO, 2019, p. 68).

Assim, um tipo ideal é requisitado por esta sociedade capitalista. Logo muitos excluídos emergem, tais quais os migrantes (CAMARGO, 2019) e muitos outros mais que, direta ou indiretamente, ficam alijados do sistema de produção. Posto isso, a lógica de estender a escola

a esses grupos excluídos atendia às necessidades do mercado, bem como, aumentava a quantidade de consumidores de mercadorias, o que movimentava e movimentava a engrenagem do lucro do capital. Todavia, para que possam ter espaço no mercado de trabalho e recursos para consumirem mercadorias, nada melhor que esses grupos minoritários sejam capazes de ler e escrever e tenham acesso ao ensino básico, para serem capazes de cumprir ordens e instruções.

Conseqüentemente, quando o indivíduo tem capacidade de produzir e consumir mercadorias, é inserido no sistema, portanto “incluído”. Porém, “se o indivíduo não tem capacidade de produzir, ou tem essa capacidade reduzida, a ele não será dado nada, ou lhe será apenas reservado aquilo que suas poucas forças de trabalho conseguiram produzir” (CARVALHO; MARTINS, p. 21).

O ideário da inclusão repete a cena discursada por Saviani (1999; 2010; 2018; 2019) na oferta ideológica do ensino básico às classes desfavorecidas. Corroborando com essa problemática, Witeze e Silva asseveram que “como resultado, a educação, além de um direito fundamental, torna-se um componente estratégico na formação de uma cultura da modernidade, particularmente útil à manutenção e reprodução do capitalismo” (2016, p. 372). Isso veio à tona com a pandemia mundial. No Brasil, evidenciou-se a precariedade com que milhões de brasileiros vivem, e como seus filhos ficaram prejudicados de todos os modos para acompanhar as atividades escolares. O fosso da diferença de classes que impacta sobre os resultados da escolarização aumentou, e chamou a atenção da produção social do fracasso escolar e da “deficiência”.

No quesito pessoas com deficiência, as autoras Pansini e Matos (2018) tratam da questão dizendo que com relação às políticas de inclusão escolar implementadas pelos organismos multilaterais, algumas delas focalizam a educação para as pessoas com deficiência, mas buscam apenas a “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” (p. 365).

Ao discutirem sobre o *Relatório Mundial sobre a Deficiência* (BANCO MUNDIAL, 2012) e o *Relatório Situação Mundial da Infância - Crianças com Deficiência* (UNICEF, 2013), Pansini e Matos (2018) relatam que tais organismos, por intermédio dessas políticas, manifestam interesses em dar acesso e expandir a educação às pessoas com deficiência nos países periféricos e emergentes, nos aspectos da Teoria do Capital Humano (WITEZE; SILVA, 2016; SAVIANI, 2019), ou pela capacitação de mão de obra para o mercado.

Sendo assim, uma outra função social das políticas públicas recuperadas por Pansini e Matos (2018) é reduzir os custos sociais, uma vez que os países periféricos são embargados por

terem uma grande quantidade de pessoas com deficiência. A Educação Básica assumiria a responsabilidade de diminuir as altas taxas de pessoas com deficiência nesses países, pois a instrução escolar diminuiria acidentes de trabalhos e outras estratégias seriam apreendidas na redução dessas taxas. A preocupação não era ofertar uma educação escolar qualitativa a esses indivíduos, mas reduzir os custos em política sociais, focalizando o mercado de trabalho.

Apesar do fato de que a maioria das pessoas com deficiência está excluída da escola regular, conseqüentemente, do sistema, nas análises de Carvalho e Martins (2011), quando se trata de um indivíduo pertencente à classe hegemônica, por uma questão de nível social, o atendimento dado a ele é diferenciado. Historicamente, a visibilidade que os governantes dão ao buscarem atender às pessoas com deficiência perpassa a ideia de pertencimento ao grupo dominante. Mazzotta (1996), na obra *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*, descreve pontos que coadunam com a ideia levantada pelas autoras de que, quando o indivíduo é privilegiado socialmente, a atenção disponibilizada é diferente.

Verifica-se, nos escritos de Mazzotta (1996), que o atendimento educacional a esse grupo minoritário no Brasil só fora possível quando a elite imperial tinha interesses com essas políticas. Qual era esse interesse? O autor descreve que, no Brasil, o histórico desse atendimento ocorreu no Rio de Janeiro por meio do decreto imperial de D. Pedro II, em 1854, que fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Para o autor, em grande parte, essa fundação só foi possível porque havia um cego chamado José Álvares de Azevedo, no Rio de Janeiro. Por ser um aluno oriundo de uma família abastada e ter estudado no Instituto dos Menino Cegos de Paris, tal fato despertou interesses a respeito da oferta de educação escolar à população cega, pela família imperial.

A problematização que fazemos a respeito deste dado em Mazzotta (1996) é que, se no Brasil esse atendimento por uma questão só foi possível, em grande parte, por um interesse da elite dominante, todavia, e se não houvesse um José Álvares de Azevedo na elite rica e abastada próxima à família imperial? Qual seria o resultado para o grupo minoritário em questão? As pessoas com deficiência deveriam clamar por quantos “José Álvares” para que, a partir desse clamor, viessem a ser atendidas e merecessem toda a atenção necessária do Estado? A cena se repete com o paradigma da inclusão, porém outros “José Álvares” ou interesses podem ser identificados, os quais registramos nesse texto.

Para prosseguir, Pansini e Matos (2018) relatam a redução de gastos financeiros em políticas sociais aos excluídos e alguns órgãos de agiotagem internacional que manifestam a preocupação com as pessoas com deficiência, descrevendo o maior fluxo de surgimento delas em países periféricos, especificamente, na década de 1980. Sendo assim, alertas são expedidos

sobre os impactos na economia desses países caso não busquem solucionar esses problemas, refletindo em investimentos de políticas que amenizassem o surgimento das deficiências e de outras problemáticas, com orientações voltadas para vários aspectos (cultural, educacional, econômico, ambiental).

Para isso, os países foram orientados a investir em “desenvolvimento econômico e social, prestação de serviços abrangentes a toda a população na esfera humanitária, redistribuição da renda e dos recursos econômicos, e melhoria dos níveis de vida da população” (ONU, 1982, p. 1). Tais investimentos dependiam da adoção de medidas sociais extremamente vinculadas “à disposição favorável e à capacidade dos governos e da sociedade de *destinar recursos econômicos e serviços aos grupos desfavorecidos da população*” (idem, p. 14). (PANSINI; MATOS, 2018, p. 369, destaques do pesquisador).

Esses destaques demonstram que a ONU iniciou com importantes propostas de orientação, o que descreve a emergência de investimento de ordem econômica e financeira na diminuição do fluxo de deficiências nesses países. Porém, as orientações atingem e tratam de países periféricos, forçando-os a empréstimos junto ao Banco Mundial. Não se pode passar despercebido que essas orientações – sem desmerecer a atenção dispensada a esse grupo minoritário – demandam investimento financeiro. Quando se trata de países pobres, os recursos financeiros não são suficientes, o que força-os a empréstimos a juros altíssimos.

Outro paradoxo dessas políticas de orientação de investimentos financeiros em políticas sociais, no apogeu da globalização e do liberalismo, é tratar de investimentos de recursos. O século XX é marcado por inúmeras crises capitalistas já descritas, com base em Barroco, Matos e Orso (2018). Não é viável ao neoliberalismo destinar recursos em políticas sociais: a lógica é instruir os grupos minoritários como mão de obra, sendo assim, eles produzirão, receberão e participarão dos meios de produção.

Todavia, encontramos outra problemática e que introduz uma outra função à escola no ideário da inclusão. A primeira função debatida é a escola criadora de mão de obra. A outra, no dizer de Rossato, Leonardo e Leal (2017), parafraseando Dermeval Saviani, descreve que a pós-modernidade alinhada ao neoliberalismo desencadeia o paradigma da inclusão com o conceito denominado de *inclusão excludente* e de *exclusão includente*.

Nesse ponto, diferente da Teoria do Capital Humano, a escola não busca atender a demanda de mão de obra do mercado quando esse exige trabalhadores que possuam habilidades e competências para atuarem nele. A escola simplesmente desconsidera essas exigências mercadológicas e acaba socializando conteúdos os mais insignificantes possíveis e incapazes de atenderem aos pré-requisitos do mercado de trabalho no capitalismo, tão pouco, ascendê-los

aos níveis das abstrações humanas. De certa forma, busca “incluir-los” no ambiente escolar e, de outra forma, excluem-nos do trabalho e ou do acesso à cultura erudita.

Fazendo um interlocução com essa discussão, por um lado, busca-se o treino de habilidades e competências, por outro, funciona como assistencialista (inclusão excludente). O detalhe é que, em ambos os modelos elencados e discutidos neste subtítulo, não se fala em uma inclusão escolar de forma plena, na possibilidade de o indivíduo apropriar-se da cultura erudita produzida pela humanidade.

Sobre a Teoria do Capital Humano, diferente do século XX, se outrora, capacitar os grupos minoritários para o trabalho caracterizava a inclusão, por outro, na atualidade, houve um efeito distinto. Desse modo, na subseção anterior discutimos que a globalização fez com que houvesse substituição do trabalho humano pelos maquinários tecnológicos. Ou seja, não há espaço para todos no mercado. Esse processo fica evidente quando avaliamos que, na organização societária nos países regidos pelo sistema capitalista, a inclusão pressupõe fazer parte de uma pirâmide de organização social: uma base explorada pelo trabalho e, no topo, encontram-se os detentores do controle e possuidores da maior concentração das riquezas. Portanto, nessa pirâmide há uma exploração pesada da massa trabalhadora e que estão com seus direitos sociais garantidos, mas de longe.

Patto (2008) discute sobre essa pirâmide social e a dialética da exclusão e inclusão que concentra toda a exploração na base, ou seja, “é no interior dessa dinâmica, e não fora dela, que se pode entender o lugar das populações “marginais” na economia capitalista como de *participação-exclusão*” (p. 29, destaques da autora). A dialética dessa exclusão e inclusão, com base no que afirma a autora, descreve que o sistema exclui as classes menos favorecidas e busca inclui-las na base da estrutura, de forma que venham sustentar o lucro no topo da pirâmide.

A autora ainda analisa que, dentro do próprio sistema capitalista, existe uma periferia que seria a base da pirâmide social e, dentro dessa base periférica, ainda existe uma outra periferia: um “exército de reserva” ou um “excedente do excedente”. Logo, todos têm que disputar entre si, no nível da base estrutural da pirâmide, os seus lugares (PATTO, 2008, p. 29). Todavia não há espaço para todos e o próprio sistema acaba sendo seletivo, nas mais diversas formas, quando na ocupação das vagas da base da pirâmide (não ser negro, pobre, indígena ou deficiente). Nisso, o fenômeno é que existem os excluídos que se encontram na base da pirâmide e existem os excluídos da própria base da pirâmide.

Desse modo, Patto (2008) faz uma análise dos escritos do sociólogo Luiz Pereira, da década de 1970: um contexto diferente, com quantitativos de “marginalidade ou excluídos”. à época. bem menor do que na atualidade. Hoje, a demanda é maior em nível mundial o que torna

a problemática mais enraizada. No contexto, o que antes o capitalismo excluía e, com rapidez, novamente incluía, pela necessidade emergente de mão de obra (base da pirâmide), atualmente, a realidade é diferente conforme já relatado, o que torna-os excluídos da base. Ou Dito de outro modo, o excluído também é utilizado pelo capital, ele faz a "roda" girar, afinal mesmo as políticas públicas que os abarcam demandam um contingente de pessoas que ganham seus sustentos implementando-as.

Em outras discussões feitas por Gomes, Souza e Rodrigues (2020) observamos que, na reestruturação produtiva, a função inicialmente atribuída à escola pela Teoria do Capital Humano engendrada nas décadas de 1970 e 1980 acaba adaptando-se à crise do capital. Nas palavras dos autores,

Diante de um cenário cada vez mais excludente, uma pergunta se coloca: seria a educação centrada nas noções de competência, empregabilidade, flexibilidade, etc. a resposta para a superação da crise? Haverá trabalho para todos? Ora, são justamente as relações impetradas pelo capital que promovem o permanente desemprego. A existência do exército de reserva não é um acidente para o capital, mas uma necessidade. (GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020, p. 11)

Saviani (2019) bem como Gomes, Souza e Rodrigues (2020) contribuem com essas discussões descrevendo que, se outrora, a escola capacitava ao mercado de trabalho, atualmente, já não tem esse efeito. Para a base da pirâmide, a escola habilita os indivíduos à competição na própria base, cabendo ao mercado selecioná-los das formas mais indiscriminadas possíveis. Os indivíduos passam pela seleção empresarial e, na atualidade,

Em outras palavras, a reserva de trabalhadores “livres” no mercado, permite ao capital comprar a força de trabalho pelo preço que lhe é conveniente. Para aqueles que nada possuem, além de sua capacidade de trabalho, a busca por um emprego pode se revelar um martírio. (GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020, p. 11, destaque dos autores).

Desse modo, os referidos autores seguem a discussão dizendo que, na crise estrutural do capital, muitas formas de empregar os indivíduos se transformam, como também, surgem novas formas de subemprego e trabalhos temporários. Desta maneira, a escola continuou servindo ao mercado de trabalho, porém “trata-se de educar para o desemprego, incutindo no trabalhador a culpa pelo sucesso ou fracasso na conquista de uma colocação no mercado de trabalho” (GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020, p. 10).

Ainda sobre o emprego/desemprego, o que não foge da temática inclusão/exclusão, percebemos que o desemprego é uma necessidade do capitalismo. Nas análises empreendidas pelos autores acima citados, eles apontam que “o capital internacionalizado possui mecanismos

para comprar força de trabalho pelo preço que lhe convém em praticamente todo o mundo” (GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020, p. 10), forçando os excluídos a aceitarem baixas condições de empregabilidade, como salários baixos, escravidão e outras formas excludentes.

Patto (2008) descreve que o sistema capitalista faz sua jogada de exclusão para incluir, o que se torna preocupante, ou busca se ajustar, de acordo com suas necessidades, pressupostos hegemônicos e ideológicos, pois “as formas de absorver a população excluída estão mudando, ou seja, estão gerando condições sub-humanas de vida” (p. 30). Para a autora, esses embates remetem à educação na medida em que ela propicia uma análise das condições do sujeito no contexto, socializando experiências de pessoas e indivíduos dominados pelo sistema, mas que são conscientes do processo (PATTO, 2008).

Nesse sentido, “a escola de fato inclusiva é a escola que esclarece, a partir da própria experiência dos dominados” (PATTO, 2008, p. 34). A ruptura desse ciclo vicioso de inclusão excludente coloca a educação escolar em destaque, pois, nas palavras de Beatón (2017), ela é a mediadora para uma luta contra as desigualdades sociais, por sua vez, da exclusão, sendo revolucionária no alcance de uma nova sociedade mais justa.

Outro ponto que fortalece a exclusão social, atingindo os grupos minoritários, recuperamos a partir de Rossato, Leonardo e Leal (2017), que se referem ao Estado Mínimo. As autoras explicam que para instaurá-lo é necessário que os governantes comprovem ou ratifiquem a ideia de que os direitos sociais garantidos e ofertados pelo Estado tem se tornado um fracasso, justificando, cada vez mais, que o público não detém qualidade na oferta desses direitos às classes menos favorecidas, o que abre precedente à iniciativa privada.

Cada vez mais, direitos sociais como a saúde e a educação caminham para o setor privado. O atendimento às pessoas com deficiência não tem sido diferente: enquanto alguns buscam a inclusão deles no âmbito escolar, outros defendem que as escolas privadas deveriam atendê-los, ou instituições que não são públicas mas que recebem verbas públicas para seus funcionamentos sem que, necessariamente, tenham a devida transparência, de fato, em suas atividades e na gestão das mesmas. Verifica-se que na sociedade capitalista, atualmente, juntou-se “a fome dos governantes com a vontade de comer” do setor privado, conforme constata-se nas terceirizações dos serviços públicos. Mas, ao meditarmos acerca da possibilidade de ofertar a educação escolar no setor privado no Brasil, como ficariam os indivíduos que não tem condições financeiras suficientes para arcar com as despesas escolares, visto que o próprio capital os excluem?

Quando se considera um indivíduo com deficiência, essa problemática se agrava. Nas escolas particulares em Rondônia observamos que os valores das mensalidades na educação

básica não são tão acessíveis e, quando se trata de um indivíduo com deficiência, os gastos são maiores; contudo, muitas vezes, não há um profissional (*cuidador/acompanhante especializado*) para acompanhar a criança, obrigando os familiares a arcarem com essas despesas.

Atualmente, cada vez mais, discursos de governantes atingem a escola pública e a universidade pública, pois o fracasso escolar e universitário também impera nesses ambientes. Por um lado, a mão direita dos governantes obriga a inclusão dos grupos minoritários na escola pública; por outro, a mão esquerda retira os recursos e investimentos com a mensagem de contingenciamento de gastos. Desse modo, a mensagem de que a inclusão escolar vem sendo um fracasso é discursada; o problema é que não pontuam o impacto dos cortes de recursos nesse processo, lembrando que a inclusão sem investimento ainda caracteriza exclusão.

Após essas polêmicas, evidenciamos que a ideia não é criticar em todo o paradigma em questão: nossa crítica está em evidenciar os lados ideológicos que sustentam tal sistema capitalista. Como dito, é na escola que todos devem estar, mas não da forma que os governantes buscam ofertá-la.

Nas análises levantadas por Witeze e Silva (2016), as políticas públicas de inclusão promulgadas no Brasil, tais como a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008) e o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014), nenhuma delas vai ao encontro do reacionarismo, não confronta ou busca a solução das verdadeiras causas das exclusões, nem denuncia o caráter ideológico que teorias hegemônicas disseminam nos espaços escolares. Também não denunciam as exclusões e desigualdades engendradas pelo modo de produção capitalista. Essas políticas apenas camuflam essas contradições, desviando os holofotes das estruturas do sistema, focalizando na conjuntura apenas, porém, são políticas importantes. A problematização é a busca por uma superação, indo além do que se apresenta na aparência.

As tentativas de inclusão escolar têm seguido pelo mesmo viés excludente. Por um lado, as políticas internacionais (UNESCO, 1990; 1994) direcionam e orientam os países periféricos a incluir os grupos minoritários no ambiente da escola regular. Em contraponto, acabam pressionando a escola e todos que ali estão a produzirem números.

Para isso, a lógica do “já” impera no ambiente escolar, buscando a sobrevivência com os recursos que tem por conta da inversão de valores no Estado de Bem-Estar Social (cortes de investimento na educação escolar). Ao invés de uma formação de qualidade, o imediatismo vem sendo a saída. Com intuito de manter e concentrar lucro, muitas empresas particulares veem a possibilidade de lucro por meio da venda de pacotes de cursos de capacitação – muitas

vezes, online – com materiais precários que não permitem a instrumentalização do profissional a exercer suas atividades em contexto inclusivo.

Ainda nessa busca por dados numéricos no processo de inclusão, aqueles que não conseguem acompanhar tal lógica são excluídos, indiretamente, e “a saída que se oferece, não só para esses alunos, é que a escola seja cada vez mais fraca para os fracos” (BARROCO, 2011, p.172). Nesse aspecto, Witeze e Silva (2016) evidenciam a questão da municipalização do ensino fundamental, as políticas públicas educacionais que acabam delegando aos municípios que deem conta das questões administrativas, pedagógicas e financeiras da clientela que compõe o grupo, inclusive do paradigma da inclusão.

Compreende-se que uma educação pública e de qualidade não é barata, porém, muitos municípios brasileiros encontram dificuldades por não possuírem arrecadação financeira suficiente para um bom atendimento educacional, ampliando apenas “as estatísticas sobre a exclusão/marginalização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e (eventualmente) altas habilidades/superdotação” (WITEZE; SILVA, 2016, p. 378).

Ponderamos que a exclusão escolar também é reproduzida por conta desse problema, conforme discutido por Sampaio e Oliveira (2015) acerca das desigualdades de distribuição de recursos pelas regiões brasileiras. Quando os recursos disponíveis não são suficientes para atender às metas contidas nas políticas públicas, a saída tem sido privatizar a oferta ou buscar atender da forma mais barata possível.

Assim, dentre os grupos atendidos nas políticas públicas de inclusão escolar, as pessoas com deficiência têm sido “a pedra no sapato do sistema capitalista”. Primeiro, porque para trabalhar com esse grupo, é necessário um investimento de várias ordens e que abarca desde a formação de qualidade de profissionais ao rompimento das barreiras físicas e atitudinais. Segundo, para uma plena inclusão escolar dos grupos minoritários, em especial das pessoas com deficiência, um alto investimento financeiro é necessário.

Nesse ponto, Barroco (2011) analisa o trabalho educativo desempenhado para as pessoas com deficiência na antiga URSS, onde a preocupação maior dos professores da educação especial comunista não era saber dos gastos, das técnicas ou quais materiais e métodos adequados, “mas a concepção de que a educação tem papel revolucionário na vida das pessoas – com e sem deficiências” (p. 173).

Nesse aspecto, é necessário considerar que não se falava em inclusão na URSS, dado que o regime comunista/socialista desde a sua fundação em 1917 já buscava superar as desigualdades sociais, tanto de indivíduos com ou sem deficiência. Outro ponto a ser destacado é que o trabalho educativo na URSS não era executado em classes regulares comuns, mas em

escolas especializadas para tal fim, todavia, eram de qualidade e havia professores qualificados, qualitativamente remunerados e contando com grande investimento do Estado.

Portanto, consideramos que apesar dessa pesquisa se propor a transpassar a inclusão na escola regular, não deixamos de considerar que, dependendo da forma que é feito o trabalho nas escolas especiais, diferentemente daqueles que seguem a lógica capitalista, pode-se lograr êxito no desenvolvimento humano dos sujeitos que por ela passam.

Notadamente, a inclusão pressupõe a “valorização e respeito às peculiaridades de cada aluno, na eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais” (NUNES; TADA; TEZZARI, 2014, p. 151). Para tanto, primeiramente, é necessária a oferta da escola regular; em segundo lugar, a permanência desse aluno; em terceiro, o desenvolvimento do gênero humano em cada indivíduo através da mediação escolar para que o alunado possa se apropriar os conhecimentos científicos e, ainda, a atuação consciente dos agentes mediadores, assunto da próxima seção.

Para tanto, faz-se necessário que esse processo seja de qualidade, aspecto aqui entendido “como professores qualificados e bem remunerados, estrutura física escolar satisfatória para professores /alunos e autonomia na condução dos trabalhos escolares” (FLORES, 2012, p. 1139). Deste modo, não basta apenas adaptar o ambiente ou esperar que o indivíduo com deficiência se adapte a este ambiente ,como na perspectiva integradora; este processo envolve decisões, inclusive, relacionadas aos aspectos arquitetônicos de acessibilidade que precisam ser reorganizados. A formação adequada e sólida (com maior consistência teórica e metodológica) dos profissionais que ali desempenham as funções também deve ser preocupação de um trabalho verdadeiramente inclusivo.

Consideramos de grande importância a formação de professores, que não deve se pautar em uma perspectiva de manutenção de status quo social, mas na superação desta realidade social alienada e excludente propiciada por uma formação sólida e crítica. Desse modo, para refletir sobre a formação dos professores que atuam na Educação Especial precisamos resgatar o percurso histórico que se iniciou no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ) e no Instituto Pestalozzi (Belo Horizonte/MG) (FLORES, 2013).

Nesse percurso, ao final da década de 1960, foi sendo requerida a formação de nível superior para os professores, visando melhor especialização para quem trabalhasse com os indivíduos da Educação Especial. Uma das figuras notáveis desse período foi o Conselheiro Clóvis Salgado que, em 1962, expediu o Parecer n.º 295/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), justificando a necessidade desta formação. Em sua justificativa, o Conselheiro alega o fato de os “alunos excepcionais” serem atendidos no ensino de nível primário em instituições federais, sendo que os professores tinham formação no antigo *Normal*, recebendo formação na

própria instituição. Assim, ele sugere que essa instrução precisa ser elevada ao nível superior.

No parecer, o próprio Conselheiro entendia a necessidade de que, além de uma formação em nível superior, houvesse ligação ou abrangência a campos específicos da deficiência (Deficiência Mental, DM; Deficiência Auditiva, DA). Era uma formação ampla, mas, pelo fato de vir a surgir, na década de 1970, uma corrente pedagógica pautada no tecnicismo, imposta pelas reformas educacionais consubstanciadas na Lei Federal n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), reduziu-se esta formação.

Por conseguinte, as influências do tecnicismo na educação acabaram por impactar nessa própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quando são estipuladas brechas para uma formação em nível médio para atuar na modalidade da educação especial e outras atividades escolares.

Uma formação sólida, que contemple a Educação Especial em contexto inclusivo, de acordo com Flores (2013), deve ser iniciada na docência nas séries iniciais para que, a partir dela, flua uma formação especializada e com consistência dessas, para que os conhecimentos sejam ensinados e apropriados; para tanto, é necessário tempo para esta reflexão teórico-prática. Porém, a formação dos professores para atuar na Educação Especial vem sendo mercantilizada, reduzindo sua qualidade.

A política pública analisada por Flores (2013), a Resolução n.º 2/2001-CNE, (BRASIL, 2001), contém dados importantes sobre a temática de atendimento às pessoas com deficiência. Tendo essa política orientado a formação de professores da educação especial para atuação em contexto inclusivo, a indicação é que os professores da classe regular sejam capacitados e tenham formação inicial em curso superior e, ainda, que os cursos tenham conteúdos que tratem da educação especial de forma adequada. A outra indicação é sobre os professores especializados e, de acordo com essa política,

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001, p. 5).

Na orientação posta nesse documento percebe-se que, para a Educação Especial, o profissional precisa ser capacitado de forma qualitativa, exigindo níveis específicos no campo da Educação Especial e complementação em nível de pós-graduação. São orientações para um bom atendimento das pessoas com deficiência, de modo que elas possam ter ganhos escolares em seu desenvolvimento cultural, no ambiente inclusivo da educação escolar.

A resolução em questão e outras políticas públicas formam um conjunto de documentos que busca a inclusão após a década de 1990. Em 2008, uma importante política foi promulgada, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Ela descreve que para trabalhar na educação especial, em uma perspectiva inclusiva, algumas orientações são imprescindíveis:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13).

Essa Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva coaduna com a ideia de que docentes sejam qualificados para atuar na educação escolar com o grupo minoritário discutido aqui.

Após tecer estas problemáticas, caminhamos para as considerações finais desta subseção. Contudo, é necessário um alerta, pois “a raposa continua a rosnar” e prever seu próximo ataque é de grande dificuldade. O detalhe é que na seção posterior, cujo título é *Alegria escolar, humanização e alienação: considerações necessárias à inclusão educacional*, defendemos que é possível desarmá-la utilizando a própria mensagem.

Em prosseguimento e buscando um fechamento moral para esta fábula, descrevemos que para avançar na inclusão, especificamente das pessoas com deficiência, há muito para ser superado, desde a necessidade de formação de professores a outras adaptações e ajustes. Entre esses ajustes, lembramos a chegada de um outro profissional que, em momentos, tem sido elevado à condição de vítima, de peça-chave no processo de inclusão escolar e, mesmo, à condição de vilão no processo: o cuidador, acompanhante especializado, profissional de apoio escolar. São várias as terminologias para designar o profissional que acompanha o aluno com deficiência na sala regular. Notadamente, pelo grande aumento de matrículas de alunos com deficiências na escola regular, o que descrevemos como “êxodo inclusivo”, a emergência deste profissional tem sido notável, como será descrito a seguir.

2.3 CUIDADOR E ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO: NOVAS PROFISSÕES NA EDUCAÇÃO?

São várias as mensagens de inclusão engendrada por essas políticas públicas que estão sendo difundidas, na atualidade, como uma fábula. A crítica efetuada sobre o paradigma não significa que desconsideramos a importância da perspectiva impetrada após a década de 1990. De todas as saídas para as desigualdades e exclusões, as políticas públicas educacionais inclusivas são significativas, visto que o objetivo é a oferta da educação escolar, que detém uma importante função social, como elencaremos adiante. Porém, a sociedade hegemônica faz uso delas com a finalidade de manter o *status quo* da dominação e a concentração do lucro.

De acordo com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pessoas com deficiência têm direito à educação escolar regular e os países signatários, como o Brasil, precisam buscar os meios necessários para que elas estejam de fato incluídas, mas, pelo capitalismo, o interesse caracteriza que essas pessoas estejam apenas “matriculadas” na escola regular sem se apropriarem do conteúdo escolar. Por vezes, esse capitalismo compactua com a socialização a estes indivíduos nos espaços escolares habilidades e técnicas para o mercado de trabalho. A partir disso, além da oferta ou a matrícula, a permanência e o desenvolvimento qualitativo na apreensão dos conteúdos científicos com sentido e significado são necessários.

Outro ponto que recuperamos dentre os grupos minoritários atendidos nas políticas públicas de inclusão refere-se às pessoas com deficiência, que representam o maior desafio ao sistema capitalista. Em primeiro lugar, porque isso demanda investimento de recursos e políticas sociais voltadas à categoria, mas investimentos de recursos financeiros vem sendo um *contratempo*.

Mais um aspecto importante que enfatizamos diz respeito às mudanças no processo de ensino e aprendizagem, que necessita ser qualitativo no sentido de ocorrer o acesso do alunado a educação básica, a permanência e o desenvolvimento escolar na apropriação dos conteúdos científicos. Quanto a isso, algumas políticas foram recuperadas para exemplificar como tem sido concebida a problemática de inclusão das pessoas com deficiências nos aspectos de formação de professores. Outras políticas vêm sendo implementadas dando visibilidade ao grupo minoritário em questão. todavia, dependendo da deficiência da pessoa, a formação de professores e mudanças estruturais arquitetônicas não são suficientes.

Assim, nesta subseção, não conceituaremos quais deficiências necessitam de apoio especializado, além das adaptações elencadas anteriormente (professores qualificados e adaptações arquitetônicas). Descreveremos a emergência do cuidador/acompanhante especializado, sendo este atrelado à necessidade do aluno no apoio pedagógico e nas atividades da vida diária escolar (locomoção, higiene, alimentação).

No Brasil, essas atividades da vida diária foram atribuídas aos cuidadores, introduzidos primeiramente pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008). Apesar de elencarmos, com base em Witeze e Silva (2016), que a referida política não denuncia as facetas da exclusão social capitalista, todavia, ela representa e traz elementos importantes que podem ser problematizados para a promoção de uma educação inclusiva no país. A PNEEPI descreve que

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de **monitor** ou **cuidador** dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 13, destaques do pesquisador).

As únicas referências da política em questão, que tratam sobre o cuidador, encontram-se no excerto acima. A política introduz a categoria como um apoio na promoção da educação especial na perspectiva inclusiva, porém, mesmo que para o professor a exigência seja uma formação específica em nível superior, qual seria a formação do cuidador? Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), publicada pelo antigo Ministério de Trabalho e Emprego (MTE, 2010), não encontramos a categoria *cuidadores de alunos com deficiência*. Contudo, no Código 5162 são descritas as seguintes ocupações: 5162 – 05 – Babá, Baby-sitter, Pajem; 5162 – 10 – Cuidadores de Idosos, Gero-Sitter; 5162 – 15 - Mãe Crecheira, Mãe Substituta.

Como descrição sumária, o CBO descreve: “cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida” (MTE, 2010, p. 781) Nos aspectos relacionados à formação e experiência, afirma:

Essas ocupações são acessíveis a pessoas com dois anos de experiência em domicílios ou instituições cuidadoras públicas, privadas ou ongs³, em funções supervisionadas de pajem, mãe-substituta ou auxiliar de cuidador, cuidando de pessoas das mais variadas idades. O acesso ao emprego também ocorre por meio de cursos e treinamentos de formação profissional básicos, concomitante ou após a formação mínima que varia da quarta série do ensino fundamental até o ensino médio. Podem ter acesso os trabalhadores que estão sendo reconvertidos da ocupação de atendente de enfermagem. No caso de atendimento a indivíduos com elevado grau de dependência, exige-se formação na área de saúde, devendo o profissional ser classificado na função de técnico/auxiliar de enfermagem. A(s) ocupação(ões) elencada(s) nesta família ocupacional demanda formação profissional para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos, nos

³ Organizações não governamentais.

termos do artigo 429 da consolidação das leis do trabalho - CLT, exceto os casos previstos no art. 10 do decreto 5.598/2005. (MTE, 2010, p. 781).

Mesmo não tratando de cuidadores de alunos com deficiência, os elementos recuperados da CBO demonstram similaridade com as atribuições da categoria contidas na PNEEPI. Atividades da vida diária são as que mais comparecem; o detalhe que também pode ser estendido a outras discussões acadêmicas é sobre a forte influência da área da saúde no trabalho dos cuidadores. Verificamos, assim, que quando o indivíduo tem elevado grau de dependência, a exigência é a contratação de um profissional cuidador com formação na área da saúde.

Nos aspectos históricos do surgimento da categoria, Carvalho (2018) descreve que o reconhecimento do trabalho dos cuidadores é iniciado, como profissão, na década de 1930, quando uma enfermeira decide cuidar de um paciente com esquizofrenia, em um hospital psiquiátrico. Logo após, outros países também fazem uso do modelo (Alemanha, França e Itália), chegando no Brasil somente na década de 1960, na atenção disponibilizada a pacientes psicóticos.

A atuação de cuidadores tem seu início, pois, com a área da saúde. Dito isso, historicamente, a educação escolar sofreu e sofre fortes influências da medicina no atendimento às pessoas com deficiência (TEZZARI, 2009; VICTOR; CAMIZÃO, 2017), o que não é diferente quando se trata do termo cuidador. Coadunando com essas afirmações, encontramos um Parecer n.º 3 do Conselho Regional de Enfermagem de Roraima.

Ao analisarem a emergência do profissional cuidador nas escolas, de acordo com o Conselho, dentre os trabalhos para os cuidadores está “administrar as medicações, conforme a prescrição e orientação da equipe de saúde” (COREN-RR, 2016, p. 2). Neste sentido, o órgão expede um parecer às escolas públicas de Roraima.

Com base nos dados levantados e por essas crianças necessitarem dessas medicações para a manutenção de sua estabilidade clínica, recomendamos que as escolas procurem orientações e auxílio da equipe da Unidade básica de Saúde mais próxima quanto a dosagem, horário e administração dos medicamentos, exceto as medicações injetáveis. (COREN-RR, 2016, p. 3)

O documento de Roraima, estado da Região Amazônica, ratifica ainda mais a pretensão da área da saúde com a chegada dos cuidadores nas escolas, o que será problematizado nas análises dos dados da pesquisa.

Sobre o acompanhante especializado, uma importante política pública foi promulgada no ano de 2012, ao introduzir a categoria. Antes, existia apenas o cuidador que desempenhava a função de acompanhar o aluno com deficiência em sala regular, advindo pela PNEEPI

(BRASIL, 2008). Com a Lei n.º 12.764 (BRASIL, 2012), aparentemente, surgiu um outro profissional, o qual se define como “a luz no fim do túnel” na inclusão do aluno com deficiência na escola regular, como no caso do aluno autista. A lei, além de outras recomendações, traz um novo profissional para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do aluno autista na escola regular.

De acordo com a PP em questão, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, p. 2). Fica explícito na descrição que havendo a necessidade será designado um acompanhante especializado para suporte. Contudo, a lei não descreve em quais casos será designado o novo profissional, quais suas atribuições, o nível de instrução e onde se encaixa o cuidador.

O profissional em questão, trazido na Lei do Autista (BRASIL, 2012), era uma luz no fim do túnel, pois nas atividades do cuidador dispostas pela Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008) não estão descritas as atribuições didático-pedagógica em conjunto com o professor regente de sala de aula regular, nem as atribuições do cuidador, que não tenha nenhuma formação teórico-metodológica adequada na área da educação.

O termo *acompanhante especializado*, ao mesmo tempo que remete a um acompanhamento individual ao aluno com deficiência, tem a mera interpretação de que seja alguém com formação especializada no autismo, o que seria um ganho qualitativo no processo de inclusão escolar.

Na introdução desse trabalho discutimos que a Nota Técnica n.º 24 (BRASIL, 2013) descreveu quais seriam as atribuições do acompanhante especializado que, afora suas atividades do cuidador, desempenharia atribuições no que fosse necessário, de acordo com as especificidades da deficiência. Parece que este profissional, além de ser um cuidador, ganha uma nova nomenclatura e atua junto ao professor de sala regular nos aspectos pedagógicos, porém, ainda restam dúvidas sobre sua formação profissional.

Essas interrogações sobre a atuação do acompanhante especializado e do cuidador já vêm sendo discutidas por Tada, Silva e Coutinho (2018) quando, em um projeto de extensão sobre a temática da inclusão escolar para autista, elas descrevem que:

Embora a referida Nota Técnica destaque que a ação desse acompanhante especializado deva ser articulada com as atividades escolares, que no nosso entendimento indicaria que esse profissional ajudaria o aluno com TEA a apreender o saber escolar, ao mesmo tempo apresenta ambiguidade, por definir ações de cuidados com relação à higiene, alimentação e locomoção a serem executadas por ele, configurando-o mais como cuidador (TADA; SILVA; COUTINHO, 2018, p. 100).

Essas mesmas indagações têm sido problematizadas durante nossa prática profissional. Por que não contratar um profissional especializado para atuar em conjunto com o professor em sala de aula regular? Muitas vezes, essas atividades são desempenhadas por professores que, contratados para trabalhar 40 horas, desempenham, em parte de 20 horas, as atividades de cuidador/acompanhante especializado (TADA; SILVA; COUTINHO, 2018) e desses, conforme experiências vivenciadas na nossa prática profissional de cuidador, a maioria é composta por professores com laudos médicos de readaptação, o que ainda mais nos preocupa. Tada, Silva e Coutinho (2018) denunciam um outro problema: quando não são professores que exercem a função, são os profissionais de nível médio que exercem-na.

Notadamente, o detalhe é que com o Decreto n.º 8368/2014 (BRASIL, 2014), o acompanhante especializado e o cuidador tornaram-se a mesma categoria profissional. O que seria uma luz no fim do túnel para profissionais que estudam e defendem uma inclusão plena, acreditando que o acompanhante especializado seria alguém com formação adequada para atuar na área, por outro lado, no sistema capitalista seria um “tiro no pé”. Investir em tão cara educação no Brasil não é vantagem para o capitalismo, visto que os focos de investimento são outros (SANTOS, 2001). Nesse ponto, por vezes, discursam que o professor da sala regular é totalmente responsável pelo aluno “incluído” e que um profissional de nível médio (cuidador) seria mais que essencial no amparo desse alunado.

Nessa pesquisa, essa realidade não tem se revelado diferente. Na seção dos resultados e discussões, as várias categorias profissionais e as atribuições de atividades da vida diária com alunos com deficiência tomam corpo. Desde o estagiário de Pedagogia, até amigos do educando podem ser encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência em Rondônia. Todavia, cuidadores com atividades da vida diária comparecem nos dados, em maioria. Por esse motivo, intitulamos esta dissertação, incluindo as duas categorias profissionais cuidadores/acompanhantes especializados.

Talvez o leitor questione-se quanto ao motivo de usarmos, por vezes, o termo *cuidador/acompanhante especializado* separando-os pelo carácter “/”. Para alguns, compreender essa diferenciação poderá ser irrelevante, contudo, para quem estiver atento à leitura desse trabalho, notará essa configuração de escrita e, inclusive, no próprio título fazemos menção desse aspecto.

Mesmo que as PPs acabem nivelando o acompanhante especializado a um mero cuidador, descrevemos quando o profissional requisitado pelos órgãos públicos para “acompanhar” o indivíduo com deficiência e as atribuições a serem desempenhadas sejam,

unicamente, atividades da vida diária (suporte na higiene, na locomoção, na alimentação), as quais categorizamos, nesta pesquisa, ao cuidador. Todavia, se as atribuições a serem desempenhadas requerem uma formação especializada em educação, com especialização na área da deficiência ou formação superior na educação, auxiliando no trabalho pedagógico em sala de aula conjuntamente com o professor regente, conforme descrevem Tada, Silva e Coutinho (2018), categorizamos como acompanhante especializado.

Procuramos ir na contramão do decreto que regulamenta a Lei do Autista (BRASIL, 2014), que elenca o acompanhante especializado com mera função de cuidador. Outra questão, a qual debateremos, é que mesmo com o fato de a função de cuidador ser introduzida pela área da saúde, na prática, em Rondônia, nem a formação específica na saúde comparece. Nesse ponto, os cuidadores que são contratados para exercer a prática profissional em órgãos da educação, tem como única formação exigida o nível médio ou nível fundamental.

Logo, em pesquisas acadêmicas ou produção do conhecimento sobre a categoria cuidadores, existe uma insipiência quanto àquelas que focalizam os profissionais que exercem a função com alunos com deficiência. Quando este pesquisador cursou a disciplina *Saúde Mental e Trabalho* ministrada pela Profa. Dra. Vanderleia de Lurdes Dal Castel Schindwein, em 2019, nesse Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito para o cumprimento dos créditos e, diante da necessidade avaliativa da produção de um artigo, foi produzido um estudo teórico que buscou identificar trabalhos que tratassem da temática de saúde mental de cuidadores de alunos com deficiência.

Várias foram as problemáticas enfrentadas para a elaboração do artigo: uma delas foi compreender quais os estressores que repercutem na saúde mental da categoria. Como havia ausência de pesquisas nas plataformas Catálogo de Teses Capes e SciELO⁴, especificamente sobre como desenvolver as atividades com alunos com deficiência na escola regular, optamos por dialogar com os resultados encontrados. Ao aplicar o filtro nos resultados, verificamos a enorme presença do termo *cuidadores primários* sendo estes os pais ou responsáveis legais que executam as atividades como cuidador da pessoa com deficiência.

Para tanto, utilizamos os resultados encontrados como subsídio, buscando um paralelo com a temática de cuidadores de alunos com deficiência em sala de aula. Dentre os resultados, pudemos analisar que a maioria dos estressores enfrentados pelos cuidadores primários está relacionada à falta de instrução teórico-prática a respeito do conhecimento sobre as deficiências (BARBOSA, 2010; LARIZZATTI, 2017; ROSA, 2015; SILVA, 2016). Entre esses trabalhos,

⁴ Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e *Scientific Electronic Library Online*, respectivamente,

alguns descreviam que a deficiência que mais impacta na saúde mental da categoria é o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quanto a esse aspecto, descrevem que são constantes os comportamentos de birras, agressões, ansiedade, gritos, autoagressão e outros estressores no aluno autista e problematizamos que um dos fatores reside na falta de conhecimento a respeito da deficiência. Se o profissional detém uma formação teórico-metodológica a respeito do assunto, compreenderia que as birras, choros, agressão são indicativos de que algo está incomodando o aluno com TEA. Outros fatores podem interferir, tais como tarefas repetidas e sem sentidos, rotinas cansativas em sala de aula, atividades apenas de colorir, desenhar, brincar com massinhas de modelar, joguinhos e que contribuem para o aumento do tédio e estresse no aluno autista.

Descrita essa breve análise levantada no artigo, percebe-se o sofrimento do profissional com a falta de instrução teórico-metodológico a respeito da especificidade das deficiências. Problematicamos, com base em Facci, Mezzari, Leonardo e Urt (2017), quando tratam sobre o adoecimento do professor, que se os governantes ou demais organismos não buscarem estabelecer uma formação sólida, crítica e teórico-metodológica adequada para o *cuidador*, este será outro profissional a ser readaptado por doenças que afetam sua saúde mental. É evidente que, no artigo, vários foram os questionamentos levantados quanto às melhorias para atender a categoria para além da formação inicial, como, por exemplo, a questão da carga horária de trabalho, remuneração e outros. Mas, em tese, uma formação em nível superior seria requisitada; resta saber qual seria.

Assim, nesse trabalho defendemos que o profissional que deverá auxiliar ou acompanhar o aluno com deficiência em sala de aula é o acompanhante especializado. Este, com formação inicial em nível superior em educação e não na área da saúde, como posto na CBO (2010). Poderá receber, posteriormente, uma capacitação em cursos da área da saúde para melhor atender os indivíduos com deficiência, como cursos de primeiros socorros, por exemplo. Todavia, a formação de base é na educação, com possibilidades em se estender por meio de cursos (especializações) específicos nas áreas da deficiência. É importante elencarmos que essas formações não devem seguir a lógica do capital, aligeirados ou na ótica do “já”, mas deverão ser sólidas e, de preferência, as mais críticas possíveis, fazendo o profissional ascender às Funções Psíquicas Superiores, de modo a contribuir com a função social da escola neste processo de inclusão escolar, colaborando para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo que por ela passa.

Deste modo, na próxima seção, trataremos da importância da escola desempenhar sua

função social defendida neste trabalho, para que possa desenvolver a humanidade em cada indivíduo por meio da socialização dos conhecimentos científicos aos educandos sem e com deficiência. Nesse sentido, perguntamos: em que pode (des)contribuir um profissional de nível médio ou sem nível superior adequado que atue com os alunos alvos da inclusão escolar neste processo de humanização?

3 ALEGRIA ESCOLAR, HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Na seção anterior, tratamos da conjuntura das políticas públicas no ideário capitalista. Discutimos sobre a mensagem da inclusão educacional introduzida por organismos multilaterais nos países periféricos e emergentes. Nesse último ponto, registramos como a inclusão, na ótica capitalista, está sendo construída como uma fábula, análoga ao enredo de *O Galo e a Raposa*, de Esopo (1999). E, por último, tratamos dos termos *cuidador* e *acompanhante especializado*.

Sendo assim, esta seção não está desconexa das anteriores, principalmente, daquela sobre a inclusão escolar. Compactuamos da inclusão escolar, porém, com o subsídio nas teorias que serão elencadas adiante, o foco é que os conteúdos científicos mais elaborados e produzidos historicamente possuam os elementos necessários (quando apropriados) à elevação dos indivíduos à condição psíquica superior, tal qual o personagem principal da fábula – o galo – envergando-os ao ponto de compreenderem e de desvelar as aparências dos fenômenos neste sistema.

A seção objetiva discutir as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Progressista considerando a concepção de educação escolar e seu impacto para o desenvolvimento humano dos sujeitos que adentram os espaços da escola regular. Assim, organizamos os textos de modo a colocar autor, obra e contexto histórico em relação à atualidade, considerando que estes elementos expressam demandas de dados espaços históricos e temporais.

Na primeira subseção, *Escola como espaço de humanização em contraste com a escola da não-alegria*, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Progressista defendemos a função social da escola no processo de humanização dos estudantes. Tratamos, também, de recuperar a temática no espaço escolar, a *alegria*, na apreensão dos conteúdos científicos com sentido e significado. Na segunda subseção, denominada *Do cotidiano alienado ao cotidiano humanizado*, descrevemos a importância de humanizar o cotidiano da escola, subsidiado nos escritos de autores clássicos do cotidiano por inspiração marxista, mesclando com o escopo acima mencionado.

3.1 ESCOLA COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO EM CONTRASTE COM A ESCOLA DA NÃO-ALEGRIA

Nesta subseção, analisamos as contribuições de autores críticos da pedagogia contemporânea, considerando o caráter diretivo/intencional da educação escolar (SNYDERS, 2001), a capacidade (de)formativa da escola, o papel da alegria (SNYDERS, 1993), a defesa pela humanização através da socialização da cultura erudita pela escola, a todos, sem distinções classistas, como é defendido pela Pedagogia Progressista, pela Teoria Histórico-cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica sendo, esta última, idealizada/liderada pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani.

Para Saviani (1999; 2010, 2011), a escola deve produzir a humanidade em cada indivíduo, a fim de prepará-lo para analisar e enfrentar as contradições do seu dia a dia, entretanto, como ela não está isolada da sociedade, reproduz relações sociais assimétricas inerentes ao sistema capitalista. Assim, ao desvelar o aparente por trás dos interesses ou da lógica que envolve os espaços escolares, a escola exerce uma função importante para o processo de humanização do indivíduo. Ao longo do tempo de existência da escola constata-se que ela foi e é palco de disputas e interesses hegemônicos.

Nesta subseção também recuperamos algumas contribuições importantes da Teoria Histórico-Cultural, corrente teórica liderada por psicólogos marxistas que emergiu em um contexto emblemático, após a Revolução Russa de 1917, tendo como principal expoente L. S. Vygotski (1896-1934), A. Leontiev (1903-1979) e A. Luria (1902-1977). Eles investigavam e compreendiam a constituição do psiquismo humano e forneciam as possibilidades de constituição para um vir a ser do novo homem soviético.

Para aquele contexto, era necessário um novo homem para uma nova sociedade que tinha o socialismo como sistema político. Logo, as contribuições da teoria são enormes, principalmente, aquelas que tratam da constituição das Funções Psicológicas Superiores (FPS) proposta na coletânea de textos reunidas na *Obras Escogidas - Tomo III* (VYGOTSKI, 2000) e do papel da cultura no desenvolvimento do gênero humano discutido no texto *O homem e a cultura* de Leontiev (1978).

As justificativas desta subseção têm total referência ao termo aparente, quando descrevemos a importância da escola para o desenvolvimento dos indivíduos (alunos e profissionais) que ali são, dialeticamente, agentes e alvos de mediação. A escola, na perspectiva defendida, deve formá-los para além do que se apresenta na aparência, de tal modo que se tornem conscientes do real, de como a vida é organizada, de como os sujeitos se constituem, de

como podem ou não estar mais envolvidos em seus pensamentos e atos, em prol da coletividade e não da individualidade forjada pela sociedade capitalista. Defendemos uma escola que seja do interesse do povo, não por atender um grande contingente de alunos e gerar milhares de postos de trabalho, mas por desenvolver o gênero humano naqueles que por ela passam; uma escola que “[...] seja um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada” (SAVIANI, 2010, p. 43).

Vygotski (1997, 2000) investigando como se constituem as FPS – atenção voluntária, memória lógica – descreve os embates enfrentados com as teorias idealistas e mecanicistas da época. Para ele, o desenvolvimento da humanidade parte dos planos intersíquicos para os intrapsíquicos, na medida em que o indivíduo se relaciona com seus pares e vai se apropriando das heranças historicamente produzidas pelos homens, desenvolvendo, assim, a sua humanidade. É um movimento de fora para dentro e não de dentro para fora, tal qual descrevem as teorias maturacionistas ou idealistas.

Leontiev (1978) e Vygotski (2000) descrevem a necessidade de se fazer uma investigação do movimento histórico para compreender o desenvolvimento do homem presente. Ao se debruçarem sobre a história do desenvolvimento do ser humano, os autores percebem que na evolução filogenética do ser, o aspecto ontogenético também se desenvolvia em um processo dialético. Desde a mais tenra idade, quando, diferente dos animais, o grupo primitivo se relacionava na satisfação de uma função instintiva (a fome), que diferente do tigre, abate a presa e se alimenta, em suas relações grupais o homem cunhou um machado de pedra para facilitar a atividade da caça (trabalho).

Ao atribuir sentido e significado à ferramenta na atividade prática social, esse machado tornou-se cultural, passível de ser socializado com o grupo como, também, de ser socializado para as próximas gerações, prosseguindo com o desenvolvimento de instrumentos. Logo, no curso da história do desenvolvimento do indivíduo, várias ferramentas materiais (machado, faca, bicicleta, panela) e imateriais (língua) foram produzidas e desenvolvidas pelo homem, constituindo heranças da humanidade.

Ao tecer sua crítica às teorias da época que estudavam o psiquismo humano, Vygotski (2001) evidencia que, assim como ele, buscavam compreender como se constituía a psique humana. Porém, de maneira diferente, os demais estudiosos trabalhavam apenas nos limites do biológico, acreditando que as respostas estavam nas funções instintivas; ele, então, afirma que apenas as funções instintivas – fome, sono, medo – são herdadas biologicamente.

Aquelas funções que distinguem os homens dos animais, as psíquicas superiores, são incorporadas à medida que o indivíduo se relaciona com os pares capazes e vai se apropriando

das heranças culturais produzidas. É importante compreendermos que, à medida que as funções psicológicas superiores são incorporadas às elementares, ocorre uma unidade e não uma sobreposição: ocorre uma revolução nas funções psicológicas. Para Saviani (2010, p. 13),

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Dito isso, a humanidade não é adquirida biologicamente, mas é *sine qua non* que, ao nascer como espécie biológica, o indivíduo venha a se apropriar dos bens culturais disponíveis, em um processo de “culturalização” (BERNARDES, 2010, p. 351).

Outro ponto importante descrito por Vygotski (2001) e Leontiev (1978) é que ao nascer, o indivíduo se apropria dos conhecimentos produzidos, primeiramente, na vida cotidiana, também na escola, que tem caráter importante no processo, pois ela detém a função de trabalhar com os conhecimentos científicos na constituição da humanidade no indivíduo. Logo, a escola não deve focalizar em conhecimentos cotidianos, pois o conhecimento científico está em movimento dialético e se renova, bem como novos conhecimentos são produzidos. Quando descrevemos esse ponto de não focalizar o conhecimento cotidiano, não significa desconsiderá-lo, mas superá-lo pelo novo, pela complexidade.

Vygotski (2001) retrata um conceito importante na apreensão do conhecimento pelos indivíduos: o nível de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento real. O nível real é o conceito que trata dos processos de desenvolvimento já concluídos e no qual o próprio indivíduo consegue exercer uma atividade sem a necessidade de auxílio de seus pares ou que já faz parte de sua vida cotidiana.

O nível imediato, ou proximal, é o ponto em que este indivíduo não consegue se apropriar de determinado conhecimento, necessitando de seus pares para esta apreensão, que se encontra em vias de constituição. No processo de escolarização, quando um determinado conhecimento já foi apropriado pelo indivíduo, deverá partir para a zona de desenvolvimento iminente ou imediato. Logo, é considerável que o nível que será mais trabalhado no ambiente escolar é a zona de desenvolvimento imediato.

Esses elementos, recuperados da THC, já demonstram a grande importância da escola no processo de hominização (LEONTIEV, 1978) ou humanização. Porém, na educação escolar atual, em partes, a escola tem perdido sua especificidade, aquela de ensinar e de aprender conhecimentos culturais eruditos para que seja desenvolvida a humanidade em cada indivíduo.

Ela assume várias outras finalidades, distantes de serem constitutivas da humanização. Outras funções são atribuídas, em que pesem o assistencialismo, correção da marginalidade e exclusão, capacitação de mão de obra para o mercado – Teoria do Capital Humano – e muitas outras que poderiam ser elencadas.

Notadamente, no cotidiano, uma escola para pobres trabalha com conteúdos os mais pobres possíveis. Pobre no sentido de que os conhecimentos mais valorizados e complexos produzidos historicamente estão na posse da classe hegemônica e os demais estão sendo socializados para a classe desvalorizada. Uma escola para pessoas com deficiência tem servido para dar assistência a elas, unicamente, camuflando a exclusão sofrida no cotidiano da vida escolar e extraescolar.

Todavia, tão cruel de manterem essas crianças fora da escola é forçá-las a estarem em um local caótico, sincrético, monótono, com atividades infantilizadas, como descritas por Patto (2005), quando discute as políticas públicas que forcem a inclusão das classes excluídas na escola, mas que as atividades pedagógicas são rotinas cansativas, com números e letras enfeitadas com orelhinhas e olhinhos para agradar às crianças, reduzindo as possibilidades de que elas possam apropriar-se da complexidade do conhecimento científico. Para as pessoas com deficiência, as tarefas são aquelas de desenhar, pintar e reconhecer as letras infantilizadas, reduzindo as atividades pedagógicas a apenas isso.

Como dito, a década de 1990 no Brasil foi marcante nos aspectos da inclusão dos grupos minoritários na escola regular. As políticas promulgadas à época (UNESCO, 1990; 1994) abriram o paradigma da inclusão no país. Necessariamente, a escola deve se adequar a essas novas exigências e, assim, a partir deste marco temporal, atender a nova clientela escolar.

Esses órgãos internacionais – UNESCO, UNICEF, ONU – reproduzem a importância do papel da escola em humanizar o capitalismo da forma desumana que se encontrava (desigualdade, exclusão social). O sentido de humanização das classes oprimidas e excluídas para o capital não compactua da defesa pelas teorias aqui subsidiadas. Um olhar ao contexto escolar brasileiro na atualidade dá conta de perceber que a escola recebe expectativas do capital em atender a inclusão, na ótica do que é preciso educar o indivíduo para ser consumidor e conseguir espaço no mercado de trabalho (SOUZA; BARROCO, 2012), vindo a ser independente em produzir sua própria economia e meios de subsistência, sem a necessidade de políticas sociais dos governantes.

Trata-se, assim, de uma escola que é compreendida pela família oprimida, refém das desigualdades sociais impostas na atualidade, em dizer aos filhos que estudar é necessário para que “eles possam ser alguém na vida” (ASBAHR, 2011, p. 133). A problematização é: onde

está essa escola que semeia esperança aos oprimidos? Pela ignorância de não entenderem o boicote político recebido nos espaços escolares pela classe hegemônica, quando essa impede-os de apreender conteúdos científicos que desvelam essas aparências, as famílias não compreendem que essas esperanças distribuídas e camufladas pela meritocracia são produzidas e reproduzidas nas classes desiguais como engendro do capitalismo, a fim de desviar os holofotes da desigualdade estrutural do sistema. Todavia, esperanças existem e é possível reconquistar a alegria nos espaços escolares, por meio de teorias críticas que denunciam essas mazelas e desenhem, propositivamente, um novo horizonte escolar.

Com tantas outras teorias educacionais imersas na atualidade, na perspectiva assumida e defendida neste texto, há a necessidade de recuperar como fundamentos aquelas que venham a compreender a escola não como mero espaço de desenrolar de ações pedagógicas, mas que assumam um papel político e social frente aos problemas sociais. Uma escola diretiva e intencional, explicitamente, que dê espaço ao professor como também ao aluno e que aposte no trabalho coletivo em prol da aprendizagem, do ensino e do desenvolvimento; é o que se quer e o que se defende.

Outro ponto considerável é que com a chegada do paradigma inclusivo imposto pelas políticas já mencionadas, o Brasil busca a inclusão maciça e de forma mais rápida possível dos grupos minoritários (pessoas com deficiência, pobres, negros, indígenas) na escola regular. Todavia, pelas exigências políticas, há um desespero constante das escolas públicas em atender aos dispositivos legais, buscando saídas emergenciais o que torna esse espaço da educação formal um lugar de improviso. Patto (2005) também problematiza que pela grande estatística de fracasso escolar, as saídas para estes problemas são, também, projetos educacionais fracassados. Para tanto, com a finalidade de situar mais as discussões a respeito da proposta contida nesta subseção, dois pontos são elencados.

Primeiro, a chegada dos grupos minoritários à escola traz a necessidade de problematizar este acesso, permanência e desenvolvimento, recuperando o papel do professor, compreendendo as condições do aluno e suas vivências extraescolares, o papel dos conteúdos científicos formativos da genericidade humana, os métodos coerentes para esse processo e, principalmente, as relações interpessoais são importantes na constituição da humanidade no indivíduo.

Segundo, buscando atender às novas demandas da inclusão, constata-se a chegada crescente de outros profissionais na escola, nem todos com formação na área educacional que, em tese, vêm para somar com os objetivos e finalidades da escola, contudo, acabam deformando seu caráter humanizador. Todavia, não são todos os profissionais que deformam o caráter

humanizante da escola, mas a problemática está nas formas aligeiradas em como eles chegam nos espaços escolares, sem formações teórico-práticas, exercendo atividades longínquas da humanização e que, embasados nos estudos de Duarte (2004), alienados por não compreenderem o sentido e significado das atividades no processo de escolarização.

Pelo grande contingente de desempregados no Brasil, a população mais desfavorecida acaba sujeitando-se a trabalhos desumanos, com baixos salários e condições degradantes. Por conta da crescente procura de empregos, a escola também acaba exercendo uma função social de empregar muitos indivíduos que adentram, unicamente, com o sentido de buscarem meios de subsistência.

A comprovação desse fato é descrita por Patto (2008) na obra *Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual*, na qual discute a chegada de certos profissionais na escola, os quais ela denomina de “amigos ao educando” (p. 38): são explorados, com salários baixos e, em sua maioria, com formação teórico-prática não adequada para exercerem atividades nos espaços escolares.

Sobre essas explorações do trabalho na reestruturação produtiva do capital, com base em Gomes, Souza e Rodrigues (2020) já problematizamos as formas desumanas de subemprego e das unidades emprego/desemprego necessárias na manutenção capitalista. De acordo com os autores, “o ressurgimento de velhas formas de exploração, mas que são apresentadas como ‘novas’, tais como o trabalho informal, doméstico, temporário etc., o que vem sendo ratificado pelo desmonte da legislação trabalhista no Brasil pós 2016” (GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020, p. 14, destaque dos autores) como, também, podemos constatar a chegada de vários profissionais temporários na educação básica, tais como os amigos ao educando, estagiários e outros como a própria uberização do trabalho docente (SILVA, 2019), conforme discutiremos.

No parágrafo anterior, introduzimos uma outra função social desempenhada na atualidade pela escola, paralelamente ao que já foi discutido em outras subseções a respeito das funções atribuídas à escola no ideário da inclusão. Verificamos que as funções tornam a escola um local para capacitação de mão de obra, uma escola assistencialista e uma escola/empresa sendo que, nesta última, busca-se atender a problemática do desemprego, temporariamente. A nossa escola da alegria, para cumprir seu papel defendido, deverá ser aquela que trabalha com conteúdos mais elaborados socialmente, uma escola humanizadora.

Fazer com que a humanidade seja desenvolvida no indivíduo não é fácil, é um processo complexo. Todavia, é na complexidade que se tem ganhos qualitativos no desenvolvimento da criança na escola e o problema reside no fato de que, nesse processo, o encanto está sendo perdido. Os profissionais da educação como agentes mediadores desse processo – em partes

pelas cobranças, baixas condições de trabalho e de remuneração – acabam vivendo uma vida cotidiana cansada, monótona e esse estado acaba por refletir no aluno. Sem métodos adequados, sem conteúdos científicos e sem diretividade, as crianças percebem a escola como um lugar de desencanto.

Na compreensão que os conteúdos complexos a serem apropriados precisam ser interessantes de modo que as crianças não percam o encanto em aprendê-los – para que esse conteúdo novo ou complexo seja almejado – o novo no sentido de que o conhecimento é dialético se renova a cada tempo e época, buscamos agora problematizar outro ponto: sobre a escola não se tornar um espaço de não-alegria, de modo que o apreender seja uma felicidade, subsidiamo-nos nos escritos do francês Georges Snyders (1917-2011) que desenvolveu, ao longo de sua vida, uma pedagogia denominada *Pedagogia Progressiva* ou Pedagogia Progressista⁵.

Georges Snyders foi o precursor da Pedagogia Progressista e a incorporação dessa teoria no Brasil advém do período da Ditadura Militar no Brasil, com início na década de 1964, que trouxe opressões, medo, censura e perseguições ao povo. Todavia, foi um período em que também se expandiu no país o pensamento de que a escola é a mediadora da transição para uma nova sociedade, diferente daquela em que se encontrava.

No período precedente, a escola e os educadores trabalhavam em prol dos interesses do governo; essa foi a grande sacada dos educadores da época em compreender que a escola não era, meramente, apenas um espaço de desenvolver atos pedagógicos, mas um ato político e social. Com essa compreensão inicia-se no Brasil o auge de Teorias Progressistas que acreditavam que a classe oprimida necessitava de libertação da opressão hegemônica e essas teorias serviriam para essa manifestação popular (DIETRICH, 2013).

Foi nesse período de crise que estudiosos se deslocaram a outros países em busca de respostas ao tempo precedente. Na Europa depararam-se com os escritos da Pedagogia Progressista, cunhada pelo então francês Georges Snyders. Foi na década de 1980 que também chegou ao Brasil a Teoria Histórico-Cultural (PRESTES, 2010). As teorias, Pedagogia Progressista e Teoria Histórico-Cultural, são basilares para a constituição de outra teoria pedagógica no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica, iniciada nos escritos da obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1999).

⁵ Utilizamos esse termo Pedagogia Progressista pois é a forma que a teoria é representada no Brasil, pela tradução de outra obra escrita e traduzida para o português, de nome *Pedagogia Progressista* (1974).

No livro *História das idéias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2007) destaca um trecho sobre a chegada de Georges Snyders no Brasil, reconhecendo a inspiração do francês para a própria teoria cunhada, Pedagogia Histórico-Crítica e, José Carlos Libâneo denominou a Pedagogia Progressista como Pedagogia Crítico Social dos conteúdos.

Para tanto, a obra *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* de Snyders, publicada em 2001, focaliza a necessidade da diretividade do professor de posse dos conteúdos formativos ou, como denominado pelo autor, de conteúdos marxistas para formação crítica dos alunos. Snyders retrata o caráter da não-diretividade de teorias pedagógicas e descreve que

A contribuição da não-diretividade é ter situado, no primeiro plano das preocupações, a relação entre professores e alunos, a confrontação entre a dominação do mestre e a fraqueza passiva do aluno e, portanto, obrigar-nos a procurar as condições de autonomia do aluno, duma tomada de iniciativa e de responsabilidades. Obrigar também a saber como dar lugar e valor à sua experiência pessoal e à expressão dessa experiência, inclusive a experiência da situação de aluno, da sua prática social, das ligações sociais e escolares que são as dele. E, por este modo, abrir acesso à vida democrática da classe. (SNYDERS, 2007, p. 7).

Ele retrata as contribuições das teorias não-diretivas em contraste com a escola tradicional. Snyders ainda descreve que considerar os aspectos sociais, as vivências dos alunos no ambiente extraescolar, as relações grupais foram pontos importantes trazidos pelos não-diretivistis, pois a escola tradicional era rígida ao ponto de não olhar o sujeito, o estudante e suas condições e experiências. Todavia, perderam a qualidade da escola tradicional; os conteúdos científicos e a diretividade do professor.

Evidentemente, a proposta da não-diretividade restringe a ação diretiva do professor. Como exemplo dado pelo autor de que não nega a importância de discussão de “racismo no ambiente escolar” (SNYDERS, 2007, p. 9), porém, pela não-diretividade, pela falta de direção do conteúdo pelo professor, há uma impossibilidade de mesclar a realidade prática do aluno, que é uma das questões relevantes levantadas por tais teorias, sem que antes ele tenha compreendido os conteúdos referentes aos vários conceitos de racismo, teoricamente. Esta possibilidade de envergadura precisa ser desenvolvida nos alunos.

A *envergadura* trazida pelo autor na referida obra é conceituada como o ponto em que o aluno alcança os níveis da abstração, ou seja, chega-se ao nível superior teórico por meio da direção do professor e dos conteúdos científicos. Esse processo de envergadura também foi descrito por Saviani (1999, p. 81-82), por inspiração gramscianiana, como *Catarse*.

Para se chegar à envergadura (SNYDERS, 2001) ou à *catarse* (SAVIANI, 1999), o estudante precisa considerar a realidade da forma que se apresenta (caótica e sincrética) no

momento em que ele traz suas vivências práticas ou seus questionamentos; a diretividade do professor; e os conteúdos científicos formativos que se confrontam com a realidade aparente, fazendo com que o aluno dê saltos qualitativos (VYGOTSKI, 2001), ao ponto de conseguir compreender a caoticidade ou sincrecia, ou efetuar a passagem da “síncrese à síntese” (SAVIANI, 1999, p. 82).

Dito isso, a *Escola Nova*, que pertence ao grupo das pedagogias não-diretivas, substitui o esforço pelo prazer, a perda da autoridade do professor, impossibilitando esse processo de envergadura. Logo, para Snyders (2001), existe a necessidade de superá-la. De fato, é necessária uma consideração das vivências do aluno, porém, é preciso mesclá-las com as problemáticas sociais por meio de conteúdos elaborados e direcionados pela mão do mestre.

Nesse caso, a pedagogia progressista não seria uma teoria que viria trazer um confronto entre o professor e o aluno, mas confrontar a realidade aparente trazida pelo aluno com os conteúdos mais elaborados. Nas palavras do autor, “é pela orientação do professor que o aluno atinge diretamente o real” (SNYDERS, 2001, p. 13), a defesa é por uma escola que promova sentido e significado àqueles que ali frequentam. Tal sentido não respeito apenas ao alunado, mas também ao professor. Para Bernardes (2010, p. 357),

Na relação entre os signos e a constituição da consciência, Leontiev (1970?) salienta a relação entre significado social e sentido pessoal. O significado social é resultante das apropriações efetivadas pelo homem, historicamente. O sentido pessoal, ou subjetivo, é resultante da interação real existente entre o homem e o mundo.

Portanto, o sentido pessoal é formado nas interações da vida cotidiana do aluno. A ligação deste com o significado social precisa de uma mediação (signos) e de um agente mediador que, na educação escolar, é o professor ou outro profissional da educação. Na medida em que o aluno compreende o real, ocorre o que Snyders (1993) descreve como a alegria escolar. Quando o aluno se apropria do conteúdo com sentido e significado, torna-se *aluno feliz*, termo que utilizamos da obra *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (1993), da qual recuperamos o papel da *alegria* e a necessidade de contrastar a não-alegria nos espaços escolares.

A alegria aqui retratada não é aquela que os não-diretivistam trazem, com conteúdos escolares a partir do interesse dos alunos, os que mais chamam-lhes a atenção. A alegria descrita não é aquela que advinda das horas de intervalos nos espaços escolares, ou de quando os alunos se reúnem para brincadeiras de amarelinhas, pião, pular corda. A alegria que defendemos, com

base em Snyders (1993) é aquela por meio da qual, com o paradigma da inclusão, os excluídos venham a ser felizes e possam depositar esperanças na escola.

Como dito, tão pior do que não estarem na escola é o fato de os estudantes estarem nela e serem infelizes. Se o ambiente escolar está distante da realidade do aluno, se não promove o desenvolvimento do sentido e significado, se o interesse pela apropriação dos conteúdos científicos se perde, estarão condenados ao fracasso e ou à alienação.

Todavia, torná-los alegres também é complexo. Neste ponto, recuperamos brevemente a obra *Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? Reflexões em torno do processo ensino aprendizagem na perspectiva vigotskiana* na qual Facci (2008) descreve a experiência de um estágio em Psicologia Escolar, em que um garoto retido duas vezes na primeira série indagou-lhes, em um momento sobre a temática, com a infelicidade de não conseguir ler e escrever.

Nesse caso, de fato, a autora não usa o termo alegria tal qual nos inspiramos em Snyders (1993, 2001), todavia, era infeliz o aluno. Todos que passavam pela vida do menino diziam que ler e escrever era fácil, mas por que ele não conseguia, indagava a criança. A escola estava se tornando para ele um espaço de não-alegria. Poderia até brincar nos intervalos, mas continuava sendo infeliz. Não é fácil ler e escrever: demanda complexidade, intencionalidade, diretividade do professor, conteúdos adequados e métodos condizentes, de modo que a apropriação faça sentido e significado para o aluno.

Outro exemplo descrito aqui é o caso de um estudante⁶ pobre de uma escola pública, com trajetórias de fracassos escolares. Ele se encontra no 4.º ano do Ensino Fundamental e é infeliz na escola. Suas dificuldades referem-se à tabuada que, em outros ambientes escolares, entendem que o único método a ser utilizado era decorá-la. Por conta de não conseguir compreender a tabuada, não conseguia operacionalizar problemas de multiplicação.

Em sua casa, as falas eram: “não gosta de matemática porque seu pai também não gostava” ou “talvez não é para ele estudar. Melhor seria trabalhar, seu futuro é esse”. Um confronto foi sendo gerado, pois ali, encontrava-se uma dificuldade nos conteúdos de multiplicação e a criança ouvia muitos dizerem que era fácil compreender o processo. Mas não era tão fácil. Um outro ponto era que o menino tinha um sonho de que a escola pudesse fazer com que ele *fosse alguém na vida*. Porém, começava a aceitar que a escola não poderia

⁶ Este exemplo refere-se à experiência desse pesquisador, vivenciada no processo de escolarização do 1.º ao 3.º anos, que foram marcantes (2002-2003). A escola fora marcada, nesta época, pela *não-alegria* e, quando ela teve sentido e significado, passou a ser a escola produtora da *alegria*.

proporcionar esse sonho, porque ele era pobre. Também tinha herdado de seu pai o *não gosto* pela matemática e, assim, talvez devesse abandonar a vida escolar.

O caminho para a escola foi sendo uma tortura. Como poderiam seus pais forçá-lo a estar em um lugar que causava-lhe infelicidade? Alguns comportamentos foram se tornando rotinas, tais como esconder de seus responsáveis as tarefas escolares ou de não comunicar possíveis reuniões. Um outro ponto era que, por seu pai buscar o sustento do lar, era responsabilidade desse menino levar o alimento até o lar. Sendo assim, ele tinha um desejo de aprender, tal qual sua mãe, a fazer a leitura do relógio pequeno de ponteiros.

Certo momento, a professora com seu plano de aula, com sua diretividade, de posse dos conteúdos disse: “hoje teremos aula de como ler as horas no relógio de ponteiros”. Essa professora considerou as vivências práticas de alunos e o método foi, também, eficaz. Como método, distribuiu cartolinas com a tabuada dos números até 10 (dez) na parede da escola, não restringindo que os alunos olhassem. Distribuiu várias cópias de relógios com horários diferentes e iniciou sua aula. Pediu para que os estudantes focalizassem a *tabuada do 5* (cinco) e disse que ali estava um ponto importante e uma relação entre os pontos do relógio e a tabuada em questão.

Esse menino infeliz estava com sua cópia de relógio e, em determinado momento, foi indagado pela professora: “Que horas são no teu relógio?” Ele responde: “São 10:15”. A professora se aproxima e responde: “Está certo!”. Ele, então, complementa: “Aaah! Faz sentido.” Logo, a vivência prática, o desejo do aluno em compreender o relógio e a tabuada fizeram sentido e significado, suscitando, em si, a alegria.

Esse exemplo não se resume, apenas, ao que se descreve como a temática da alegria na escola. De fato, as problematizações de Snyders (1993, 2001) estão em fomentar uma escola que faça sentido e significado às classes oprimidas pelo capital para que possam ascender ao nível da possibilidade da envergadura. Sendo assim, também não é diferente no Brasil, ainda mais, problematizando o contexto de inclusão escolar. Por conseguinte, “a alegria na escola supõe que o Sol é para todos” (SNYDERS, 1993, p. 21).

Esse processo, então, chegará quando o aluno disser “faz sentido professor!”. Deverá o professor direcionar estar de posse de conteúdos científicos, considerar as realidades práticas do aluno e buscar que o estudante se aproprie de modos que façam sentido e significado para si. Assim dizia Snyders (1993, p. 27): “afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele”. Esse ponto destacado é importante: a escola ainda deve ser a esperança para o futuro dos alunos e enquanto esse futuro não se torna

presente, as alegrias precisam ser cultivadas, de modo que apreender os conteúdos científicos seja a felicidade.

Porém, outro problema que merece destaque e que nos remete à subseção seguinte é que a escola, como espaço de humanização, não caracteriza apenas o que é desenvolvido em sala de aula. Todo o ambiente escolar deverá coadunar com este processo. Assim, nossa inquietação reside no fato de que na vida cotidiana dos indivíduos na escola, a alienação acaba sendo marcante e reproduzida na cotidianidade. Os profissionais que estão ali e os aqueles que chegam estão sem formações teórico-práticas para contribuir com o processo de humanização.

3.2 DO COTIDIANO ALIENADO AO COTIDIANO NÃO ALIENADO

Na subseção anterior, apresentamos algumas contribuições de teóricos da Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1997, 2000), da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2009, 2010, 2011) e da Pedagogia Progressista (SNYDERS, 1993, 2001). São teóricos fundamentados na perspectiva materialista histórica e dialética, que entendem que a constituição no indivíduo, a genericidade humana, de forma diferente das teorias idealistas e maturacionistas que acreditam que o desenvolvimento humano é algo genético ou biológico, de dentro para fora. Assim, o desenvolvimento aqui defendido ocorre pela apropriação dos conhecimentos produzidos e socializados pela humanidade, de fora para dentro, ou seja em uma vertente materialista e não idealista.

Para genericidade humana ser desenvolvida no indivíduo é necessária a apropriação da cultura produzida no decorrer da história; isso também significa compreender que, desde o nascimento do indivíduo como espécie biológica, envolto na vida cotidiana, ele se apropria dos conhecimentos produzidos na história. Então, o contato com o cotidiano é o primeiro traço de apropriação e desenvolvimento do indivíduo singular/cultural.

Apesar de imerso na vida cotidiana, o indivíduo não deve se apropriar de conhecimentos apenas no limite desta, pois a cultura é viva, se movimenta no decorrer da história e novos conhecimentos são produzidos a cada época. Logo, essas teorias defendem que a escola detém um papel principal para socializar os conhecimentos culturais mais eruditos da sociedade.

A ênfase dessas teorias recai sobre os conhecimentos científicos, não caracterizando uma repulsa pelo cotidiano, mas o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre pela apropriação dos conhecimentos científicos. Quando um conhecimento científico é apropriado pelo indivíduo, esse conhecimento, em tese, passará a fazer parte do seu conhecimento cotidiano, pela objetivação.

Uma criança, ao chegar na escola, já teve e tem contato com a vida cotidiana e conhecimentos objetivados ali, trazendo consigo traços da humanidade. Para tanto, a escola precisa organizar certos conhecimentos apropriados no curso da vida cotidiana, tal qual a linguagem (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012) e socializar novos, humanizando-a.

A noção de cotidiano não se refere apenas a um lugar isolado da escola. O espaço escolar é um exemplo e mesmo sendo esse espaço propiciador e socializador dos conhecimentos científicos, também está permeado do senso comum ou de conhecimento cotidiano; esses podem ser alienados, como, também, humanizados. Logo, problematizar esse paradoxo da escola, que tem uma função social de socializar a cultura erudita, mas que ao mesmo tempo tem reproduzido o senso comum de forma que se torne uma cotidianidade, é um dos objetivos desta subseção.

Existem algumas literaturas que tratam sobre conhecimentos alienados e cristalizados nos espaços escolares, como a obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Patto (1990). A autora retrata um ambiente escolar, da periferia da cidade de São Paulo, permeado pelo senso comum, que buscava explicações para o fracasso escolar de seus alunos. Uma das explicações pautava-se na Teoria da Carência Cultural que justifica o fracasso dos estudantes pela pobreza ou miséria. O espaço escolar estava envolto neste senso comum e limitava o trabalho da escola que apenas culpabilizava o aluno pelo seu “insucesso” no processo de escolarização.

Esse dado trazido pela autora denuncia como o fracasso escolar era compreendido na década de 1980 e, embora mais de 30 anos tenham se passado, essa “novela” tem tido reprises na atualidade. Um ponto a ser problematizado é que a Teoria da Carência Cultural é uma teoria científica tão difundida à época e que apenas estava à serviço da dominação da hegemonia capitalista, assim como o construtivismo, teoria do aprender a aprender, teoria do professor reflexivo (BARROCO, 2007; 2011; DUARTE, 1993; FACCI, 2008; SAVIANI, 1999; 2009, 2010) e outras defendidas pelo neoliberalismo na pós-modernidade.

Ela tornou-se cotidiana na escola por ser esse conhecimento objetivado no ambiente, logo, se as objetivações naquele espaço fossem uma teoria científica humanizadora, a serviço dos oprimidos, uma teoria contrária à alienação capitalista, poderia ter um outro resultado para aquela escola em que Patto (1990) desenvolveu sua pesquisa. Nesse ponto, destacamos que para se trabalhar no ambiente escolar, não se pode aceitar qualquer formação teórico-prática. Como dito, existem teorias científicas que estão a serviço da hegemonia capitalista, sendo necessária uma formação capaz de cessar a reprise do “vale a pena reproduzir de novo”.

Posto esse primeiro exemplo trazido por Patto (1990), abre-se a discussão sobre o cotidiano alienado nos espaços escolares e a possibilidade de superá-lo com teorias que compactuam da temática, buscando a humanização do espaço e de todos a quem ela – a escola – está a serviço. Mas o que é alienação? Para Heller (2000, p. 38), “existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.”

Sobre essa compreensão de Heller a respeito da alienação, vamos aos exemplos de senso comum que são encontrados ou ditos na escola, cotidianamente. Primeiro exemplo: dizem que uma criança não consegue se desenvolver, porque advém de uma família “desestruturada”; que uma criança com deficiência não tem condições de apreender o conhecimento escolar por conta de sua deficiência; professores e demais profissionais dizem que determinada criança, com problemas de aprendizagens na escola, não consegue desenvolver o conteúdo escolar porque é acometido por um Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); dizem que um aluno não apreende o conteúdo escolar porque sua idade biológica/cronológica não condiz com a idade escolar; algumas pessoas acreditam que um aluno com deficiência deve ser matriculado em outro ambiente, com alunos com o mesmo diagnóstico; pessoas acreditam que a inclusão escolar é apenas a oferta da matrícula na escola regular com o intuito, minimamente, de que o aluno possa socializar com os demais.

Esses exemplos referem-se a estudantes e, algo em comum entre eles é que essas falácias que circulam no cotidiano escolar eram e são, em parte, conteúdos científicos apropriados, subjetivados e objetivados no ambiente escolar. Então, pode-se ponderar que a constituição de um cotidiano humanizado partirá de uma apropriação de conhecimentos científicos, porém, não sendo qualquer conteúdo, como já dito.

Outro exemplo é quando políticas públicas são promulgadas e visam ataques às camadas populares e, no ambiente da escola, acabam ocasionando divisão de opiniões a respeito, onde se encontram profissionais que defendem as políticas e outros que discordam. Pode-se dizer que os defensores dessas políticas desiguais têm na sua individualidade, opiniões subjetivas por apropriação de alguns conhecimentos do senso comum (conversas diárias, *fake news*). Outro ponto é que esses defensores, considerando a sociedade de classes e a individualidade forjada pelo capitalismo, poderão ter interesses nas políticas, como lobistas.

Buscando uma aproximação dos estudos do cotidiano ao materialismo histórico e dialético, a autora recuperada é Agnes Heller e a obra *Cotidiano e História* (2000). De fato, Heller já produziu tantas outras obras, mas por conta da limitação deste pesquisador e

procurando não incorrer a um distanciamento das teorias do viés materialista histórico, essa obra em muito nos apraz, pois foi escrita em um período auge do marxismo na Escola de Budapeste, nos estudos de um grupo de intelectuais liderada por Lukács (DUARTE, 1993).

Heller recupera, dos escritos de Marx, especificamente, os Primeiros Manuscritos e a Ideologia Alemã, a questão que trata do homem-natureza e homem-homem na perspectiva filogenética e ontogenética no desenvolvimento do gênero humano, retratando o desenvolvimento da humanidade no indivíduo no percurso histórico. A autora dá ênfase aos comportamentos de conteúdos positivos que contribuem para a humanização do indivíduo (PATTO, 1993). Seu interesse na vida cotidiana reside no fato de compreender que a transformação do mundo ocorreria por uma “[...] revolução cultural mais profunda” (PATTO, 1993, p. 122), pelas esferas da apropriação-subjetivação-objetivação. Acredita-se que a revolução plena não ocorreria se não atingisse as estruturas básicas do cotidiano.

Assim, a revolução cultural ocorreria através de uma mediação, dando ênfase à escola nesse processo. Por essa mediação ou pela filosofia da práxis “enquanto referência teórica para pensar a escola pública num projeto de mudanças sociais profundas, abrange várias concepções a respeito não só de quem faz a história, mas também de como e em que instância social ela se faz” (PATTO, 1993, p. 122).

Mas o que seria vida cotidiana? Para Heller “é a vida de todo homem” e todos estão envolvidos na vida cotidiana, participante desta com todos os “aspectos da sua individualidade e personalidade” (HELLER, 2000, p. 17). Para ela, o “homem já nasce inserido em sua cotidianidade” (HELLER, 2000, p. 18) e o amadurecimento ocorre quando vai aprendendo a usar as coisas, adquirindo todas as habilidades consideradas imprescindíveis para viver em sociedade.

Se para dominar a natureza, usar as ferramentas e objetos, tais como uma faca ou copo, isso ocorre por meio de relações em grupos ou com os pares, pois é ocorre “a assimilação *imediata* das formas do intercâmbio ou comunicação social” (HELLER, 2000, p. 18, destaques da autora). Esses grupos podem ser a escola, família, bairros, comunidades e são neles que o indivíduo aprende os elementos da vida cotidiana, as formas de se cumprimentar, posturas e modos. Porém, esses elementos apreendidos só ganham valor quando este alguém se ausenta do grupo e os põe em prática na sociedade.

Para a autora, “o que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas “em si” (HELLER, 2000, p. 20 destaques da autora). O elemento *em si* diz sobre as objetivações da vida, ocorrida nas esferas da vida cotidiana e as objetivações *para si*, as objetivações da vida

não-cotidiana. Para se chegar às ações não-cotidianas deve-se partir da vida cotidiana e, a ela, retornar instrumentalizado.

Sobre a conceituação do *em si*, primeiramente, Heller (2000) descreve que o indivíduo é um ser particular e um ser genérico. O particular caracteriza o individual. A primeira consciência amadurecida nesse indivíduo é a do ser particular com suas necessidades, consciência do *eu* que tem fome, dor, sono e necessidades instintivas diversas; uma individualidade para o *eu* ou *em si*. Todo conhecimento produzido ou perguntas que partem do *eu* têm ligação com uma particularidade individual.

Para conceituar a genericidade contida no indivíduo, a autora descreve o trabalho, que mesmo tendo traços do particular porque os indivíduos trabalham por motivos diferentes, é uma atividade humano-genérica. Os sentimentos e paixões são consideradas humano-genéricas também, mas o manifestar-se “[...] a serviço da satisfação das necessidades e da teleologia do indivíduo” (HELLER, 2000, p. 21) caracteriza o particular.

Como indivíduo genérico, o homem pertence a um grupo, expressão e produto de múltiplas determinações das relações sociais, o que não torna-o isolado, mas integrante de um grupo, tribo, nação, classe e humanidade nos quais se forma a consciência de nós ou consciência para si. Sendo assim, desde o nascimento, “o indivíduo já pertencia à humanidade - que é a integração suprema - mesmo quando ainda não se formara uma humanidade unitária, uma história como história universal” (HELLER, 2000, p. 21).

A nossa consciência pertence ao humano-genérico, representado pela comunidade constitui-se porque esse ser teve o primeiro contato com essa comunidade e na qual, também, nas palavras de Heller (2000), é ali que se configura a consciência do *eu*. Então, o indivíduo ou a individualidade é contida por duas consciências, do Eu e do Nós.

Esses conceitos trazidos por Heller (2000) também podem ser encontrados como categorias na Pedagogia Histórico-Crítica, denominados de Individualidade em si e de Individualidade para si (DUARTE, 1993). Assim, torna-se comum o indivíduo determinar suas escolhas na vida cotidiana entre trabalhar ou não trabalhar, entre estudar ou deixar de estudar, entre amar ou não amar, entre ajudar o próximo ou não ajudar o próximo serem pautados na particularidade (em si) ou na genericidade (para si).

Posto isso, no ideário capitalista, a alienação se encontra no esvaziamento do gênero humano, quando ocorre uma fragmentação dessas unidades, dado em que o indivíduo possa voltar-se a benefícios dos seus interesses (eu particular) (HELLER, 2000). Em regra, pelo capitalismo, o grupo acaba dissipando-se, individualizando-se, desumanizando-se, pautados em juízo do “salvem-se quem puder” .

Anteriormente, trouxemos pontos sobre o empoderamento dos grupos na sociedade capitalista. Nossa preocupação é sobre o *empoderar-se* buscando seus próprios interesses e não de uma coletividade em geral. Nas disputas políticas e classistas nessa sociedade, quando um grupo se empodera a ponto de visar benefícios do governo objetivando resultados em prol apenas dos seus interesses grupais/individuais, contraria a integração suprema que todos os indivíduos fazem parte, a humanidade.

Consideramos que esses indivíduos continuam na consciência *em si*. Esse ponto de cingir a sociedade grupalmente, com interesses difusos e distintos, é reflexo do esvaziamento da genericidade humana. O capitalismo camufla a ideia de que o *eu* pertence a um grupo em específico, busca os seus direitos e os de seus membros; está empoderado a ponto de não se importar com o próximo ou com outros grupos, caso seus interesses choquem-se com os demais.

Além disso, na ótica capitalista, o indivíduo que ali constrói sua vida cotidiana acaba perdendo a dimensão humano-genérica quando produz e reproduz suas atividades de forma individualizada na divisão social do trabalho. Elevado ao plano de alienação, esse indivíduo perde as condições de objetividade, torna-se particular, parcial, envolto em uma fragmentação realista “à tendência espontânea de orientar-se para seu eu particular” (PATTO, 1993, p. 125).

Uma das questões ainda debatidas por Heller (2000) é que, na vida cotidiana, as atividades atribuídas são heterogêneas e hierárquicas, dotadas de espontaneidade, permeadas pelo automatismo e sem possibilidade de reflexão. Outro ponto a ser destacado é quando o pensamento e a ação envoltos na vida cotidiana nunca são elevados no plano teórico, não sendo considerada práxis e, ali, as atividades só existem na reprodução da cotidianidade, sendo que, para Heller “[...] a atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente” (2000, p. 26), ou seja, atividades conscientes *para si*.

Além do mais, quando o indivíduo está imerso na vida cotidiana acaba reproduzindo, de forma espontânea, apenas o conhecimento objetivado, preso a uma cotidianidade alienada. A possibilidade de ruptura ou o cessar de reproduzir o senso comum alienado necessita que a consciência seja elevada para si. Quando este reproduz o senso comum, automaticamente, sem reflexão, de forma automática, este encontra-se na consciência em si.

Este fato tem sido e vem sendo um dos grandes problemas da escola pública, sobretudo, com relação à inclusão escolar. As formações teórico-práticas, quando ocorrem, não elevam o indivíduo a esse patamar da envergadura ou catarse: apenas coadunam na reprodução da prática do senso comum alienado. Para combater essa alienação, Duarte (1993, p. 69) afirma que Heller,

[...] denominou as objetivações da vida cotidiana de objetivações genéricas em-si e as objetivações não cotidianas de objetivações genéricas para-si. Assim, a linguagem, os objetos e os usos e costumes são objetivações genéricas em-si, constituem a esfera de objetivação cotidiana do gênero humano. A arte, a ciência, a filosofia e a política são esferas de objetivação genérica para-si, isto é, as esferas superiores, as esferas não-cotidianas de objetivação genérica. Isso não significa que as objetivações genéricas para-si não sejam importantes para o cotidiano. Ao contrário, como afirma a própria HELLER (2000, p.7) “quanto menos alienada é a vida cotidiana em maior grau se relaciona o homem, dentro também do cotidiano, com outros níveis, superiores, das objetivações” (destaque do pesquisador).

Para Heller (2000, p. 26) “as formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência”. Ainda descreve que apesar do artista e o cientista terem em uma vida cotidiana a atividade de expressar-se artisticamente ou abstrair-se teoricamente, eles necessitam ascender acima da cotidianidade, tornando-se homens inteiros (homogeneização) onde a particularidade (em si) é temporariamente neutralizada para as manifestações humano-genéricas (para si).

Percebe-se que a vida cotidiana em si não é alienada, mas assim se torna quando forjada à individualidade, fragmentada e fortalecida a consciência em si. A problemática é aprofundada com o avanço do capital desenfreado, a falta de espaço no mercado de trabalho, as pressões políticas, o aumento das desigualdades sociais. Não raro ouvimos discurso com a tônica “não é problema meu” ou, quando uma medida imposta por autoridades não atinge certos grupos sociais, quando “o meu grupo não é atingido, eu me mantenho na inércia do problema”. Heller ainda enfatiza que apesar da vida cotidiana ser propícia à alienação, não significa que sempre será, pois, de acordo com a autora,

Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram em uma cotidianidade não alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano. (HELLER, 2000, p. 39).

Percebemos que é possível ao indivíduo viver em um cotidiano não alienado, emancipado e, para alcançarmos esse estágio, Heller (2000) destaca a importância das objetivações para si, na apropriação dos conhecimentos científicos, na filosofia, nas artes e na ciência, também aclamados na obra *Do senso comum à consciência filosófica*, de Saviani (2009). Nesse ponto, compactuamos com a ideia da autora em dizer que uma cotidianidade não alienada não significa que o indivíduo viva, unicamente, em objetivações humano-genéricas, negando a particularidade (HELLER, 2000). O que assinalamos são as escolhas conscientes dos indivíduos dependendo se serão *para si* ou *em si*.

Na escola, embora envolta no senso comum, deve-se trabalhar as objetivações para si, socializando os conteúdos escolares que desencadeiam essa consciência às classes dominadas, principalmente, em países considerados emergentes ou aqueles de terceiro mundo, explorados pela hegemonia capitalista.

Todavia, recuperando a problemática de luta de classes, diferente de Marx que focaliza a classe trabalhadora, Heller acredita que a revolução no cotidiano deva estar a serviço de todas as classes que estão sob o jugo do capitalismo ou da alienação imposta por ele, como “[...] mulheres, jovens, minorias raciais” (PATTO, 1993, p. 124) e, acrescentamos aqui, as pessoas com deficiência e outros grupos minoritários atendidos pelas PP de inclusão escolar.

Sendo assim, para recuperar o papel social da escola como um espaço propício para a humanização e para o desenvolvimento de um cotidiano não alienado, necessariamente, exige-se um trabalho em prol do coletivo, de modo que os profissionais tenham consciência para si. Outro ponto é que todo o espaço escolar esteja a serviço dessa humanização, não apenas na sala de aula, mas de tal modo que o aluno venha a aprender em qualquer ambiente escolar, seja no pátio, no refeitório ou por intermédio das relações sociais que ali coadunam com o processo.

Outro aspecto que consideramos de grande importância é a necessidade de objetivação de conteúdos que desarmam as armadilhas do capital em contexto inclusivo. Se a mensagem trazida pelo sistema na década de 1990 é que a escola inclua os grupos minoritários, que é na escola que eles devem realmente estar, é preciso combater o desempenho das funções sociais desta inclusão, com objetivos mercadológicos.

Assim, o combate à alienação ou a possibilidade de envergadura teórica advém de apropriação de conteúdos mais elaborados. Uma formação adequada para os profissionais da educação – que não seja aligeirada ou que não esteja permeada por interesses da hegemonia burguesa – é um início para essa ruptura, conforme discutido por Snyders (1993) em sua obra.

Considerando o que expusemos cabe salientar que a ciência não é necessariamente emancipadora, visto que pode ser deliberadamente empregada para oprimir e subjugar povos, nações. Mas se faz fundamental sob os aspectos aqui apresentados.

4 DESVELANDO A MENSAGEM DA RAPOSA: MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na subseção que trata da fábula da inclusão na sociedade excludente, discutimos que a mensagem da inclusão tem se apresentado, por vezes, como um conto de fábula. Fizemos um paralelo em que a condição do galo, personagem da fábula discutida, como representando o estágio de catarse, envergadura e concreto pensado, fazendo-o compreender o lado oculto da mensagem trazida pela raposa. Logo, o estado de Rondônia tem vivenciando um enredo semelhante e, para desvelar os lados ocultos da contratação de cuidadores/acompanhantes especializados, esta seção traz o método, resultados e a discussão.

É de suma importância que uma pesquisa tenha um método que possibilite obter as respostas das problemáticas e que se chegue aos objetivos propostos, desvelando as contradições e levantando elementos propositivos para outros segmentos. Buscando seguir por esses caminhos e tendo em vista que as teorias utilizadas têm como método investigativo o Materialismo Histórico e Dialético, não teria sentido utilizar uma outra abordagem metodológica (qualitativa, quantitativa ou mista).

No texto de *As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico e Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisas* (MARTINS, 2006) compreendemos a importância da fidelidade ao uso do método. Sabendo que, por inspiração marxista, compreende-se que a realidade é cognoscível, é dialética, por vezes, no universo capitalista, esta realidade se apresenta na aparência e é, a partir daí, que surge a necessidade e a preocupação de que ao fazer uso ou se apropriar de um método, seja necessário entender que este não sirva à ideologia dominante capitalista, camuflando as realidades das tramas sociais ou não detenha a possibilidade de fazer-nos compreender o fenômeno na totalidade. A própria afirma que

Na medida em que as abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores em detrimento de seus fundamentos ontológico-históricos, incorrem num grande risco: caminhar da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação. (MARTINS, 2006, p. 13).

Logo, utilizaremos tanto escritos de Marx e Engels (2001) bem como demais autores que utilizaram o método na elaboração de suas respectivas teorias, tais como Vygotski (2001), Snyders (2001) e Saviani (1999; 2010; 2019). O método que propomos neste trabalho tem como principais fundadores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Esses dois autores são os precursores do método Materialista Histórico e Dialético, em especial, Karl

Marx, que durante sua carreira se preocupou em desvelar as aparências dos fenômenos em uma sociedade regida pelo capital.

Recuperamos a obra *Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2001) publicado pela editora Martins e Fontes. Nesta obra os autores descrevem os primeiros traços do surgimento do método, especialmente, quando escrevem algumas teses em contraposição a Feuerbach (1804-1872), teórico alemão. É bom salientarmos que o método em questão não surgiu do mundo das ideias, mas partiu-se do concreto, mesmo que caótico, ascendendo aos níveis maiores das abstrações. Como escreveu Netto (2011, p. 18) “Marx não fez tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele.”

Feuerbach, filósofo alemão, foi o autor que em sua crítica a Hegel (1770-1830) desenvolveu os primeiros traços do materialismo. Esse materialismo, mesmo sendo humanista naturalista, foi apropriado por Marx e Engels (2001) como ponto de partida na elaboração do novo materialismo, posteriormente caracterizado como histórico e dialético. Enquanto Hegel acreditava ser impossível a existência do materialismo, considerando que o filósofo em questão era idealista, Feuerbach elaborou críticas contundentes ao teórico, dando elementos para que, futuramente, Marx e Engels elaborassem o método Materialismo Histórico e Dialético.

Sabendo que as ideias de Marx e Engels (2001) são de bases materialistas, partindo do concreto e não do mundo das ideias, como difundido no idealismo, começa-se a reformular o novo materialismo quando os autores dirigem as famosas teses para Feuerbach. Todavia, Hegel fora importante nesta formulação, pois a dialética hegeliana, mesmo que de posterior reformulação, fora integrada ao novo materialismo.

Marx (1873) ainda descreve que a dialética defendida difere da teorizada por Hegel em aspectos nos quais o método hegeliano descrevia o pensamento em seu movimento personificado em ideias. Para Hegel, os movimentos do pensamento eram o que ditava as regras, uma dialética mística. Marx descreve que o movimento do pensamento é reflexo de uma realidade em movimento e que foi apropriada pelo indivíduo. Logo, o que está em movimento é a realidade concreta e não os pensamentos ou as ideias. O autor ainda sugere que a dialética de Hegel está oposta à dialética que postula [marxista], sendo necessário fazer um giro de 180° ou inverter os polos, posto estar de ponta cabeça.

Para Kosik (1976, p. 20) “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade”. Nesse ponto, compreender a essência do fenômeno ou a coisa em si pressupõe considerá-lo em movimento de múltiplas determinações e, por vezes, se apresenta na aparência. Sobre a lógica dialética, Marx e Engels (2001) descrevem o problema do

materialismo da época em desconsiderar essa realidade multideterminada e em constante movimento, presos a uma apreensão imediatista do fenômeno, apreendendo a realidade de forma intuitiva.

Nas famosas teses, Marx e Engels (2001) criticam o materialismo de Feuerbach descrevendo algumas fragilidades impostas pelo teórico. Analisam que “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade de seu pensamento.” (MARX; ENGELS, 2001, p. 100). Os autores descrevem Feuerbach preso a respostas apenas teóricas, verbalizações ou escolásticas.

Mesmo que Feuerbach tecesse suas críticas ao espírito religioso, não compreendia que o indivíduo era uma unidade e, por sua vez, que esta era pertencente a um todo. O autor estudava o indivíduo de maneira isolada, sem considerar as múltiplas determinações sociais; debruçava-se sobre a sociedade civil e não considerava a “humanidade social” (MARX; ENGELS, 2001, p. 103). Logo, deixava de lado o curso da história e se prendia a uma realidade abstrata e isolada. Para Marx e Engels (2001) o fenômeno não se estuda isoladamente, devendo ser situado em uma realidade prática e concreta, multideterminada e que, por conseguinte, é histórica.

Em seus livros *Escola e democracia* (1999) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* Saviani (2010) apropria-se do método Materialista Histórico e Dialético, fazendo uso de algumas categorias de análise para desvelar o fenômeno da realidade educacional brasileira. Ao levantar novas propositivas à superação da realidade aparente do período do Golpe Militar, o autor utiliza a categoria da historicidade e outras categorias, tais como a totalidade e a contradição.

Na historicidade, Saviani (2010) faz o movimento na história em seu processo educativo e desvelando que, de acordo com a ideologia dominante, o processo educativo intencional no Brasil, ou de certa forma, a função social da escola, tem servido à classe social que ascende ao poder que, em grande maioria, ratifica as aparências dos fenômenos, reforçando a alienação, exploração e exclusão social.

A emergência da incorporação do método foi essencial, pois possibilitou desvelar as aparências da realidade educacional brasileira e sugerir novos caminhos que possam ser seguidos. Isso é um ponto importante levantado por Saviani (1999; 2010): a teoria pedagógica que se apropria do marxismo, além de tecer críticas ao modelo pedagógico ou a função social desempenhada pela escola observada no fenômeno da exclusão social, deve problematizar novos caminhos para não incorrer no risco de ser taxada como uma pedagogia crítica reprodutivista.

Através da incorporação do método, Saviani (1999; 2010) desvelou o fenômeno da desigualdade educacional brasileira, descrevendo que a escola, por meio de várias teorias pedagógicas, serviu a classe burguesa e ao capitalismo na reprodução da ordem de exploração vigente. Como exemplo, citamos o surgimento da Escola Nova e a bandeira da educação para todos levantada na década de 1930; por meio do método foi possível desvelar essa aparência, que demonstra que a classe burguesa faz uso ideológico de manobra da massa trabalhadora, unicamente, para alcance de seus interesses. Por meio das categorias da contradição e da totalidade, a PHC desvelou que a ideia da escola nova apenas reforçava a alienação, mantinha o status quo, caracterizando a escola como função reprodutora do lucro do capital, tendo como um dos princípios a Teoria do Capital Humano (função social de produzir mão de obra para o trabalho).

A incorporação do método do Materialismo Histórico Dialético também na Pedagogia Histórico-Crítica possibilitou desvelar outras contradições no ideário capitalista do Golpe Militar, onde transita a nova ordem seguindo a lógica do capital. Outro ponto, são as tramas ocultas na bandeira da inclusão escolar no período da década de 1990 e adiante, fenômeno que Saviani descreve como exclusão includente em virtude do aluno com deficiência ser incluído “no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho” o que contribuirá para a sua exclusão “do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 09).

Na Pedagogia Histórico-Crítica o movimento ocorre da seguinte maneira, a realidade se apresenta de forma sincrética e, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos ou abstração teórica, retorna-se a esta realidade instrumentalizado, denominado de catarse.

Na Pedagogia Progressista também não é diferente. Georges Snyders (2001) descreve que a ruptura com a alienação, com a realidade aparente, só é possível através de uma teoria que tenha o Materialismo Histórico e Dialético como base. Para o autor,

Trata-se de manter o marxismo como chave de decifração do real, método de interpretação simultaneamente sistemático e sempre suscetível de revisão, não se detendo num saber estabelecido, mas enriquecendo-se em cada saber que tenha contribuído para estabelecer. (SNYDERS, 2001, p. 13).

Incorporado o método em sua teoria, na obra *Para Onde vão as pedagogias não diretivas?* Snyders (2001) descreve a realidade ou o fenômeno, que é a chegada das teorias não-diretivistis ou que compõem o bloco da Escola Nova, na época. O autor, de forma sistemática,

descreve cada teórico das pedagogias não-diretivas, descrevendo suas ideias e positivities das teorias sendo, umas delas, a possibilidade de considerar o aluno no processo educativo.

Posteriormente, tece suas críticas às teorias e, ao se apropriar do Materialismo Histórico e Dialético, postula que a ruptura com as desigualdades sociais só será alcançada em uma escola que tenha como base do trabalho pedagógico uma teoria que recupere a diretividade docente, a realidade do aluno, e tenha posse dos conhecimentos marxistas (SNYDERS, 2001). Em sua obra, incorpora o método da Pedagogia Progressista, primeiramente, descrevendo o fenômeno e, depois, teoriza com os conhecimentos científicos superando o fenômeno.

Um ponto relevante na Pedagogia Progressista é a importância dos conceitos científicos ou dos conhecimentos marxistas no trabalho educativo da escola. Snyder (2001) descreve que a realidade aparente, por vezes, é trazida pelo aluno, suas condições sociais, as desigualdades sociais, o preconceito e outras problemáticas que, por vezes, o próprio aluno traz de sua vida cotidiana para dentro do ambiente escolar. O professor, de forma intencional e sistemática, direciona os conhecimentos marxistas para confrontar essa realidade trazida pelo discente, fazendo que esse alcance a envergadura, retornando a sua realidade social teorizada, com a possibilidade de compreendê-la e desvelar suas aparências.

A incorporação do método Materialismo Histórico Dialético pela Psicologia também seguiu por esses caminhos. No texto *Apêndice: artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski*, de Leontiev (1999), de forma breve, encontramos como o marxismo fora incorporado na Psicologia, denominado hoje de Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural.

A ideia não era construir uma psicologia com outros ramos de estudos ou que viesse estudar outros fenômenos, isoladamente. O método foi importante para descrever que a sociedade soviética precisava de uma Psicologia Geral e não fragmentada, tal qual existia. Este ponto de não fragmentar os fenômenos remete-nos à obra de L. S. Vygotski (2001), utilizada na seção *Alegria escolar, humanização e alienação: considerações necessárias a inclusão educacional*.

Primeiramente, é necessário compreender que uma das categorias de análise utilizada pelo Materialismo Histórico e Dialético é a totalidade. Antes de entender um fenômeno, o pesquisador não deve estudá-lo como um fato isolado em si. Na obra de Vygotski (2001) essa categoria é importante para compreender a constituição da psique humana.

O autor inicia descrevendo uns dos problemas da psicologia de sua época, que era a fragmentação dos campos investigativos da ciência psicológica. Ele evidencia que existia campos diversos de estudos da ciência particular, que versa sobre a infância, adolescência, comportamentos instintivos (medo, fome, sono) e outros que apenas fragmentavam a psicologia

em várias áreas. Essa fragmentação dificultava a compreensão sobre o psiquismo humano, assim, o autor destaca a necessidade de a Psicologia compreender que no estudo sobre o desenvolvimento humano é preciso juntar os fragmentos ou unidades para, daí, se chegar ao todo ou compreender a *totalidade*.

O fenômeno se apresenta na realidade de forma isolada e fragmentada; para se chegar a sua essência é necessário identificar fragmentos ou unidades implicadas para se entender a totalidade do mesmo e não fazer apenas uma descrição. Essa categoria de análise, totalidade, por vezes, também é atravessada por outra importante categoria no processo de desvelamento das aparências ou na decifração da realidade sincrética: a contradição.

Chegar na totalidade do fenômeno pressupõe situar-se numa dinâmica das unidades que compõem esse todo. Compreender nossa sociedade vigente ou a coisa em si (KOSIK, 1976) significa levar em consideração as multideterminações que imperam e, ainda, entender essas fragmentações como uma união de contrários. Para Netto (2011, p. 57) “sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação”.

Witeze e Silva (2016) utilizam a contradição ao analisar a política pública da educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), denunciando que esta política não contextualiza a inclusão escolar em uma sociedade de classes ou a lógica capitalista, a qual já discutimos anteriormente que, para perpetuar o lucro do capital, a exclusão é fundamental.

Outra categoria utilizada por Vygotski (2001) é a historicidade ou historicismo (SHUARE, 1990). Conforme Shuare (1990), Vygotski foi o pioneiro no uso do método do Materialismo Histórico e Dialético na psicologia e a categoria historicidade/historicismo foi fundamental para a compreensão da psique humana por parte do psicólogo soviético. Para a autora, “[...] o tempo humano é história, quer dizer, o processo de desenvolvimento da sociedade – o conceito de atividade é, antes de tudo, de atividade produtiva das pessoas” (SHUARE, 1990, p. 60).

Logo, com a historicidade, Vygotski (2001) compreendeu que a atividade criadora do ser humano é um dado para ser recuperado para, depois, chegar no todo do fenômeno do desenvolvimento do homem presente. No historicismo, o movimento do desenvolvimento humano na história ou a compreensão sobre o desenvolvimento filogenético possibilitou entender que, por meio da atividade do homem, o trabalho, a espécie biológica se desenvolveu ao indivíduo singular cultural. Ou seja, filogeneticamente, o indivíduo desenvolveu-se, no curso da história, por meio da ação humana sobre a natureza e, ao mesmo tempo, desenvolveu-se ontogeneticamente.

Ao fazer esse movimento na história, tendo como categoria auxiliar na análise a historicidade e a dialética, Vygotski (2001) começa a levantar dados para a compreensão sobre o psiquismo humano na totalidade. O autor demonstra na época e seus escritos ainda ensinam na atualidade que para se chegar ao todo, vários condicionantes precisam ser observados, inclusive, as unidades precisam ser entendidas de modo, não isoladas mas em movimento.

Em outra obra de Vigotsky (2009) intitulada *A construção do pensamento e da linguagem*, apesar de que na análise de Prestes (2010) a referida obra pode ter traduções equivocadas ou secundarizadas, o excerto abaixo é relevante para compreender o método incorporado na Teoria Histórico-Cultural. Segundo o autor, para compreender a essência ou a totalidade do fenômeno, é necessário considerar alguns pressupostos, entre esses, as unidades de análise que compõe o fenômeno:

Esta pode ser qualificada como análise que decompõe em unidades a totalidade complexa. Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. A chave para explicar certas propriedades da água não é sua fórmula química, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular. [...] A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam (VIGOTSKY, 2009, p. 8).

Ou seja, para entender a água, é necessário considerar as unidades que a compõem: moléculas de hidrogênio e moléculas de oxigênio. Essas unidades de análises chegam ao todo (a água). O detalhe é que ao estudar o hidrogênio, isoladamente, não se chegará na água ou, da mesma maneira, não é adequado estudar o oxigênio isoladamente. Essas ideias assinaladas por Vigotsky (2009) têm relação com a problemática enfrentada por ele em outros textos (VYGOTSKI, 2001), quando buscava respostas para entender a psique humana. Uns dos problemas era a fragmentação das unidades que impediam os estudiosos da época de chegar na essência do fenômeno.

Descritos esses pontos relevantes do método incorporado na Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia Progressista e Teoria Histórico-Cultural, além da similaridade do uso do método, a forma como se descrevem os fenômenos nas obras, por vezes, são semelhantes: descrevem a realidade caótica ou sincrética, teorizam o fenômeno ou abstraem, teoricamente, e voltam-se a essa realidade ou fenômeno em um estado de **catarse, envergadura e concreto pensado**.

Assim, essa pesquisa é de caráter documental, de modo que analisamos alguns documentos primários que, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani são fontes que “ainda não receberam tratamento analítico” (2009, p. 6) a exemplo de leis, projetos de leis, notas técnicas, atas legislativas, normativas legais, portarias, decretos, declarações, editais de concursos públicos e processos seletivos, dentre outros. Esses documentos consultados formam um conjunto de fontes primárias que, ao nosso entendimento, são essenciais para buscar compreender o fenômeno desta pesquisa. A pesquisa documental também tem sua importância, pois “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Ainda de acordo com os autores,

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 4).

O método de análise desses documentos, conforme Deitos e Sobzinski (2015), colaborou na compreensão de dados sobre políticas públicas:

a) [...] apreender o significado da política a partir da compreensão da lógica capitalista; b) não separação entre método e teoria, importância da epistemologia marxista como relação entre as categorias da dialética materialista e da obra marxista; c) proposição de análise da política a partir de uma totalidade social; d) busca da apreensão da realidade, a partir da perspectiva de totalidade, das mediações presentes nas partes específicas, a fim de se perceber as contradições presentes; e) captar as políticas numa perspectiva de totalidade que requer estabelecer mediações entre partes específicas com o intuito de perceber as determinações recíprocas e as contradições entre elas; f) busca desvelar a política em sua essência, o que pressupõe considerá-la como expressão da correlação de forças presentes no processo de definição e implementação; g) procura articular a singularidade, a particularidade e a universalidades, pois uma política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade de um momento histórico e é concebida nas determinações mais universais que advém do sistema orgânico do capital, a partir de suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional; h) que busca compreender a essência das determinações sócio ontológicas para delimitar os limites e possibilidades sociais (e educacionais) para a superação da autorreprodução do capital. (DEITOS; SOBZINSKI, 2015, p. 112).

Conforme descrevem Deitos e Sobzinski (2015), nessa pesquisa procuramos trabalhar levando em consideração os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, considerando a realidade rondoniense, visto que o estado de Rondônia e seus municípios serão descritos, embasado em dados estatísticos do IBGE, dentre outros. Para tanto, descreveremos o processo

de colonização/exploração de modo que o contexto social de nossa pesquisa seja compreensível ao leitor.

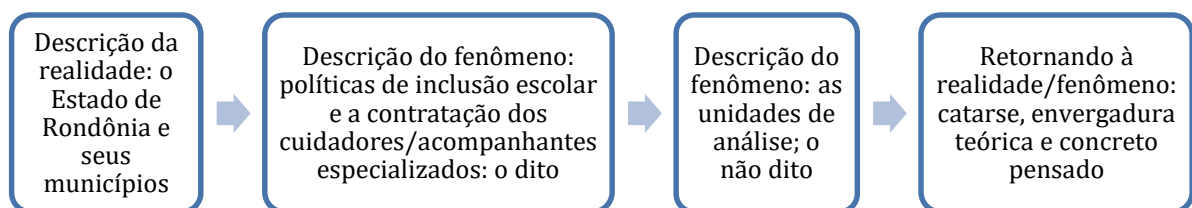
Ainda conforme os autores, analisaremos as políticas públicas que versam sobre o cuidador/acompanhante especializado, utilizando as categorias de análise descritas. Nesse ponto, buscamos não apenas descrever essas políticas, mas agrupar todas as unidades que foram pensadas e recuperadas com a finalidade de compreender o fenômeno da contratação desses profissionais em concursos públicos e processos seletivos dentro do estado.

Posto isso, o objetivo geral foi analisar as políticas públicas educacionais sobre inclusão escolar do Brasil, do Estado de Rondônia e de seus municípios sobre o cuidador/acompanhante especializado, e os editais de concursos públicos e processos seletivos para a seleção desse profissional nos municípios do estado. Os editais de concursos públicos e processos seletivos tiveram como marco temporal o ano de 2012, que se referem ao ano de publicação da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) até o ano de 2019, tendo como marco espacial o Estado de Rondônia e seus 52 municípios.

Os objetivos específicos são: recuperar a emergência de políticas públicas de inclusão em sociedade excludente; identificar o perfil estabelecido nessas políticas desses profissionais, suas funções/atribuições e o caráter educacional de sua atuação e; mapear os processos de contratação desses profissionais no estado de Rondônia, os quais serão discutidos nesta seção.

Nessa estudo descrevemos os resultados e as análises empreendidas de acordo com o esquema apresentado na Figura 1, tendo por inspiração a tese de doutorado de Asbahr (2011).

Figura 1– Esquema/passos a passo da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Escrevemos essa seção pensando as categorias postas no esquema acima. A primeira intitulada de *O estado de Rondônia e seus municípios*, é constituída por: a realidade local, agricultura, organização política, os municípios, localização geográfica, Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), arrecadação de receitas e recursos transferidos da União e, processo histórico de colonização desses espaços na Região Amazônica.

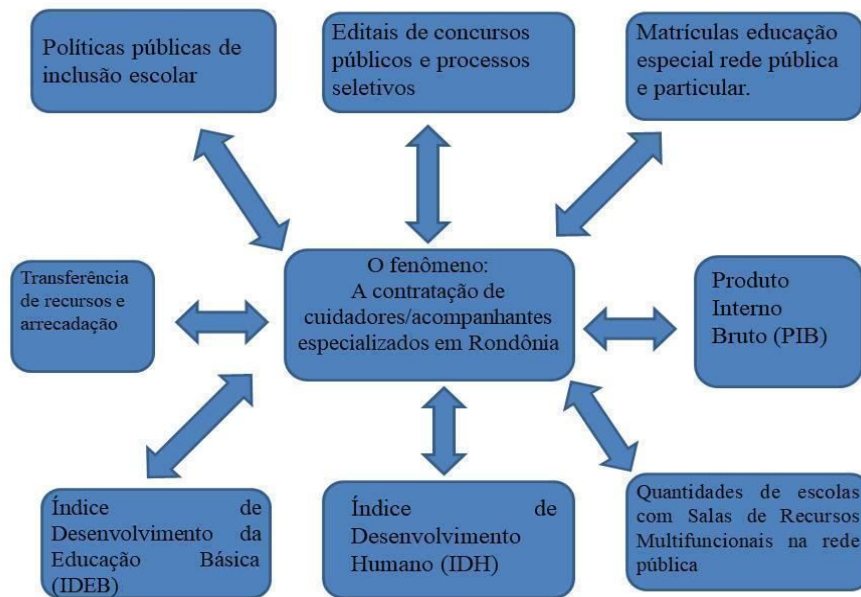
Na segunda subseção, *Políticas públicas de inclusão escolar e a contratação de cuidadores/acompanhantes especializados; o dito*, será descrito o fenômeno da pesquisa. Recuperamos as políticas públicas educacionais, os editais de concursos públicos e processos seletivos que tratam da temática, assim como outros documentos que coadunam com a mensagem da inclusão no universo capitalista rondoniense, auxiliando-nos a descrever o fenômeno da forma que ele tem se apresentado na realidade.

A terceira subseção, *As unidades de análises: o não dito*, consiste na problematização com o não dito na contratação de cuidadores/acompanhantes especializados, sendo eleitas duas unidades de análises a saber: inclusão e exclusão e documentos legais, e cuidadores/acompanhantes especializados. Recuperamos alguns dados dos próprios editais de concursos e processos seletivos a serem discutidos, algumas PP que discursam sobre os dados.

Ainda, recorreremos aos censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e trazemos os seguintes dados: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quantidades de matrículas na Educação Especial, quantidades de salas de recursos multifuncionais na rede pública educativa, números que compreendem o ano de 2011 a 2019. Apesar de os editais de concursos públicos terem o marco temporal de 2012 a 2019, a opção por coletar os dados no INEP, iniciando por 2011, se justifica no sentido de que possibilite compreender como estava a realidade educacional rondoniense nos quesitos acima, anteriormente à publicação da Lei n.º 12.764 (BRASIL, 2012).

Por fim, na subseção *Catarse, envergadura e concreto pensado* retornamos ao fenômeno de forma instrumentalizada, discutindo os pontos e problematizando novos avanços para termos uma inclusão plena dos alunos com e sem deficiência no ambiente escolar. Sendo assim, para que possamos compreender o fenômeno da contratação de cuidadores/acompanhantes especializados, buscamos não o fragmentar, mas juntar com outros elementos que auxiliem na compreensão do processo. Logo, as subseções anteriores foram pensadas e elaboradas de acordo com o esquema apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Esquema das unidades/dados coletados para se chegar à totalidade do fenômeno



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Posto isso, as subseções adiante objetivam discorrer sobre a realidade caótica, descrever o fenômeno e desvelá-lo, retornando-o ao mesmo, de forma instrumentalizada. Para isso levamos em consideração o percurso demonstrado nas Figuras 01 e 02.

4.1 O ESTADO DE RONDÔNIA E SEUS MUNICÍPIOS

Neste ponto da escrita, recuperamos o que temos discutindo desde a subseção *A fábula da inclusão em um sistema excludente*. Escrever um conto, crônica ou, no caso em questão, uma fábula, é algo complexo e exige do escritor técnicas de escrita e conhecimento a respeito de um determinado assunto, de modo que possa transmitir uma moral, ao final.

Analisando a estrutura de uma fábula, descrevemos anteriormente que é uma história curta a qual dá características típicas de indivíduos “humanos” a personagens inanimados e animais: verbalizam e, principalmente, demonstram situações da vida cotidiana do indivíduo, tais como inveja, orgulho, vaidade etc. A fábula tem um enredo e, sobretudo, um cenário, que é importante para situar a história de modo que ela não fique isolada de uma dada realidade concreta.

Na fábula *d’O Galo e a Raposa* o cenário era uma floresta, a nossa fábula da inclusão em Rondônia se desenrola na região que abriga a maior floresta do mundo: a Floresta Amazônica. Neste ponto, descreveremos nosso cenário que se inicia, há muito tempo, uma

floresta de vários enredos, várias raposas e estas vêm se apropriando e se apoderando dos mais fracos.

No campo científico, descrever a realidade social é fundamental para se chegar ao fenômeno instrumentalizado. Ao conceituarmos o método Materialismo Histórico e Dialético, evidenciamos que as condições sociais interferem na compreensão do fenômeno. Para isso, não descreveremos o fenômeno de forma imediata, mas ao propormos trabalhar com políticas públicas de inclusão escolar, esta subseção contribui ao descrevermos nossa realidade rondoniense e que, desde sua caracterização como estado, Rondônia situa-se em campos de lutas e exclusões sociais.

Neste contexto, muitas foram as raposas que no decorrer do surgimento de Rondônia comparecem na sua história e, à medida que faremos essa breve viagem ao passado, veremos que nossa emancipação como estado brasileiro fora marcada por dor, escravidão e exclusão social.

Compreendemos Rondônia como uma unidade de um todo: esse todo é a Floresta Amazônica. A maior reserva ecológica do planeta e considerada a maior floresta tropical do mundo. A extensão da Floresta Amazônica não cobre parte apenas do Brasil, mas parte da Bolívia, Venezuela, Colômbia. No Brasil, ela se estende entre os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Roraima, Rondônia e parte do Tocantins, Mato Grosso e Maranhão, que compõem a chamada Amazônia Legal. Sua superfície é de 5.217.423 km² dentro do país. Em área geográfica, compreende 61% do território brasileiro e abriga 20% de água doce do planeta.

O processo de ocupação do Estado de Rondônia, de acordo com Souza e Pessôa (2010) teve uma “[...] grande quantidade de etnias que foi exterminada e vários outros grupos foram expropriados no antigo Território do Guaporé⁷” (p. 143). De acordo com os autores, o país servia para os colonos portugueses garantirem, apenas, a sustentação da coroa. Enxergavam essa imensidão de terras para a exploração de suas riquezas naturais à época, unicamente. O Brasil “[...] foi imaginado como um pedaço de terra a ser dominado e, se possível, expandido” (SOUZA; PESSÔA, 2010, p. 143)

O território brasileiro, desde a chegada dos portugueses, foi alvo de cobiça, principalmente, a região da Amazônia. Cada século de exploração dessa região foi marcado pela extração de riquezas naturais, acentuada no século XIX, a exploração por conta da descoberta da borracha (SOUZA, 2010), por exemplo. Diga-se exploração pelo fato da coroa ou a elite hegemônica expropriar a região, devastando a localidade em prol de seus interesses.

⁷ Este foi um dos nomes atribuídos ao atual Estado de Rondônia

Sendo assim, ao buscar compreender o histórico da ocupação da Amazônia, deve-se considerar as disputas pelas riquezas contidas na região e que

Devido à importância estratégica e econômica, muitas foram as tentativas de mundializar a Amazônia [...] A lógica é a de garantir o controle territorial, e não havendo isto, garante-se o controle econômico e comercial, por intermédio da submissão às políticas. (SOUZA, 2010, p. 103-104).

Tecendo uma crítica sob a colonização do Brasil, concordamos com Souza e Pessôa (2010) e Souza (2010) de que, somente, o território foi expropriado por meio da exploração dos mais fracos e essa mesma lógica ocorreu em Rondônia. Até no presente momento, os interesses pelo controle penduram. A questão foi, de acordo com Souza, colocar a região dependente do capital externo, sendo “os ciclos da borracha, a ocupação e exploração comercial e o posterior abandono são a prova cabal desse processo de dependência externa à qual é submetida a região amazônica” (2010, p. 103).

A fases de expropriação e exploração do Território Federal do Guaporé (1943-1981) aconteceram, primeiramente, pelos seringalistas e, mais tarde, o próprio Estado e o capital apropriaram-se dessas terras para sustento de seus interesses. Conforme Souza e Pessôa (2010, p. 144),

As terras que constituem o atual estado de Rondônia foram, primeiramente, tomadas ao índio por seringalistas. Posteriormente, o próprio Estado e o capital expropriaram não somente o índio, como também o garimpeiro, o posseiro, o seringueiro, o ribeirinho, entre vários outros. As terras do estado permaneceram, historicamente, sob o controle de uma oligarquia regional. A esta oligarquia foram associadas grandes empresas do capital nacional e internacional, que exploraram não somente a população autóctone como também os recursos ambientais.

A ocupação/expropriação do Território de Rondônia, com base em Souza e Pessôa (2010), dividiu-se em dois períodos: um que compreende de 1616-1930, e outro de 1930 até o presente momento. No anos de 1616 é preciso considerar o Tratado de Tordesilhas (assinado entre o Reino de Portugal e a Coroa de Catela) que dividiu o litoral do país em 13 capitâneas hereditárias essa extensão não demarcava a região que hoje se denomina de Floresta Amazônica, pois, na época, ela não pertencia à coroa portuguesa mas fora invadida e apossada por bandeirantes portugueses.

Percebemos que umas das primeiras ações lobistas nesta época foram dos bandeirantes, em especial, Raposo Tavares (1598-1658), que invadiu os limites do Tratado expulsando todos que estavam na maior parte da Floresta Amazônica: os holandeses e espanhóis. Registramos com base em Souza e Pessôa (2010) e Souza (2010) o grande massacre de comunidades

indígenas na missão de ocupação do território. Mas eles não estavam sós e, junto com os bandeirantes, encontraram-se os missionários jesuítas que “enquanto os primeiros buscavam riquezas minerais e naturais e, principalmente, a preação de indígenas, os missionários tinham como principal objetivo salvar a alma dos povos autóctones” (SOUZA; PESSÔA, 2010, p. 146).

Além das riquezas minerais e a captura de indígenas, outro interesse da Coroa Portuguesa na região de ocupação/exploração do território foi a busca de especiarias (canela, cacau, cravo etc.). Os bandeirantes se encarregaram da procura das riquezas locais e os jesuítas catequizavam os indígenas e davam uma pequena instrução ou dita “domesticação” a estes, servindo-os como mão de obra de trabalho na região. A catequização dava início às primeiras instruções escolares no Brasil, mesmo que ideológicas, para “adestrar” a comunidade aos interesses da coroa (SAVIANI, 2008). Pelo fato de os índios conhecerem bem a localidade, esse adestramento era vantajoso para os interesses locais.

Salientamos, também, que existiam escravos africanos na região, porém, diferentes dos indígenas, estes indivíduos, na visão da época, não eram dignos de receberem a catequese ou qualquer outra instrução, de modo que apenas os indígenas possuíam a possibilidade de “civilização”. Logo, em 1750, toda a Região Amazônica já estava invadida por bandeirantes portugueses, não valendo mais o Tratado de Tordesilhas, e registrava o surgimento de outro Tratado, o de Madri, tendo como cláusula de que quem possuísse e usufruísse da terra, dela seria dono.

Após esse período, houve desvalorização das drogas do sertão e a região não era mais atrativa aos interesses da elite hegemônica do litoral do país, forçando seus residentes a buscarem outros meios de subsistência, tal como a agricultura, pesca, caça e extrativismo vegetal da borracha.

No século XIX, a borracha tornou-se importante ao capital externo. Primeiramente no início do mesmo século, a Revolução Industrial e a descoberta da vulcanização da borracha na fabricação de pneus em 1842 “[...] por Goodyear (Estados Unidos) e Hancock (Inglaterra)” (SOUZA; PESSÔA, 2010, p. 149) focalizando, novamente, os olhos da elite e do capitalismo na Amazônia.

Todavia, esse apogeu iniciou-se no quarto final do século XIX (1870-1912). Nesse período, além dos seringalistas nativos, uma grande quantidade de migrantes nordestinos fugidos da seca de suas terras chegaram à localidade. A I Guerra Mundial exigiu grandes exportações da borracha e, assim, o litoral brasileiro e a elite governante compreenderam que essa região não era apenas uma terra selvagem, mas tinha “futuro promissor”, destacando-se

em saciar a fome do capital e a fome das grandes potências mundiais como EUA e Holanda, dentre outras.

Nesse ponto, várias estratégias foram direcionadas pelo próprio capital para atender as necessidades de escoação da borracha local, como a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, que liga Porto Velho, atual capital de Rondônia, à Guajará-Mirim, cidade fronteiriça com a Bolívia. Na construção da estrada, várias empresas internacionais vieram a executá-la e, com ela, muitos migrantes chegavam em busca de trabalho. Todavia, a maioria das empresas contratadas desistiu do projeto, pois havia muitos conflitos com indígenas, a área era densa em florestas e, principalmente, as doenças tropicais como a malária que dizimou milhares de homens, dando a alcunha do projeto de *Ferrovia do Diabo* (SOUZA; PESSÔA, 2010).

Para Souza e Pessôa (2010, p. 152) “a referida identidade, contudo, foi construída nas bases da exclusão social de caboclos e nordestinos migrados para o território” e essa exclusão perdurou até após o fim desse primeiro ciclo da borracha (1879-1912), quando a Malásia começou a exportar e a produzir borracha em um preço mais acessível, o que levou o Território de Rondônia a ficar à deriva.

Em 1920, a Comissão Construtora de Linhas Telegráficas de Mato Grosso do Amazonas, Comissão Rondon, iniciou os trabalhos de interligação do Sul e do litoral do país. Quais os motivos? A borracha começou a ser valorizada e havia grande extração de minérios, como a cassiterita. As construções das linhas telegráficas serviram para um futuro projeto, a execução da BR-364 ligando Porto Velho à Cuiabá/MT. Em cada posto telegráfico construído por Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958) foram originadas pequenas vilas, as quais se constituíram nas maiores cidades de Rondônia (Vilhena, Pimenta Bueno, Ji-Paraná, Jaru e Ariquemes).

Souza e Pessôa (2010, p. 154) explicam que “a Comissão Rondon [...] preparou o terreno para a ocupação econômica do estado”. Junto com Marechal Rondon, norte-americanos vieram para explorar e observar se a localidade tinha potencial para saciar a fome do imperialismo americano (SOUZA, 2010).

Com Getúlio Vargas no poder, em 1930, o Brasil passava por um processo de industrialização e houve a preocupação de interligar, totalmente, a Região Amazônica por meio de rodovias, como a BR-364. Essa interligação almejava a segurança e o controle da localidade, medidas essenciais para não perder a gama das riquezas locais.

Um novo fluxo de migração veio ao local com a II Guerra Mundial e a necessidade emergente de produção e escoamento da borracha. Desta vez, muitos migrantes, os *Soldados da Borracha*, chegaram à região (SOUZA; PESSÔA, 2010). Novamente, o território amazônico

virou alvo de cobiças internacionais, direcionando o governo a criar e a firmar acordos com os norte-americanos por meio do Tratado de Washington, forçando brasileiros a se moverem à localidade para atender às demandas da guerra.

Souza (2010) descreve que o Imperialismo de Portugal só iniciou uma fase de exploração no Brasil, abrindo espaço ao capitalismo norte-americano para montar o novo imperialismo local. Esse imperialismo pode ser verificado com a extração dos minérios e o posterior apogeu da borracha, obrigando o Brasil a fazer alianças internacionais, sobretudo, com os norte-americanos. Como exemplo, no ramo da mineração, a empresa *Bethlehem Steel* em 1952, recebeu do Brasil a concessão para explorar o território, excluindo os moradores locais ou explorando-os como mão de obra barata.

Após explanar esses fatos, com base em Souza (2010) e Souza e Pessôa (2010) compreendemos que não houve um desenvolvimento qualitativo nos aspectos de ocupação da Região Amazônica, mas de ocupação com foco no sustento do lucro, acumulação e reprodução do capital. Por ser voraz o capitalismo, a destruição da região, no século XX e atual, foram e são enormes, como também a desigualdade/exclusão social acentuada, necessárias à perpetuação do regime capitalista.

O processo de ocupação e exploração de Rondônia, elevado à condição de Estado em 22 de dezembro de 1981, seguiu a lógica descrita por Patto (2008) sobre inclusão e exclusão na base da pirâmide social. À medida que o imperialismo se apossou da região, excluía e incluía os indivíduos locais da forma que necessitavam. Os excluídos da própria base da pirâmide buscavam outros meios de subsistência, exercendo atividades como ribeirinhos ou se agrupando a movimentos sociais como o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST).

Em prosseguimento, no período do Golpe Militar, a “internacionalização” foi tomando corpo por vários motivos. Primeiro, pelo receio do comunismo tomar as riquezas locais e, segundo, para atender às demandas do capitalismo. Em outras palavras, diziam cuidar para não entregar a Amazônia à ameaça comunista, ao mesmo tempo em que abriam concessões para as empresas multinacionais, norte-americanas, para explorarem a área. Assim “a Amazônia foi incorporada ao capitalismo mundial, atendendo aos interesses geopolíticos, especialmente norte-americano” (SOUZA, 2010, p. 104).

Um marco decisivo na constituição do Estado de Rondônia foi o período da década de 1980, com o Brasil ainda no Regime Militar. A partir desse período, Rondônia se tornou Estado e muitas políticas públicas chegaram à localidade buscando, de certa forma, demonstrar ao mundo que o capitalismo se importava com as desigualdades sociais e com o meio ambiente. Contudo, ainda, buscou favorecer o lucro e o status quo da hegemonia capitalista.

Com o lema “desenvolvimento sustentável” emergente na Eco-92, organizado pela ONU em 1992, na cidade de Rio de Janeiro, mas como analisa Souza (2010, p. 106) “[...] é um conceito gestado dentro da esfera da economia capitalista e a partir dessa referência é que se pensa o social, com uma única novidade: inserção da natureza nos processos de produção. A natureza passa a ser um bem de capital”, alinhou-se o pensamento à necessidade voraz do capital.

Nessa onda de “desenvolvimento sustentável”, políticas públicas educacionais foram promulgadas, para trabalhar conteúdos escolares o lema, na perspectiva de que é possível desenvolver o estado preservando a natureza como, também, o treino de habilidades e competências para o mercado de trabalho. Mas a mensagem da raposa é: Rondônia é um pedaço enorme de carne e uma região vasta para a exploração de riquezas ao capital, onde o indivíduo local serve como mão de obra barata, sustentando o lucro do imperialismo e, em contrapartida, o capital “camufla” essa mensagem plantando eucaliptos, árvores não nativas do Brasil e que contribuem para redução da biodiversidade e fauna local.

Lobbies se apoderaram da situação por meio de ONG que, com o lema do “desenvolvimento sustentável” auxiliam o capitalismo a cravar os dentes no estado dizendo que “crise ambiental é crise moral, culpa dos indivíduos, não do imperialismo” (SOUZA, 2010, p. 107). Logo, nossas escolas reproduzem essa mensagem e, não raro, encontramos em Rondônia indivíduos acreditando que as grandes empresas se instalam no estado, grande parte externa, trazendo o desenvolvimento e o progresso para o estado de Rondônia, bem como para o Brasil, por aumentarem a economia e abrirem portas de emprego. Contudo, na verdade, lucram as costas do povo rondoniense, como em todas as épocas de exploração do território. Para Souza (2010, p. 108);

Os interesses econômicos do imperialismo, camuflados sob a máscara do “desenvolvimento sustentável”, estão presentes nas políticas públicas implementadas em todos os setores da sociedade, de forma a exercer o controle do território e o controle ideológico da população. Para isso conta com a colaboração dos agentes que gerenciam o Estado burocrático brasileiro. (destaques da autora).

Com o passar do tempo, na última década de governança do PT, criou-se o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) seguindo a lógica do capital. Esse programa assevera que desenvolvimento é sinônimo de empregabilidade, geração de renda e economia, financiando obras de infraestruturas, tendo como base o lema do “desenvolvimento sustentável” e de forma acelerada nos estados da região Norte. Destas obras de infraestruturas do programa encontram-se as usinas hidrelétricas construídas no Rio Madeira (Jirau e Santo Antônio) que, além de

produzirem energia, trazem a mensagem de desenvolvimento econômico para Rondônia. Um conto de fábulas.

A construção das barragens, na ótica capitalista, propiciou aos latifundiários transportar seus produtos pelo Rio Madeira, o qual se tornou mais navegável (SOUZA, 2010). Quem lucrou com as barragens foram apenas os grandes empresários e latifundiários; aos rondonienses restou o serviço braçal. Os serviços de gerência e grandes complexidades ficaram com os imigrantes capitalistas da Europa e dos EUA, e as famílias ribeirinhas foram “expulsas⁸” de suas casas por conta do alagamento das barragens.

Assim como Santos (2001) descreve a lógica das empresas mundiais e do capitalismo em ludibriar a sociedade sobre o progresso, em um cenário fabuloso da globalização, esse cenário foi reprisado em Rondônia, com as Usinas Hidrelétricas. A sociedade portovelhense, em parte, acreditou na mensagem do progresso vindouro com as instalações das usinas. Todavia, como resultado concreto, ficaram esquecidos e excluídos os ribeirinhos, expropriados de seus espaços (SOUZA, 2010), assim o também o Estado, inicia uma nova fase de cartel local.

Em consulta ao site da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), especialmente no *menu Transparência*, conseguimos acessar os impostos recolhidos pela União (Governo Federal) com as três maiores usinas hidrelétricas em Rondônia, dos anos de 2012 a 2019, com os dados apresentados na Tabela 1. As usinas cujos dados foram coletados são a Usina Hidrelétrica de Samuel, localizada no Rio Jamari, no município de Candeias do Jamari-RO, distante a cerca de 50 km da capital; a Usina Hidrelétrica de Santo Antônio e a Usina Hidrelétrica de Jirau, ambas localizadas no Rio Madeira, na cidade de Porto Velho-RO.

Tabela 1 – Impostos recolhidos pela União com as Usinas Hidrelétricas (Jirau, Samuel, Santo Antônio) 2012-2019

ANO	USINAS HIDRELÉTICAS			TOTAL ARRECADADO
	JIRAU	SANTO ANTÔNIO	SAMUEL	
2012	---	2.925.685,86	3.797.248,65	6.722.934,52
2013	239.699,32	14.917.525,08	3.191.114,79	18.348.339,19
2014	13.440.831,54	30.239.311,11	5.087.869,37	48.768.012,02
2015	61.685.398,24	63.282.157,96	5.415.650,26	130.383.206,46

⁸ Esses moradores, para saírem dos seus locais, receberam modestas moradias pagas pelas usinas, não mais na beira do rio. Forçados a viverem à margem da sociedade urbana, aumentando o contingente de exército de reservas.

2016	60.979.448,32	72.113.824,97	2.975.093,54	136.068.366,83
2017	72.939.824,35	80.951.113,40	3.468.917,51	157.359.855,26
2018	80.446.943,50	89.381.884,30	4.025.278,98	173.854.106,78
2019	94.781.810,53	93.530.650,55	4.733.899,32	193.046.360,40

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de ANEEL (2020).

Desses impostos, de acordo com a Cartilha *Compensação financeira e o seu município* (ANEEL, 2007), por título estabelece que as usinas com potencial acima de 30 MW (*Megawatts*) devem compensar (efetuar pagamentos) aos estados e municípios pelo uso dos rios e das águas locais. Esses recursos podem ser usados nas áreas da saúde, segurança e educação, como em outros setores (ANEEL, 2007). Descreve, ainda, que a compensação é estimada em 6,75% dos recursos arrecadados pelas usinas, tendo como proposta para a distribuição dos recursos:

Dos 6,75%, 6% são destinados aos estados (45%), aos municípios (45%) e aos ministérios do Meio Ambiente (3%) e Minas e Energia (3%) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), que ficam com 4%. O Distrito Federal recebe o percentual equivalente aos estados e aos municípios. Os 0,75% restantes são encaminhados ao Ministério do Meio Ambiente, para implantação da Política Nacional de Recursos Hídricos e do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. (ANEEL, 2007, p. 8).

O fato desses recursos poderem ser aplicados na educação não significa que seja obrigação de investi-los nesse setor. Dos recursos que os municípios devem receber, conforme citação acima, eles podem ser investidos em outros setores, levando em consideração várias condicionantes que interferem nos direcionamentos das PP descritas em seções anteriores. É fato que, no atual governo federal, a educação não é precedência, mas o mercado financeiro, seguindo a lógica capitalista, e a segurança. Em Rondônia, o Governo Estadual segue a mesma lógica.

Depois de descrevermos o processo de ocupação e exploração do Estado de Rondônia e introduzirmos discussões a respeito dos cartéis exploratórios em nosso estado, especialmente as Usinas Hidrelétricas, nesse ponto evidenciamos dados a respeito da economia, geografia territorial e demografia.

Rondônia, geograficamente, possui uma área territorial de 237.765,233 km², ficando em 13.^a posição no país. Sobre o censo demográfico utilizamos os dados publicados em fevereiro de 2020 pelo Departamento de Pesquisas e Estudos Econômicos (DEPEC), que a população em

2017 em torno de 1,81 milhão. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,690 (IBGE, 2010).

A economia gira em torno da pecuária, extrativismo vegetal, usinas hidrelétricas e atualmente um direcionamento de políticas públicas para o agronegócio. O Produto Interno Bruto (PIB), em 2016, estava em torno de 39 bilhões e o PIB per capita em R\$ 22.251,00 (DEPEC, 2020). Na composição do PIB em 2017, por peso dos setores em percentual temos: administração pública 27,40%, agropecuária 14,96%, comércio 12,37%, atividades imobiliárias 9,43%, indústria de transformação 5,23%, construção 4,01%, atividades financeiras 2,97%, serviços às empresas 2,82%, educação e saúde 2,41%; transporte 2,21%, demais serviços 2,06%, alojamento e alimentação 1,52%, informação e comunicação 0,98% e, indústria extrativa 0,26%.

De acordo com os dados do DEPEC (2020), a exportação prevalece sobre a soja e carnes desossadas de bovinos. Na importação prevalece alho, placas de microprocessamento e polipropileno sem carga. Na agropecuária temos café conilon, leite, bovino e soja e, na indústria, a fabricação de materiais de madeiras, materiais não metálicos e de produtos alimentícios. Outro dado levantado por meio do DEPEC (2020) diz respeito às divisões sociais de classe em percentual temos: 3% classe A, 5% classe B, 49 % classe C, 24% classe D e 19% classe E.

Para compreendermos quais os parâmetros utilizados pelo DEPEC quanto à subdivisão de classes, utilizamos o texto de Barufi (2016) intitulado *Movimento recente de retorno para as Classes D e E parece ser conjuntural*, onde verifica-se que o Bradesco, por meio do DEPEC, separa as classes sociais de acordo com a renda familiar, podendo variar levando em consideração a economia do país, o mercado de trabalho, entre outras situações.

Barufi (2016) descreve que as divisões de classes variam levando em consideração, primordialmente, o mercado de trabalho. Não raro uma família pode ascender ou retornar a níveis mais baixos por conta do emprego/desemprego e da renda recebida. Assim, na Tabela 2 apresentamos a renda familiar por classe.

Tabela 2 – Referências de divisão de classes sociais Bradesco (Novembro, 2015)

NÍVEL DE CLASSES	RENDA FAMILIAR MENSAL
Classe A	R\$ 9954 ou mais
Classe B	De R\$ 6585 a R\$ 9954
Classe C	De R\$ 1646 a R\$ 6585

Classe D	De R\$ 995 a R\$ 1646
Classe E	Até R\$ 995

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de DEPEC (2020).

Apesar do texto de Barufi (2016) não denunciar o modo de produção e reprodução capitalista, responsável pela exploração de uma classe social sobre a outra, reforça a inclusão social atrelada à integração mercadológica e ratifica a ideia de que os problemas sociais (divisões de classes) são conjunturais e não estruturais, todavia, utilizamos esses conceitos para compreender como o departamento subdivide as classes sociais. Nos aspectos educativos, o DEPEC (2020) descreve a população rondoniense conforme dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Nível de escolaridade da população rondoniense com base no ano de 2017

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	TOTAL
Sem instrução e fundamental incompleto	43,6%
Fundamental completo e médio incompleto	14,9%

Continua

Continuação

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	TOTAL
Médio completo e superior incompleto	30,4%
Superior completo	11,1%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de DEPEC (2020).

Como pode ser observado na tabela acima, o DEPEC não separa o nível de escolaridade sem instrução e fundamental incompleto, fundamental completo de médio incompleto e médio completo de superior incompleto. Verifica-se que a maior porcentagem da população, em 2017, encontra-se sem instrução escolar ou não concluiu o ensino fundamental.

Sobre dados da alfabetização da população, acessamos o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* de 2018, publicado pela Organização Todos Pela Educação. Em Rondônia a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais era de 92,8%, em 2017. No ensino superior, apenas 11,1% da população concluiu essa modalidade de ensino, dado este, alarmante e indicativo de que a continuidade da educação não é para todos. Acessando os dados do Anuário (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018) temos que, em 2017, a porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior foi de 17,1 % em Rondônia.

Em busca de dados mais atuais, acessamos o IBGE (2019) na Síntese de Indicadores Sociais. Em Rondônia, os jovens de 15 a 29 anos de idade entrevistados no quesito avaliado sobre ocupação assim informaram: só estuda, 26,5%; estuda e está ocupado, 12,5%; só está ocupado, 37,3% e, não estuda e não está ocupado, 23,8%. Desses dados, a faixa etária apresentada pressupõe que esses jovens deveriam estar cursando o Ensino Médio ou Ensino Superior. Logo, apenas 37,3% trabalham e não estudam, o que pode caracterizar “exclusão” do Ensino Médio ou podendo até terminarem esse nível escolar, mas foi-lhes negado o acesso ao Ensino Superior, forçados apenas a trabalhar. Os dados ainda são mais problemáticos na porcentagem de 23,8% desses jovens não estudarem e não estarem trabalhando.

Na mesma descrição do IBGE (2019), no quesito padrão de vida e distribuição de renda, na Tabela 4 apresentamos dados sobre o nível de instrução escolar da população rondoniense de 25 anos ou mais.

Tabela 4 – Nível de instrução escolar população de 25 anos ou mais em 2019

NÍVEL ESCOLAR	PERCENTUAL
<i>Continuação</i>	
Sem instrução	8,5%
Ensino fundamental incompleto	40,3%
Ensino fundamental completo	8%
Ensino médio incompleto	5,2%
Ensino médio completo	22,6%
Ensino superior incompleto	3,2%
Ensino superior completo	12,2%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de IBGE (2019).

Os dados apresentados na Tabela 4 são assustadores ao considerar que mais da metade dos indivíduos com idade igual ou maior de 25 anos não ingressou no Ensino Médio, bem como no Ensino Superior.

Outro aspecto que levamos em consideração, ao descrever nossa realidade, é o mercado de trabalho. Consideramos que as PP na lógica capitalista priorizam o acesso ao mercado essencial na reprodução do capital. Descrevemos, também, o fato de a inclusão capitalista pressupor acesso unicamente a esse segmento em Rondônia e, a partir desse ponto, a Educação Básica torna-se foco das políticas públicas na expansão do capital, regulando as exclusões sociais na inserção de indivíduos ao mercado de trabalho (BARROCO; SOUZA, 2012;

OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA; DUARTE, 2005; SAVIANI, 1999; 2010; 2011; 2018; 2019; WITEZE; SILVA, 2016) .

Se fizermos um paralelo com as políticas de inclusão escolar na década de 1990 (UNESCO, 1990; 1994) que imprimiam à Educação Básica a função de amenizar a pobreza, miséria (OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA; DUARTE, 2004), em especial, as exclusões sociais, veremos que a escola pública não deu conta de reparar essas exclusões, colocando-a no bojo da lógica capitalista.

As políticas públicas que imperaram no Estado brasileiro na governança do PT (2002-2016) com o PAC e, atualmente, no governo sem partido⁹ buscam a empregabilidade como emergência. Para o Sebrae (2019) houve um aumento de novos empregos no ano de 2019 como, também, de novas formas de subempregos com vendedores de pamonha, doces, iogurte, entre outros, reflexo do lema neoliberal empreendedorismo (SAVIANI, 2019; GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020). Todavia, nessa pesquisa evidenciamos que as PP voltadas unicamente ao mercado financeiro e a geração de renda são o foco dos governantes ascendentes no poder. Tanto o governo estadual como federal priorizam políticas públicas para este setor.

Para o DEPEC (2020), o salário médio em Rondônia no ano de 2017 era em torno de R\$ 1.794,00, enquanto no restante do Brasil era em torno de R\$ 2.157,00. Todavia, levando em consideração os níveis de instrução escolar, apresentamos na Tabela 5, de acordo com o Anuário do Todos Pela Educação (2018), o rendimento médio do trabalho das pessoas de 18 a 29 anos ocupadas no ano de 2017.

Tabela 5 - Rendimento mensal da população brasileira de acordo com o nível de instrução escolar em 2017

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	RENDIMENTO EM 2017
Sem instrução	R\$ 1.003,47
Fundamental incompleto ou equivalente	R\$ 884,01
Fundamental completo ou equivalente	R\$ 1.084,88
Médio incompleto ou equivalente	R\$ 1.081,56
Médio completo ou equivalente	R\$ 1.255,36
Superior incompleto ou equivalente	R\$ 1.480,48
Superior completo	R\$ 2.799,76

⁹ O atual presidente da República era coligado ao Partido Social Liberal (PSL), mas desfilou-se e, até momento, encontra-se sem partido.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Todos pela Educação (2018).

Ao contrastar as Tabelas 4 e 5 com os dados apresentados na Tabela 3, vários questionamentos emergem. Nossa realidade de nível de instrução escolar não coincide com o rendimento mensal posto pelo DEPEC (2020) no valor de R\$ 1.794,00. Se levarmos em consideração as Tabelas 3 e 5, a média salarial gira em torno de R\$ 884,01 a R\$ 1.255,36.

Adiante, ainda tratando sobre a geração de renda e empregos serem primazias no atual governo, acessamos o site do governo de Rondônia, o qual publica uma matéria intitulada *Rondônia alcança menor taxa de desemprego do país em 2019 e ofertas de vagas crescem no estado* coadunando com as afirmações elencadas. Descrevem uma baixa na taxa de desemprego, sendo um percentual de 8,9%, equiparando-se com Santa Catarina (7,2%) e Rio Grande do Sul (8,0%). Na atualidade, em consequência da pandemia imposta pela Covid 19, muitos postos de trabalhos foram desocupados, e uma crescente taxa de desemprego no país veio a tona acirrando ainda mais a desigualdades sociais.

Desse modo, consideramos o trabalho um direito social importante aos indivíduos rondonienses, mas trabalho como um direito social é diferente de integração ao mercado como mão de obra e, além do mais, direitos sociais não caracterizam trabalho unicamente, como também a educação, a saúde, o lazer, a moradia e outros descritos na constituição (BRASIL, 1988).

No estado mínimo, com o liberalismo interferente nos arranjos sociais de Rondônia, consultamos o SEBRAE (2019), que apresenta dados sobre o aumento de empregos por conta das aberturas de novas microempresas, como também descreve aumento de empregos nas grandes empresas instaladas em Rondônia, reflexo das ações impostas pelo governo neoliberal. Porém, a escola negada ainda assombra Rondônia, refletindo na exclusão escolar e exclusão do Ensino Superior ao qual, conforme dados elencados, uma porcentagem significativa de jovens ainda não teve acesso.

Nesses aspectos de geração de renda e emprego, Souza (2010) denuncia as ações imperialistas impostas pelo PAC em Rondônia, com a abertura das usinas hidrelétricas. Atualmente, a mensagem de gerar renda e emprego demonstram, unicamente, a quem os governantes eleitos representam. Camuflam as explorações, baixos salários e as condições desumanas as quais os indivíduos acabam se sujeitando nessas empresas. O capital insaciável aproveita das necessidades dos indivíduos rondonienses explorando-os e, quando se trata de imigrantes, não dos europeus, mas aqueles advindos de países pobres da América Latina ou de

outros continentes, a exclusão fica evidente (CAMARGO, 2019) e, em alguns casos, chegam a ser forçados a trabalhos escravos¹⁰.

Se levarmos em consideração que em Rondônia a maior parte da população detém um nível de instrução fundamental completo ou ensino médio, justificando um salário em torno de R\$ 884,01 a R\$ 1.255,36, o fato de as grandes empresas se instalarem em nosso território e pagarem baixos salários caracteriza lucro, conforme descreve Santos (2001), ainda mais em um estado pertencente à Região Amazônica, com vastas áreas para a exploração. Por esse motivo, muitos indivíduos rondonienses, pelas condições sociais exploradas e excluídas, submetem-se a baixos salários em nome do “desenvolvimento sustentável”.

Patto (2008) descreveu a base de exploração da pirâmide social, fenômeno que ocorre em Rondônia. O nível de instrução recebido pelos indivíduos não os fazem conscientes ao ponto de refletirem sobre o modo de produção e exploração capitalista e os alienam a optar pela sobrevivência, conscientes *em si*.

Outro ponto, a liberdade privada ideologicamente gestada pelo capital, cada vez mais adentra as regiões brasileiras e, desde a colonização e exploração de Rondônia, o liberalismo foi marcante em nosso território. Atualmente, há uma sobreposição do privado sobre o público (PERONI, 2000). Logo, a educação foi e vem sendo alvo de políticas neoliberais no governo emergente.

Sobre isso, considerando as eleições propostas em 2018, o discurso emanado apregoava a liberdade privada e o comércio. As campanhas, em grande parte do presidente Jair Messias Bolsonaro, na época filiado ao PSL E atualmente sem partido, em 2018, foram patrocinadas por grandes empresários no esquema já discutido anteriormente de “venda casada”.

Ratificando essas afirmações, Orso¹¹ (2019) em um evento na Universidade Federal de Rondônia, discursou a respeito dos desafios da *Pedagogia Histórico-Crítica no contexto atual*. Em sua fala descreveu as ações neoliberais na sustentação do lucro do capital, principalmente, de políticas públicas, focalizando o mercado de trabalho e a liberdade privada. Explanou que no início do mesmo ano, cerca de cento e vinte novos pedidos de credenciamento foram

¹⁰Em uma operação da Polícia Federal (PF), no dia 10 de junho de 2020, foi resgatado um grupo de imigrantes venezuelanos submetidos a trabalhos “escravos” em uma fazenda de colheita de maracujá no distrito de Jacinópolis, pertencente ao município de Nova Mamoré, Rondônia. Não recebiam salários justos há alguns meses, não tinham carteiras assinadas, sofriam descontos nos salários abusivos etc. Dentre o grupo, estava uma criança de 11 anos de idade.

¹¹ Participação em evento na UNIR, em maio de 2019.

protocolados no Ministério da Educação para aberturas de faculdades particulares, enquanto apenas uma universidade federal fora criada no mesmo período.

Em Rondônia, ainda não temos uma universidade pública estadual e a população conta apenas com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), na oferta de cursos superiores. Tanto a UNIR quanto o IFRO têm seus *campi* instalados nas maiores cidades de Rondônia: Porto Velho; Guajará-Mirim; Ji-Paraná; Ariquemes; Jaru; Presidente Médici; Cacoal; Vilhena; Rolim de Moura. Contudo, o estado é composto por 52 municípios.

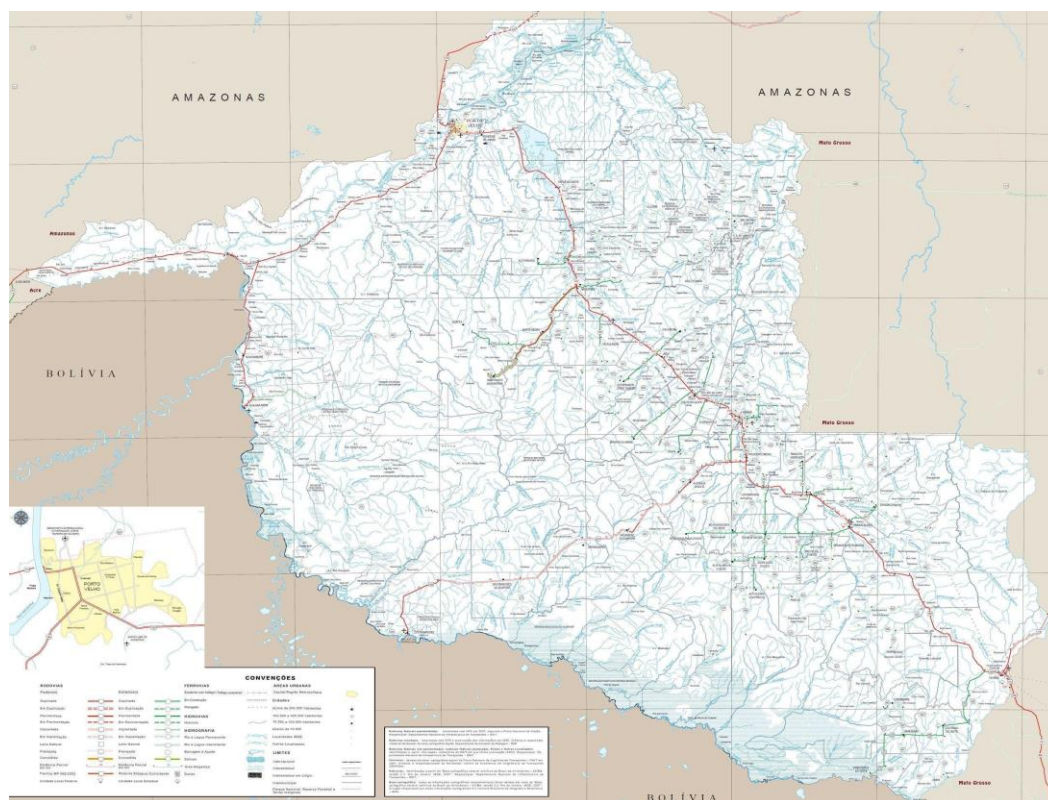
Não culpabilizamos estas duas instituições públicas em atender apenas os grandes centros urbanos do estado, mas compreendemos que isto é reflexo das políticas neoliberais, pois as regiões longínquas, distantes da BR-364, são focos de cartéis do ensino superior – o que problematizamos adiante – e levamos em consideração que o Estado Mínimo encaminha, cada vez mais, o ensino superior público à iniciativa privada. Além do mais, para a lógica da “inclusão” capitalista no Ensino Superior, importa que os indivíduos tenham recursos financeiros, não considerando se é por meio do emprego formal ou subemprego.

Consequentemente, os outros municípios no quesito ensino superior estão sobre alvo de cartéis das iniciativas privadas na oferta da educação superior, em grande maioria, na modalidade da Educação a Distância (EaD). Como exemplo, temos o município de Santa Luzia D’Oeste que, no último concurso público de 2014, teve cerca de 90% dos professores pedagogos contratados oriundos de cursos da EaD (CAMARGO, 2017).

A realidade de Santa Luzia D’Oeste reflete os demais municípios onde os jovens com maiores condições financeiras saem de seus municípios para cursar o ensino superior em outros lugares (Rolim de Moura, Cacoal etc.), enquanto os demais, considerando também suas condições econômicas e culturais, procuram a EaD. E a maioria, pelas condições de vida, certificados apenas pelo Ensino Médio.

Tendo 52 municípios, as maiores cidades de Rondônia agrupam-se em torno da BR-364 conforme demonstra-se na Figura 3.

Figura 3 - Mapa rodoviário de Rondônia



Fonte: Brasil Turismo (2019).

Essas cidades concentram a maior parte do lucro do estado, como também são alvo das ações neoliberais. Adentrando nos dados municipais e problematizando a desigualdade regional reflexo do Imperialismo na colonização do Estado, é importante salientar que concentrar lucro não significa desenvolvimento e, nesse sentido, essa pesquisa vai de encontro com a lógica imperialista.

De acordo com o IBGE (2010), as oito cidades mais populosas de Rondônia, conforme a estimativa para 2019 são: Porto Velho (529.544 habitantes), Ji-Paraná (128.969 habitantes), Ariquemes (107.863 habitantes), Vilhena (99.854 habitantes), Cacoal (85.359 habitantes), Rolim de Moura (55.058 habitantes), Jaru (51.775 habitantes) e Guajará-Mirim (46.174 habitantes). Destas cidades, algumas detém *Campi* do Instituto Federal e/ou Universidade Federal, como também faculdades privadas na oferta de ensino presencial e a distância. Com exceção de Rolim de Moura e de Guajará-Mirim, todas as demais cidades acima estão à margem da BR-364.

Os dez menores municípios pelo censo demográfico na estimativa de 2019 (IBGE, 2010) são: Pimenteiras D'Oeste (2.169 habitantes), Primavera de Rondônia (2.856 habitantes), Castanheiras (3.052 habitantes), Rio Crespo (3.764 habitantes), Teixeirópolis (4.308

habitantes), São Felipe D'Oeste (5.172 habitantes), Cabixi (5.312 habitantes), Parecis (6.074 habitantes), Cacaulândia (6.230 habitantes) e Santa Luzia D'Oeste (6.495 habitantes). Dessas cidades, nenhuma fica à margem da BR-364 e não contém *campi* do IFRO ou UNIR.

Embasamos para descrever os próximos dados do PIB per capita, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e receitas realizadas descritos na Tabela 6, focamos nas oito maiores cidades de Rondônia, comparando com as dez menores descritas acima. Não desconsideramos os demais municípios, mas usamos essas cidades como um parâmetro para descrever a realidade estadual. No decorrer da escrita, em outras subseções, apresentamos outros municípios.

Tabela 6 – Dados PIB per capita, IDHM e receitas das oito maiores cidades e dez menores cidades, demograficamente, por ordem alfabética

CIDADE	TOTAL DE RECEITAS REALIZADAS [2017] (X1000)	PIB PER CAPITA 2017	IDHM 2010
Ariquemes	235.252,82	21.389,67	0,702
Cabixi	21.441,70	22.315,80	0,650

Continua

Continuação

CIDADE	TOTAL DE RECEITAS REALIZADAS [2017] (X1000)	PIB PER CAPITA 2017	IDHM 2010
Cacaulândia	22.135,35	21.793,88	0,646
Cacoal	178.701,03	24.037,91	0,718
Castanheiras	18.222,40	31.403,68	0,658
Guajará-Mirim	85.114,29	16.955,80	0,657
Jaru	157.576,18	25.301,65	0,689
Ji-Paraná	263.239,11	22.814,71	0,714
Parecis	18.325,03	17.343,07	0,617
Pimenteiras D'Oeste	18.686,42	41.089,77	0,665
Porto Velho	1.403.679,66	31.793,20	0,736
Primavera de Rondônia	14.795,74	18.573,98	0,641
Rio Crespo	16.990,97	27.767,17	0,643
Rolim de Moura	124.833,64	22.734,08	0,700

Santa Luzia D'Oeste	25.783,09	19.347,70	0,670
São Felipe D'Oeste	16.209,11	15.204,80	0,649
Teixeirópolis	16.997,05	16.916,36	0,643
Vilhena	267.546,13	26.723,64	0,731

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de IBGE (2020).

Considerando a Tabela 6, os três maiores PIB per capita foram: Pimenteiras D'Oeste (1.º lugar), Porto Velho (2.º lugar) e Castanheiras (3.º lugar). Os três menores PIBs per capita: São Felipe D'Oeste (1.º lugar), Teixeiraópolis (2.º lugar) e Guajará-Mirim (3.º lugar). Com relação ao IDHM, temos: Porto Velho (1.º lugar), Vilhena (2.º lugar) e Cacoal (3.º lugar). E os três menores IDHM: Parecis (1.º lugar), Primavera de Rondônia (2.º lugar) e Teixeiraópolis e Rio Crespo (3.º lugar).

Descrevemos, anteriormente, que crescimento econômico não é desenvolvimento humano. Por esse motivo, além das receitas arrecadas, apresentamos dados refletindo o desenvolvimento humano, em especial o IDHM, desses municípios acima. Na descrição do PNUD (2017), em 2016, o Brasil ocupava a 10.^a posição quanto à desigualdade social no mundo. E, em 2020, ao publicar o Relatório Social Mundial, a ONU (2020) descreveu que nas últimas décadas, no Brasil, a desigualdade social veio diminuindo; todavia, de 2019 em diante, ela aumentou, consideravelmente. Neste sentido, medir o desenvolvimento humano é ir contra a ideologia de apenas concentrar e gerar renda, como também integrar os indivíduos ao mercado. No site *PNUD Brasil* encontramos o conceito de IDHM como

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. (PNUD, 2020).

Além da renda, a educação é essencial para compor o IDHM. Foi nesse quesito, acesso à educação, que na cartilha *Desenvolvimento humano para além das médias* o PNUD (2017) apresenta os dados sobre IDHM desagregados por cor e sexo. A cartilha analisa um crescimento do IDHM em negros dos anos 2000 (0,530) a 2010 (0,679). Essa evolução qualitativa, ainda que não se nivele aos brancos com IDHM em 2010 de 0,777, de acordo com a cartilha (PNUD, 2017), só fora possível com a inclusão dos negros na educação. Não podemos deixar de explanar a fato de última década no Brasil ter um limiar de políticas públicas de cotas em universidades atendendo à negritude brasileira.

Por vezes, nessa pesquisa, descrevemos a importância da educação escolar e superior aos indivíduos. Assim, podemos perceber, pela composição do IDHM, como ela é importante e, principalmente, em fazer cada indivíduo contemporâneo à sua época, como assinala Saviani (2019).

Abrindo a descrição para alguns dados educacionais em Rondônia (IDEB, matrículas Educação Especial nas classes comuns, etc), é importante explanamos também que, no Brasil, uma importante política de financiamento de recursos para a educação é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído pela Lei n.º 11.494 (BRASIL, 2007), com prazo de vigência para o ano de 2020. Esse Fundo destina recursos para as escolas públicas, de acordo com a matrícula no censo escolar. Mesmo que esta política seja de suma importância, um dado que não desconsideramos e já problematizado com base em Sampaio e Oliveira (2015), trata das desigualdades de distribuição de recursos. Escolas públicas com melhores estruturas poderão usufruir os recursos do FUNDEB em outras melhorias, enquanto escolas de regiões pobres, muitas vezes, precisam *sobreviver* com os recursos recebidos. Pensando nisso, consultamos no site do Tesouro Nacional a transferência de recursos do FUNDEB para o estado de Rondônia no período de 2012 a 2019, conforme a Tabela 7:

Tabela 7 – Transferências de recursos FUNDEB para o Estado de Rondônia

ANO	VALORES EM REAIS
2012	R\$562.186.449,05 (Quinhentos e sessenta e dois milhões, cento e oitenta e seis mil e quatrocentos e quarenta e nove reais e cinco centavos)
2013	R\$599.146.562,89 (Quinhentos e noventa e nove milhões, cento e quarenta e seis mil e quinhentos e sessenta e dois reais e oitenta e nove centavos)
2014	R\$661.469.855,93 (Seiscentos e sessenta e um milhões, quatrocentos e sessenta e nove mil e oitocentos e cinquenta e cinco reais e noventa e três centavos)
2015	R\$690.681.838,09 (Seiscentos e noventa milhões e seiscentos e oitenta e um mil e oitocentos e trinta e oito reais e nove centavos)
2016	R\$741.984.088,05 (Setecentos e quarenta e um milhões, novecentos e oitenta e quatro mil e oitenta e oito reais e cinco centavos)
2017	R\$713.140.118,30 (Setecentos e treze milhões, cento e quarenta mil e cento e dezoito reais e trinta centavos)
2018	R\$767.319.341,10 (Setecentos e sessenta e sete milhões, trezentos e dezenove mil, trezentos e quarenta e um reais e dez centavos)
2019	R\$850.549.775,89 (Oitocentos e cinquenta milhões, quinhentos e quarenta e nove mil e setecentos e setenta e cinco reais e oitenta e nove centavos)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de BRASIL (2020).

Em prosseguimento, apresentamos neste momento dados coletados do INEP, no que concerne ao IDEB. De acordo com o INEP, “o IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação)” (INEP, 2020). Descrevemos dados gerais das escolas públicas de Rondônia (estaduais e municipais), dos anos 2011-2017.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1.º ano ao 5.º ano) de 2011 a 2017 (INEP, 2011; 2013; 2015; 2017) temos: 2011 com 4,6 (meta 4,3), 2013 com 5,1 (meta 4,6), 2015 com 5,3 (meta 4,9) e 2017 com 5,7 (meta 5,2). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental temos: 2011 com 3,6 (meta 3,6), 2013 com 3,8 (meta 4,0), 2015 com 4,1 (meta 4,4) e 2017 com 4,8 (meta 4,6).

Muitas problematizações podem emergir desses dados expostos. Analisando brevemente o fato do maior índice do IDEB ser nos Anos Iniciais, compreendemos que a realidade rondoniense é plural e multideterminada, como exemplo, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serem direcionados aos cuidados do Sistema de Ensino Municipal.

Esse sistema de ensino atende à política de progressão continuada do 1.º ano ao 3.º ano, compreendido como ciclos de alfabetização, mas, na verdade, são PP que seguem as lógicas economicistas, objetivando enxugar os gastos pela reprovação e, por não terem respostas ao fenômeno do fracasso escolar – o qual ora atribuíam culpa aos professores, ora aos alunos – decidem progredir o aluno aos anos escolares seguintes (ZIBETTI, 2006). Sendo assim, um dos quesitos avaliados para compor o IDEB nas redes municipais, a taxa de aprovação, é atendida pelos ciclos básicos.

Sem perder o foco da pesquisa sobre PP de inclusão escolar, tratar do IDEB, considerando alunos com deficiência, é uma outra problemática. Foi nesse ponto que Witeze (2016) descreve esse fenômeno nas escolas estaduais de Goiás. Apesar de ser outro estado, o cenário é também vivenciado em Rondônia pelos com alunos com deficiência e aqueles tidos como fracassados, por não dominarem a leitura e a escrita, não comparecerem à Prova Brasil.

Witeze (2016) ainda problematiza que o IDEB, camufladamente, busca medir os índices da Educação Básica em termos de qualidade na educação, por outro lado, por inúmeros motivos (cortes financeiros na educação, falta de recursos, falta de formações qualitativas de docentes e outros) os sistemas de ensino acabam criando várias estratégias para alcançar as médias estabelecidas pelo INEP, não cumprindo, de fato, a sua função: a socialização do saber sistematizado: científico, artístico, filosófico. Dessa forma, o IDEB apregoa um discurso

meritocrático, capitalista e mercadológico, engendrando entre as escolas uma competição, aumentando ainda mais as exclusões dos mais “fracos”.

Abrindo esse precedente para tratar de pessoas com deficiência, considerando nossa pesquisa, ao problematizar a inclusão escolar desse grupo minoritário, é importante descrevermos a realidade de Rondônia neste quesito. Sobre os dados, primeiramente, acessamos o censo demográfico apresentado pelo IBGE em 2010. Por não termos censos mais atuais que apresentem, de forma detalhada, o quantitativo de indivíduos com deficiência no Brasil, nos embasamos nesse e outros censos apresentados pelo INEP.

Considerando o Censo (IBGE, 2010), no Brasil tínhamos um total de 2.611.536 pessoas com deficiência mental/intelectual; 13.265.599 pessoas com limitações motoras (nas seguintes limitações motoras dividiam-se em 734.421 não consegue de modo algum; 3.698.929 com grande dificuldade; 8.832.249 com alguma dificuldade); 9.717.318 pessoas com deficiência auditiva e 35.774.392 com deficiência visual.

Em Rondônia, de acordo com Censo do IBGE (2010) tínhamos 66.350 pessoas com deficiência auditiva; 19.096 pessoas com deficiência intelectual/mental; 84.075 pessoas com deficiência motora e 280.818 pessoas com deficiência visual.

Sem perder o objetivo desta subseção em descrever nossa realidade em Rondônia, não estendendo a muitas análises, os quais deixamos às próximas subseções, seguimos apresentando outros dados importantes a serem discutidos, versando sobre a matrícula dos grupos que compõem a Educação Especial, apresentados na Tabela 8. Embasamos esses dados em Meletti e Bueno (2011)¹², Pereira (2016) e INEP (2020).

Tabela 8 – Números de matrículas na educação especial por tipo de deficiência no Brasil

TIPO	ANO				
	1998*	2004*	2012**	2018***	2019****
Deficiência física	16.463	31.434	77.620	120.705	127.693
Deficiência intelectual	181.377	291.544	345.010	659.503	709.683
Deficiência visual	22.505	47.733	48.227	80.397	80.091
Surdez/Deficiência auditiva	42.584	48.325	49.389	56.959	56.401

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados apontados por *Meletti e Bueno (2011); **Pereira (2016); ***INEP (2019); ****INEP (2020).

¹²No Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ocorrido em Campo Grande/MS, ano de 2019, o professor José Geraldo Silveira Bueno apresentou os dados aqui mencionados, motivo pelo qual localizamos os textos e referenciamos nesta pesquisa.

De forma semelhante, consultamos dados estatísticos de matrículas de alunos por tipo de deficiência em Rondônia, dos anos de 2011 a 2019, as quais apresentamos a seguir.

Tabela 9 – Números de matrículas na educação especial (classes comuns) por tipo de deficiência em Rondônia (2011-2019)

TIPO	2011	2012	2015	2017	2018	2019
Cegueira	50	48	68	94	83	81
Baixa visão	733	706	837	897	840	859
Surdez	255	258	223	220	184	189
Deficiência auditiva	350	331	327	309	331	340
Surdocegueira	5	5	1	2	1	1
Deficiência física	759	853	956	1.007	1.054	1.093
Deficiência intelectual	2.981	3.406	5.665	6.710	7.266	7.962
Deficiência múltipla	290	375	471	618	655	693
Autismo	118	139	368	796	1.025	2.001
Síndrome de Asperger	94	88	89	122	155	---

Continua

Continuação

TIPO	2011	2012	2015	2017	2018	2019
Síndrome de Rett	23	24	28	28	30	---
Transtorno Desintegrativa da Infância - TDI	650	648	423	394	413	---
Altas habilidades/Superdotação	185	406	622	599	616	682

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de INEP (2011, 2012, 2015, 2017, 2018, 2019);

Através dos dados disponibilizados pela *Sinopse Estatísticas da Educação Básica* (INEP, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) apresentados na Tabela 9, comparado com o Censo Escolar do INEP, conforme Tabela 10, verificamos que a maior parte das matrículas eram na rede privada, porém, após o ano de 2016, houve um aumento do acesso à escola regular aos alunos atendidos pela Educação Especial.

Todavia, pela *Sinopse Estatísticas* verifica-se um aumento preocupante de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual, o que nos leva a questionar se estes estudantes possuem, de fato, a deficiência intelectual, considerando que o instrumento utilizado para tal fim, os testes

psicométricos, exigem o domínio de conceitos científicos que deveriam ser aprendidos na escola. Dessa forma, é preciso questionar se esses alunos não seriam vítimas de um processo de ensino e aprendizagem que culpabiliza o aluno pelo não aprender, por meio de encaminhamento a consultórios médico e psicológico em busca de laudos que pouco auxiliam “[...] as crianças no encaminhamento do trabalho nas escolas” como analisam Facci e Tada (2012, p. 127).

Tabela 10 – Índice de matrículas Educação Especial rede pública Municipal, Estadual e Privadas nas classes comuns

Ano	Quantidade de matrículas na rede municipal	Quantidade de matrículas na rede estadual	Quantidade de matrículas na rede privada
2018	5280	5178	2182
2017	8089	7456	3047
2016	26	124	1647
2015	36	142	1638
2014	28	151	1807
2013	30	186	1599
2012	23	226	1864
2011	33	218	1826

Fonte: Dados coletados no site qEdu/Censo Escolar INEP (QEDU, 2020)

Embora essa pesquisa tenha estabelecido o período de 2012 ao 2019 para a coleta dos dados, consideramos importante para a compreensão do índice de matrículas apresentados na Tabela 10 levantarmos, também, os dados referentes ao ano de 2011 para compreendermos o fenômeno anterior um ano antes da publicação da Lei do Autista (BRASIL, 2012).

Recuperamos, também, dados para descrever a realidade de Rondônia em termos das Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nos dados acima, verifica-se um aumento de matrículas na Educação Especial nas escolas públicas regulares e no quesito da SRM, qual é a realidade? É o que veremos na Tabela 11, com base nos dados coletados no censo INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Tabela 11 – Quantidades de salas de recursos multifuncionais da rede pública Municipal e Estadual

ANO	QUANTIDADE REDE MUNICIPAL	QUANTIDADE REDE ESTADUAL
2018	227	202
2017	226	192

2016	208	205
2015	174	184
2014	148	150
2013	123	133
2012	116	109
2011	91	93

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Apesar do aumento considerável do acesso à escola regular, outro direito está sendo negligenciado: a Sala de Recursos Multifuncionais. Mesmo havendo um aumento de SRM, conforme dados da Tabela 11, consideramos que esse quantitativo não comporta as necessidades dos alunos com deficiência matriculados, considerando o aumento de matrículas apresentado nas Tabelas 09 e 10. Sobre esse aumento de matrículas, à primeira vista, verificamos quem a cada ano mais alunos são “integrados¹³”. Daí, o que podemos problematizar o seguinte: onde esses alunos estavam?

Na introdução desse trabalho contei a minha experiência como cuidador em uma escola municipal no interior de Rondônia, com um estudante de 13 anos de idade, matriculado no 4.º ano do Ensino Fundamental I e as experiências que tive em contato com sua família. Esse aluno sempre passou de ano amparado pelo estigma do laudo médico, progredindo em função de um relatório pedagógico e não pela apropriação do conhecimento científico propiciador das FPS. Pela sua faixa etária, ele deveria estar cursando o 7.º ano do Ensino Fundamental II, mas pelas condições de acesso, bem como, de recursos financeiros que foram-lhe negadas (falta de recursos na aquisição de cadeiras de rodas, adaptação arquitetônica nas escolas entre outras barreiras), ele compareceu à escola somente aos nove anos de idade e por esforço da própria família.

Não desconsideramos que muitas crianças com deficiência vivem isoladas da convivência em sociedade, conforme relatado por Tada (2005), em suas experiências como psicóloga escolar na década de 1980, na cidade de Costa Marques, Rondônia. Conforme seus relatos, algumas famílias mantinham seus filhos com deficiência trancados em suas casas. Na década em questão, Rondônia era e como ainda é, um estado novo, e o advento da inclusão iniciou-se na década de 1990.

¹³No processo de integração o aluno se ajusta à realidade escolar. É oferecido apenas o acesso à escola e não a permanência e o desenvolvimento escolar qualitativo.

O fato de Rondônia apenas servir como sustentação do lucro de empresas neoliberais pode ser problematizado sobre a não atenção dos governantes, à época, sobre essa problemática analisada por Tada (2005), bem como, em décadas recentes, sobre alguns alunos com deficiência não estarem matriculados na Educação Básica. Atualmente, sobre as altas taxas de matrículas, elencamos o efeito da PNEEPI (BRASIL, 2008) estipulando a inclusão na Educação Básica e outros pontos a serem considerados, os quais problematizamos adiante.

Posto isso, os dados apresentados nesta subseção, desde o mercado de trabalho, nível de instrução escolar e demais dados acima descritos, auxiliam-nos a compreender o fenômeno dessa pesquisa. Desse modo, na próxima subseção nos debruçamos a descrever o fenômeno das políticas públicas de inclusão escolar que refletem na contratação de cuidadores/acompanhantes especializados.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A CONTRATAÇÃO DE CUIDADORES/ACOMPANHANTES ESPECIALIZADOS: O DITO

Dentro do Materialismo Histórico e Dialético, Marx e Engels (2001) descrevem que o fenômeno apresenta em sua aparência. Sob essa linha de pensamento, Kosik (1976) evidencia que o fenômeno é caótico e imediato e, para compreendê-lo, não devemos estudá-lo em sua superficialidade. Em movimento dialético, as unidades, ou fragmentos, que se chocam pela contradição, chegam à totalidade. Sendo assim, descrevemos os dados coletados, da forma que eles se apresenta na realidade, em sua sinresia e caoticidade, o que justifica o termo *o dito* no título desta subseção.

Desse modo, descrevemos os resultados dos dados coletados, levando em consideração as problemáticas elencadas da pesquisa e os objetivos eleitos. Salientamos que mesmo existindo uma Lei Federal Complementar n.º 131 (BRASIL, 2009) que descreve a lei da transparência pública em órgãos oficiais, ainda assim, tivemos dificuldades em levantar os dados nos portais da transparência. Levamos em consideração apenas os materiais disponíveis digitalmente, ou nos sites dos órgãos oficiais, desconsiderando ligações telefônicas, e-mails, entre outras formas para se chegar aos resultados.

Apesar de ser uma subseção para apresentar os dados caóticos, aqui teceremos uma crítica sobre as dificuldades de levantar os dados: ora os textos estavam incompletos, faltando os anexos, como é o caso de alguns Planos Municipais de Educação cujas metas deveriam estar em documentos anexos às leis; ora, eram citadas no site governamental/oficial em matérias que se preocupam mais em “propagandear” o gestor, como é o caso de alguns sites de prefeituras

das cidades de Rolim de Moura, Santa Luzia D'Oeste e Vilhena que descreviam a existência do determinado documento, porém, não tivemos êxito em localizá-los. Da mesma forma aconteceu ao tentarmos recuperar alguns dados no Ministério da Educação e Governo Estadual.

Neste ponto, primeiramente, apresentamos as políticas públicas eleitas para serem discutidas nesta pesquisa. Como critério para elegibilidade para os dados de PP federais, consideramos aquelas que citam “cuidadores” ou profissionais correlatos, como também, “acompanhante especializados” ou profissionais com formação pedagógica em nível superior correlatos para atender ao aluno com deficiência. Porém, conforme o Quadro 1 demonstrará, algumas PP não tratam das categorias profissionais. Acreditamos não ser um erro da pesquisa, todavia, por serem de âmbito federal, consideramos que as mesmas interferem na emergência da contratação dos profissionais que adentram as escolas públicas de Rondônia, optando por incluí-las. Contudo, estabelecemos esse último critério apenas para PP federais. Pontuamos, também, que o marco temporal para as políticas públicas teve 2019 como o último ano para coleta, e esse critério aplica-se ao âmbito federal, estadual e municipal.

No Governo Federal, acessamos o portal da Câmara dos Deputados Federais e Senado Federal, utilizando os seguintes termos de buscas “Cuidadores” e “Acompanhantes especializados”, o que resultou em cinco projetos de leis. No site do Ministério da Educação acessamos o documento *A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*, elaborado pela antiga SECADI, que compõe o arquivo de uma vasta publicação de documentos legais (pareceres, notas técnicas etc.) que nos subsidiou para localizar algumas políticas públicas, totalizando 14 documentos legais.

Dentre os projetos de leis, alguns estavam vetados, porém preferimos recuperá-los para a análise, visto que alguns projetos de leis arquivados ou vetados, em grande parte ano de 2019, produziram efeitos na realidade brasileira, como é o caso do Projeto de Lei da Câmara n.º 11 (BRASIL, 2016), cujo um dos efeitos fora tratado na subseção *Cuidador e acompanhante especializado: novas profissões na educação?*. Deste modo, o quadro abaixo apresenta as políticas públicas recuperadas para discutir os dados no âmbito federal.

Quadro 1 – Políticas públicas educacionais do Governo Federal eleitas

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	SITUAÇÃO
01	Lei n. 9394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Vigente

02	Resolução CNE/CEB N. 2	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Vigente
03	Lei 10172	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Não vigente
04	Decreto nº 6.253	2007	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.	Vigência em expiração
05	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	2008	Orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, estabelecendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares	Vigente

Continua

Continuação

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	SITUAÇÃO
06	Decreto nº 6571	2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	Revogado pelo Decreto 7611/2011

07	Resolução nº 4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Vigente
08	Decreto 6949	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	Vigente
09	Projeto de lei n.º 8.014-c	2010	Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais.	Em tramitação
10	Decreto nº 7611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Vigente
11	Lei nº 12.764	2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	Vigente
12	Lei nº 13.005/2014	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	Vigente

Continua

Continuação

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	SITUAÇÃO
13	Decreto nº 8.368	2014	Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	Vigente
14	Projeto de lei do senado nº 228	2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas.	Arquivado

15	Lei 13.146	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Vigente
16	Projeto de Lei da Câmara nº 11	2016	Cria e regulamenta as profissões de Cuidador de Pessoa Idosa, Cuidador Infantil, Cuidador de Pessoa com Deficiência e Cuidador de Pessoa com Doença Rara e dá outras providências.	Vetado
17	Projeto de lei 278	2016	Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino.	Em tramitação
18	Minuta Nova PNEE	2018	Institui a nova Política Nacional de Educação Especial: EQUITATIVA, INCLUSIVA E AO LONGO DA VIDA	Em tramitação
19	Projeto de Lei nº 3803	2019	Institui a Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas.	Em tramitação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No âmbito Federal, totalizamos 19 políticas públicas recuperadas. Na leitura para compor o quadro acima, previamente, tínhamos recuperados dois pareceres técnicos e sete notas técnicas da SECADI. Esses documentos versavam sobre as categorias profissionais, porém, por se tratarem de orientações ou esclarecimentos de pontos a respeito de uma lei em específico, optamos por desconsiderá-los e manter a lei federal às quais vinculavam.

No âmbito Estadual, acessamos o portal da transparência da Assembleia Legislativa, utilizando como critérios de buscas “cuidadores” e “acompanhantes especializados”. Os resultados foram apenas matérias e atas de sessões legislativas que tratavam das categorias, contudo, nenhuma PP, em específico, foi recuperada. Todavia, ao efetuarmos a leitura dessas atas, elas foram relacionadas a 2 PP eleitas para compor o quadro das PP estaduais. Fizemos a leitura do Plano Estadual da Educação e por este descrever pontos sobre as categorias profissionais, o recuperamos para discussão dos dados nesta pesquisa. Nenhum projeto de lei estadual atendeu aos critérios de elegibilidade. Assim, ao final, os documentos legais estaduais recuperados encontram-se descritos na Quadro 2.

Quadro 2 – Políticas públicas educacionais do Estado de Rondônia eleitas

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	SITUAÇÃO
01	Lei complementar 680	2012	Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências.	Vigente
02	Lei n. 2847	2012	Institui o Sistema Estadual de Assistência à Pessoa Autista	Vigente
03	Lei 3565	2015	Institui o Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia - PEE/RO (2014-2024)	Vigente

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No âmbito municipal, a metodologia para o levantamento das políticas públicas se baseou em acessarmos o portal da transparência dos municípios, procuramos pela seção *Documentos legais* ou *Legislação* e efetuamos as buscas. Utilizamos os seguintes termos para as buscas: “cuidadores”, “acompanhante especializado”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “plano de carreiras”, “plano municipal”, “plano decenal” e “deficiência”. Acessamos, também, a página inicial do site municipal e procuramos por matérias publicadas utilizando os descritores acima, com o objetivo de ao fazer a leitura das mesmas e que pudéssemos vincular a uma lei que atendesse aos objetivos da pesquisa.

Como dito, tivemos grandes dificuldades em levantarmos esses dados, por esse motivo, utilizamos diversos termos para as buscas nos sites. Alguns municípios, conforme o Quadro 3, utilizam a nomenclatura Plano Decenal da Educação ao invés de Plano Municipal da Educação, o que optamos por incluir nos outros termos de buscas.

No levantamento inicial, sem recortes, dos 52 municípios de Rondônia apenas 40 retornaram com documentos legais, utilizando os critérios descritos acima. Desses 40 municípios, tivemos o total de 60 PP educacionais. Após a leitura das mesmas, excluimos aquelas que não continham os anexos, como exemplo, o Plano Municipal de Educação; também excluimos PP que não atendiam aos objetivos da pesquisa, não descreviam os profissionais, resultando em 35 documentos legais recuperados, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Políticas públicas educacionais municipais recuperadas

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	MUNICÍPIO
01	Portaria nº 395/DRH	2019	Readaptação funcional ao cargo de cuidadora	Alvorada D'Oeste

02	Lei nº 942	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2024 e dá outras providências	Buritis
03	Lei nº 3.467/PMC	2015	Dispõe sobre o Plano Decenal de Educação do Município de Cacoal, e dá outras providências.	Cacoal
04	Relatório	2017	Relatório da Avaliação do Plano Municipal de Educação - versão final (2016-2017)	
05	Lei municipal nº 1.843	2010	Dispõe sobre o Plano Municipal Decenal - PMDE e dá outras providências	Cerejeiras
06	Lei nº 1.857	2011	Aprova o Plano Municipal de Educação, cria Comissão Municipal de Avaliação de Educação de caráter permanente e dá outras providências.	Colorado d'Oeste
07	Lei complementar n. 051	2015	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME, do Município de Corumbiara/RO e dá outras providências.	Corumbiara
08	Lei n. 807	2015	Altera as Leis Municipais nº 153/2001, 194/2004, 317/2008, 265/2009, 496/11, 558/2011 e 707/2013, autoriza a contratação de pessoal e dá outras providências.	Cujubim

Continua

Continuação

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	MUNICÍPIO
09	Lei nº 1.828	2015	Modifica a estrutura organizacional e dá outras providências.	Espigão D'Oeste
10	Lei nº 1.858	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.	
11	Resolução nº 05	2018	Estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Município de Guajará-Mirim e dá outras providências.	

12	Lei 2126	2019	Dispõe sobre a Alteração do ANEXO ÚNICO da Lei nº 1.808/GAB/PREF/15 de 23 de junho de 2015, que aprova Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2024, de acordo com a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e dá outras providências	Guajará-Mirim
13	. Lei municipal nº 566	2015	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Itapuã D'Oeste de 2015-2024, dá outras providências	Itapuã D'Oeste
14	Lei complementar nº 130	2015	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Servidores do Sistema de Ensino do Município de ITAPUÃ DO OESTE e dá outras providências.	
15	Lei municipal nº 2035	2015	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Município de Jaru, e dá outras providências	Jaru
16	Resolução CME 04	2018	Dispõe sobre os procedimentos e orientações para a Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva no Sistema Municipal de Jaru, e dá outras providências	

Continua

Continuação

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	MUNICÍPIO
17	Lei n. 2212	2011	Dispõe sobre a criação de cargo de provimento efetivo, Cuidador Educacional para pessoas com deficiências, introduzindo modificações na Lei Municipal nº 713, de 26 de dezembro de 1995, e dá outras providências.	Ji-Paraná

18	Lei nº 2838	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, dá outras providências	
19	Lei nº. 1.449/PMMA	2015	Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências	Ministro Andrezza
20	Lei nº. 718	2015	Institui o plano municipal de educação para o município de Mirante da Serra e dá outras providências.	Mirante da Serra
21	Lei nº. 637	2015	Aprova o plano municipal de educação para o período 2015-2024 e dá outras providências.	Monte Negro
22	Lei nº 1.087	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação, do Município de Nova Mamoré-RO, em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2024, e dá outras providências.	Nova Mamoré
23	Lei 2266	2017	Altera a redação da Meta-1 Plano Municipal de Educação – PME, Lei Municipal nº 2.117/2015 de 22 de junho de 2015	Pimenta Bueno

*continua**continuação*

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	MUNICÍPIO
24	Lei 809	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, e dá outras providências.	Pimenteiras D'Oeste
25	Lei complementar nº 360	2009	Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - Rondônia, e dá outras providências	Porto Velho
26	Lei 2228	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação, do Município de Porto Velho para o decênio 2015/2024, e dá outras providências	

27	Lei nº 1950	2015	Institui o Plano Municipal e Decenal da Educação, e dá outras providências.	Presidente Mé dici
28	Lei n. 699	2013	Altera a Lei 675/GP/2012 que trata do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais e demais Leis correlatas que trata do Plano de Cargos, Carreira e Salários - PCCS, dos Servidores públicos da Prefeitura Municipal de Primavera de Rondônia e dá outras providências.	Primavera de Rondônia
29	Lei n. 746	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação de 2015 a 2024	Santa Luzia D'Oeste
30	Lei complementar nº 105	2017	Altera a alínea b do artigo 31 e artigo 35, da Lei Complementar n. 20/2002	
31	Lei n. 1237	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2024, e dá outras providências	São Francisco do Guaporé
32	Lei n. 1495	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2024, e dá outras providências	São Miguel do Guaporé

Continua

Continuação

ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	MUNICÍPIO
33	Lei n. 821	2015	Dispõe sobre aprovação do Plano Municipal de Educação do Município de Teixeiraópolis para o decênio 2015-2025 e dá outras providências	Teixeiraópolis
ITEM	IDENTIFICAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO/EMENTA	MUNICÍPIO
34	Lei n. 683	2015	Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação orienta sua implantação e adota outras providências	Urupá

35	Minuta de lei	2018	Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Servidores da Educação Básica pública municipal de ensino de Vilhena - Rondônia, e dá outras providências.	Vilhena
----	---------------	------	---	---------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No levantamento dos dados, de 40 municípios que retornaram resultados com as PP educacionais, ao final, com os critérios de elegibilidade, dos documentos tratarem dos profissionais cuidadores/acompanhantes especializados ou correlatos, reduziu-se para 27 municípios. Portanto, para essa pesquisa, foram recuperados 57 documentos legais (políticas públicas) nas esferas municipais, estaduais e federais.

Após levantar esses documentos, iniciamos a leitura com fichamentos que resultaram em três novos quadros que serão agora apresentados, os Quadros 04, 05 e 06, atendendo um dos objetivos da pesquisa que tem como foco identificar o perfil estabelecido nos documentos legais de cuidador/acompanhante especializado.

Quadro 4 – Profissionais encontrados com atribuições e formações nos documentos legais federais

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	-------------	-------------------------------	----------

Continuação

PNEEPI (BRASIL, 2008)	Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.	Cuidador; Monitor;	Não especifica
-----------------------	--	---------------------------	----------------

Resolução n. 4 (BRASIL, 2009)	Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização; [...] VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;	Profissionais da educação: apoio	Não específica
Projeto de lei n.º 8.014-C (BRASIL, 2010)	§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais.	Cuidador	Não específica
Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012)	Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.	Acompanhante especializado	Não específica
Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014a)	4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	Profissional de apoio; Auxiliar	Não específica

Continua

continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
Decreto 8.368 (BRASIL, 2014b)	§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará	Acompanhante especializado	Não específica

	acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.		
Projeto de lei nº 228 (BRASIL, 2014c)	§ 5º A ocupação de cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária.	Cuidador	Técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados
Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015)	XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;	Profissional de apoio	Não específica
Projeto de Lei n. 11 (BRASIL, 2016a)	Art. 1º Fica reconhecido em todo o território nacional e regulamentado por esta Lei o exercício da profissão de cuidador, cujas espécies são: Cuidador de Pessoa Idosa, Cuidador Infantil, Cuidador de Pessoa com Deficiência e Cuidador de Pessoa com Doença Rara.	Cuidador	Ensino fundamental e Curso de qualificação profissional
Projeto de Lei n. 278 (BRASIL, 2016b)	XIII – apoio escolar: apoio em atividades de alimentação, cuidados pessoais e locomoção, bem como na inclusão pedagógica do estudante com deficiência, sob a forma de acompanhamento individualizado e de promoção, em caráter geral, da inclusão na instituição de ensino e na sua proposta político-pedagógica;	Apoio escolar	Formação em nível superior, admitida, como formação mínima para atuação na educação básica, a oferecida em nível médio.

Continua

Continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
------------------	--------------------	---------------------------------------	-----------------

<p>Minuta Nova PNEE (BRASIL, 2018)</p>	<p>Os serviços e recursos providos e coordenados pelos gestores, com o objetivo de garantir a efetiva aplicabilidade das disposições legais sobre a Educação Especial no contexto escolar, são disponibilizados pelos professores regentes da classe comum; professores especializados; profissionais de áreas afins; profissionais de apoio escolar e outros, podendo ser disponibilizados na sala de aula e em outros momentos e espaços escolares.</p>	<p>Profissional de apoio</p>	<p>Não especifica</p>
<p>Projeto de lei nº 3803 (BRASIL, 2019)</p>	<p>§ 3º As salas de aula com educandos com Transtorno Mental, TEA, Deficiência intelectual e Deficiência Múltipla deverão conter dois professores; um professor de educação regular e um professor fixo especialista em educação especial, para aplicação efetiva do plano educacional individual do aluno construído previamente pela relação da equipe multiprofissional e educadores, não abster a necessidade de um mediador especialista quando necessário.</p>	<p>Professor especialista em educação especial; Mediador especialista</p>	<p>Não especifica, mas subentende que seja nível superior em educação especial</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Da mesma forma que organizamos com as disposições do poder federal, descrevemos os documentos legais estaduais, resultando no Quadro 5.

Quadro 5 – Profissionais encontrados com atribuições e formações nos documentos legais do Estado de Rondônia

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	-------------	-------------------------------	----------

Continua

Continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO

Lei complementar 680 (RONDÔNIA, 2012a)	VI – Técnico Educacional/Cuidador: profissional de nível médio que prestará auxílio especificamente aos alunos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo as atividades de suporte a alimentação, locomoção, higiene corporal, vestimenta, comunicação, orientação espacial, manipulação de objetos, transferência postural, brincadeiras e atividades correlatas, de acordo com a necessidade do aluno.	Cuidador	Nível médio
Lei n. 2847 (RONDÔNIA, 2012b)	At. 3º São diretrizes do Sistema Estadual de Assistência a Pessoa Autista: [...] VII – o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TGD, bem como, a pais, responsáveis ou cuidadores;	Cuidador	Não específica
Lei 3565 (RONDÔNIA, 2015)	4.10 - garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a contratação de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio: cuidador, tutores, professor auxiliar de sala comum, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues	Cuidador; Tutor; Professor auxiliar de sala comum;	Não específica

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Abaixo, apresentamos o Quadro 6 sobre os documentos legais municipais, na mesma configuração dos Quadro 4 e 5.

Quadro 6 – Profissionais encontrados com atribuições e formações nos documentos legais municipais

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Portaria nº 395/DRH (ALVORADA D'OESTE, 2019)	Trata de uma portaria de readaptação profissional do cargo de merendeira para o cargo de cuidadora, não especifica funções/atribuições	Cuidador	Não especifica
Lei nº 942 (BURITIS, 2015)	4.12) Garantir de forma imediata a presença de intérprete de Libras em todas as escolas que efetivarem matrícula de estudantes surdos e apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues.	Profissional de apoio; Auxiliar	Não especifica
	4.22) Garantir que onde tenha crianças matriculadas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para educação infantil e para o Ensino Fundamental, cuidador conforme a necessidade de cada escola e aluno.	Cuidador	Não especifica

Continua

Continuação

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Lei nº 3.467/PMC (CACOAL, 2015)	4.12) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, mediante contratação em concurso público, até o quinto ano de vigência deste plano;	Profissional de apoio: cuidador	Não específica
Lei nº 3.467/PMC (CACOAL, 2015)	6.9) garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes alunos e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador, nos casos necessários;	Cuidador	Não específica

Continua

Continuação

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Avaliação do Plano Municipal de Educação 2016-2017 (CACOAL, 2017)	Estratégia 4.7 - fortalecimento do acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Hoje, todas as crianças com necessidades especiais que procuram a escola têm o acesso garantido, porém a permanência e o acesso ao AEE, que exige, entre outros, profissional especializado e cuidador, não estão garantidos. Recomenda-se que sejam criados, no município, os cargos de cuidador e profissional especializado.	Cuidador	Não específica
Lei municipal nº 1.843 (CEREJEIRAS, 2010)	4 - Criar o cargo e realizar concurso para a função de “cuidador de aluno” ou “inspetor educacional” para dar assistência aos professores que tenham em suas classes alunos portadores de necessidades especiais.	Cuidador; Inspetor educacional	Não específica
Lei nº 1.857 (COLORADO D'OESTE, 2011)	5.3 Garantir acessibilidade nas escolas [...] assim como de profissional qualificado/habilitado para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais (cuidador) [...]	Cuidador	Não específica
Lei complementar n. 051 (CORUMBIARA, 2015)	3.8 Garantir a presença do professor intérprete/tradutor, do guia, do guia/intérprete e do cuidador, para a Educação Básica, a fim de atender os estudantes com necessidades especiais.	Cuidador	Não específica

*Continua**Continuação*

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

<p>Lei n. 807 (CUJUBIM, 2015)</p>	<p>Executar trabalhos na Casa de Passagem com crianças e adolescentes; Zelar pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da criança e/ou adolescente assistido; acompanhar os usuários nos seus afazeres e incentivar para o desenvolvimento de potencialidades e autonomia; atuar como elo entre o usuário acolhido (pessoa cuidada), a equipe técnica e a família; escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada providenciando o atendimento das demandas de cada indivíduo; cuidar da higiene pessoal; estimular e acompanhar a alimentação saudável; ajudar na locomoção e atividades físicas; estimular atividades de lazer e ocupacionais; administrar as medicações, conforme a prescrição e orientação da equipe de saúde ou técnica; comunicar à equipe técnica e coordenadora sobre toda e qualquer situação anormal que ocorra com cada usuário, dentro ou fora do espaço físico da Casa de Acolhimento; monitorar os acolhidos em tempo integral; manter o ambiente organizado; organizar ações e atividades internas; acompanhar os usuários em demandas específicas fora da Casa de Acolhimento, quando necessário; respeitar e atender as exigências da Coordenação; Outras tarefas determinadas pelo superior imediato, compatíveis, complementares e afins com o cargo.</p>	<p>Cuidador</p>	<p>Ensino Fundamental incompleto</p>
<p>Lei nº 1.828 (ESPIGÃO D'OESTE, 2015 a)</p>	<p>Não específica. A lei descreve duas categorias de cuidadores, divididos por Secretarias Municipais (SEMAS e SEMED): Técnico educacional cuidador e auxiliar cuidador</p>	<p>Técnico Educacional/Cuidador</p>	<p>Não específica</p>

continua

continuação

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Lei nº 1.858 (ESPIGÃO D'OESTE, 2015b)	4.7) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a contratação de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio: cuidador, tutores, professor auxiliar de sala comum, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, a partir de 2016;	Profissional de apoio: cuidador; Professor auxiliar de sala comum.	Não específica
Resolução n. 05 (GUAJARÁ-MIRIM, 2018)	Art. 24 A mantenedora deverá dispor, às instituições da Rede pública Municipal de Ensino, de profissional de apoio (cuidador) para cuidados pessoais do estudante com necessidades especiais, relacionados à alimentação, à higiene e à locomoção, quando identificada à deficiência, sendo suas atividades não substitutivas as do corpo docente.	Cuidador	Não específica
Lei nº 2.126 (GUAJARÁ-MIRIM, 2019)	4.5 - a ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	Profissional de apoio; Auxiliar;	Não específica
	4.24 Criar o cargo de Monitor e Cuidador de alunos com deficiência, para apoio nas atividades de higienização, alimentação e locomoção entre outras, que exijam constante acompanhamento no cotidiano escolar, a partir de 2015;	Monitor; Cuidador	Não específica

*continua**continuação*

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Lei municipal nº 566 (ITAPUÃ D'OESTE, 2015a)	4.5 – Garantir a ampliação as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	Profissional de apoio; Auxiliar	Não específica
	4.8 Criar e garantir o trabalho de Profissionais como: Cuidadores de Alunos em Salas de Aulas e de Professores para as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Cuidador	Não específica
Lei complementar nº 130 (ITAPUÃ D'OESTE, 2015b)	Entender sobre cuidados básicos de atividades de vida diária e prática do cotidiano dos alunos (dar lanche aos que apresentam dificuldades motoras dos membros superiores, realizar a higiene bucal após a alimentação e nos casos de sialorréia, e a higiene corporal/íntima e trocas de fraldas e de vestuário); Abordar o aluno para os cuidados pessoais, bem como o auxiliá-lo para o uso do banheiro; Ter conhecimento de quando uma situação requer outros cuidados fora aquele de seu alcance e do âmbito da escola.	Agente de Serviço – Auxiliar de Creche	Ensino Fundamental Completo

continua

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
------------------	--	-----------------------------------	-----------------

Lei municipal nº 2035 (JARU, 2015)	4.10 - Garantir gradativamente até o final da vigência deste plano ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a contratação de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio: cuidador, tutores, professor auxiliar de sala comum, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues;	Profissional de apoio: cuidador; Tutor; Professor auxiliar de sala comum	Não específica
Resolução CME 04 (JARU, 2018)	Art. 7 [...] as instituições devem prever e prover: [...] III – Professor intérprete [...] IV-Oferta de cuidador educacional para alunos que necessitem de apoio nas atividades de alimentação , higiene e locomoção dos estudantes com deficiência e para alunos com Transtorno do Espectro Autista, quando necessário; Art. 21 [...] [...] VI – Aplicar e utilizar os materiais e recursos de comunicação aumentativa e alternativa e tecnologia assistiva, orientados pelo profissional do AEE.	Cuidador	Ensino fundamental
Resolução CME 04 (JARU, 2018)	Art. 7 [...] as instituições devem prever e prover:[...] III – Professor intérprete [...] IV-Oferta de cuidador educacional para alunos que necessitem de apoio nas atividades de alimentação , higiene e locomoção dos estudantes com deficiência e para alunos com Transtorno do Espectro Autista, quando necessário; Art. 21 [...] [...] VI – Aplicar e utilizar os materiais e recursos de comunicação aumentativa e alternativa e tecnologia assistiva, orientados pelo profissional do AEE.	Cuidador	Ensino fundamental
<i>continua</i>			
DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO

Lei n. 2212 (JI-PARANÁ, 2011)	Atender os alunos com comprometimento nas atividades de apoio, atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar; acompanhar o aluno nas atividades intra e extraclasse; auxiliar na alimentação; auxiliar na higiene; auxiliar no transporte público escolar; acompanhar o aluno em todas atividades desenvolvidas pela escola; zelar pela integridade física do aluno durante o banho, recreio e atividades extraclasse; participar do planejamento coletivo, das ações e avaliações desenvolvidas pelo professor; participar no planejamento coletivo, das ações e avaliações desenvolvidas pela escola, numa perspectiva interdisciplinar, visando a aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno; ajudar o aluno na aquisição de experiência e independência; atender mais de um aluno dependendo da necessidade do educando; executar outras atividades compatíveis com o cargo.	Cuidador	Nível médio
Lei nº 2838 (JI-PARANÁ, 2015)	4.5 – Garantir, a partir do primeiro ano de vigência, a ampliação as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio como: cuidador, professor auxiliar de sala comum, professor itinerante, professor domiciliar, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	Profissional de apoio: cuidador; Professor auxiliar de sala; Professor itinerante; Professor domiciliar.	Não especifica

*continua**continuação*

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Lei nº. 1.449 (MINISTRO ANDREAZZA, 2015)	4.11) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, mediante formação de professores, a partir segundo ano de vigência deste plano;	Profissional de apoio: cuidador	Não específica
Lei n. 718 (MIRANTE DA SERRA, 2015)	Não específica 4.19 Criar as categorias profissionais de cuidador e de professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE.	Cuidador	Não específica
Lei nº. 637 (MONTE NEGRO, 2015)	Não específica 4.10 Garantir para que onde estiver matriculada uma criança com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, um cuidador para cada escola, conforme a necessidade.	Cuidador	Não específica
Lei nº 1.087 (NOVA MAMORÉ, 2015)	4.10) garantir, quando realizado legalmente o regime de colaboração, em parceria com os entes da federação a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a contratação de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio: cuidador, tutores, professor auxiliar de sala comum, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias intérpretes para alunos surdos e cegos, professores de LIBRAS e BRAILLE, prioritariamente portadores de necessidades especiais e professores bilíngues;	Profissional de apoio: cuidador Tutor; Professor auxiliar de sala comum	Não específica

*continua**continuação*

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
------------------	--	-----------------------------------	-----------------

Lei nº 1.087 (NOVA MAMORÉ, 2015)	4.24) garantir, quando realizado legalmente o regime de colaboração, com os entes federados e/ou entidades filantrópicas, a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes estudantes e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador nos casos necessários.	Cuidador	Não específica
Lei 2266 (PIMENTA BUENO, 2017)	4.13 Promover a ampliação da equipe de profissionais, habilitados da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e Intérpretes de Libras, surdos e professores bilíngues.	Profissional de apoio; Auxiliar	Não específica
	4.19 Garantir um mediador educacional na sala de aula, quando houver 03 (três) alunos com deficiência intelectual, física, motora, outros transtornos, e/ou um aluno com deficiência grave, outros transtornos, mediante relatório do professor, equipe pedagógica e da educação especial.	Mediador educacional	Não específica
Lei 809 (PIMENTEIRAS D'OESTE, 2015)	4.16 Garantir a oferta de profissionais no atendimento educacional especializado como instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia – intérprete, bem como de monitor ou cuidador, de acordo, com a necessidade discente.	Monitor; Cuidador;	Não específica

*continua**continuação*

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Lei complementar nº 360 (PORTO VELHO, 2009)	Atuar nas Unidades Escolares atendendo alunos(as), público-alvo, da educação especial (Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, e Altas Habilidades/Superdotação) e alunos da creche, com apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. · Executar outras tarefas compatíveis com as exigências da função.	Cuidador	Formação em Nível de Médio e formação prática na área.
Lei 2228 (PORTO VELHO, 2015)	4.14 Ampliar as equipes de profissionais da educação, a partir do segundo ano da vigência deste PME, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, garantindo professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, de profissionais de apoio, auxiliares de sala comum, professores acompanhantes, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	Profissional de apoio; Auxiliar de sala de aula comum; Professores acompanhantes;	Não especifica
Lei nº 1950 (PRESIDENTE MÉDICI, 2015)	4.11 Possibilitar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a contratação de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio: cuidador, tutores, professor auxiliar de sala comum, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues.	Profissional de apoio: cuidador; Tutor; Professor auxiliar de sala comum.	Não especifica

*continua**continuação*

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
------------------	--	-----------------------------------	-----------------

<p>Lei n. 699 (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2013)</p>	<p>Participar das atividades desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, ou fora dela; • Manter-se integrado(a) com o (a) professora e as crianças; • Participar das reuniões pedagógicas e de grupos de estudos, na Unidade Educativa; • Seguir a orientação da supervisão da Unidade Educativa; • Orientar para que a criança adquira hábitos de higiene; • Auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos (jogos, materiais de sucata, e outros); • Atender as crianças respeitando a fase em que estão vivendo; • Interessar-se e entender a proposta da Educação Infantil, da Rede Municipal de Primavera de Rondônia. • Atender às solicitações das crianças, quando possível; • Auxiliar na adaptação das novas crianças; • Promover ambiente e de respeito mútuo e cooperação, entre as crianças e demais profissionais da Unidade Educativa, proporcionando o cuidado e educação. • Comunicar ao professor titular e/ou ao supervisor, anormalidades no processo de trabalho E que requeiram atenção especial; • Zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho; • Participar ativamente, no processo de adaptação das crianças e atendendo às suas necessidades; • Participar do processo de integração da unidade educativa, família e comunidade; • Desenvolver hábitos de higiene, junto à criança; • Atender as necessidades de Medicina, Higiene e Segurança do trabalho; • Conhecer o processo de desenvolvimento da criança, mantendo-se atualizado, através de leituras, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminários e outros eventos; • Realizar outras atividades correlatas com a função.</p>	<p>Auxiliar Educacional; Auxiliar de sala</p>	<p>Ensino Médio Magistério, e/ou cursando Pedagogia.</p>
<p>Lei n. 746 (SANTA LUZIA D'OESTE, 2015)</p>	<p>4.2) Garantir pessoas habilitadas para acompanhar o professor no trabalho pedagógico ;</p>	<p>Não especifica</p>	<p>Não especifica</p>

continua

continuação

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Lei complementar nº 105 (SANTA LUZIA D'OESTE, 2017)	<p>Art. 35 - Em razão do vencimento, instituído nesta Lei Complementar, a gratificação pelo exercício e docência com alunos com necessidades especiais, ciclo de alfabetização C.B.A. e sala de aceleração C.A.A será da seguinte forma: (redação nova).</p> <p>1º - O docente que exerce a docência com alunos com necessidades especiais, fará jus a gratificação atendendo os seguintes quesitos:</p> <p>I - Docência mínima de 4hs, ou seja, ser o docente exclusivo da sala;</p> <p>II - O docente que tiver um auxiliar não fará jus ao benefício;</p> <p>III - O docente deverá apresentar relatórios bimestrais quanto às atividades desenvolvidas com os discentes;</p> <p>IV - O discente deverá apresentar Laudo atualizado a cada 02 (dois) anos, com exceção, aos casos de necessidades especiais permanentes;</p> <p>V - O Laudo deve demonstrar se a limitação imposta interfere no grau de aprendizagem do discente;</p> <p>VI - O Laudo deverá ser apresentado por Médico Especialista na área de limitação do discente. (SANTA LUZIA D'OESTE, 2017, p. 3, destaques do original)</p>	Auxiliar	Não específica
Lei n. 1237 (SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ, 2015)	5.4.13 Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação, para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	Profissional de apoio; Auxiliar	Não específica

*continua**continuação*

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE PARTES DO DOCUMENTO LEGAL QUE TRATA DAS ATRIBUIÇÕES OU A CRIAÇÃO/SURGIMENTO DA CATEGORIA	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	FORMAÇÃO
-----------	---	----------------------------	----------

Lei n. 1495 (SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ, 2015)	4.11 Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, garantindo a oferta de professores do Atendimento Educacional Especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, e professores bilíngues, sendo que, para cada vinte alunos em sala de aula no máximo dois especiais por turma;	Profissional de apoio; Auxiliar;	Não específica
Lei n. 821 (TEIXERÓPOLIS, 2015)	4.8. Assegurar no prazo de 02 (dois) anos, a partir da aprovação do Plano, a presença de um cuidador quando necessário, para atender o aluno com deficiência;	Cuidador	Não específica
Lei n. 683 (URUPÁ, 2015)	4.5) Garantir, a partir da vigência deste plano, a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o atendimento especializado com profissionais como: professores, cuidadores e auxiliares de sala comum, tradutores e intérpretes de LIBRAS guias-intérpretes para surdocegos, de acordo com as necessidades da Rede Municipal de Ensino;	Cuidador; Auxiliar de sala comum;	Não específica
Minuta de lei (VILHENA, 2018)	Atividades de nível médio, de certa complexidade, envolvendo a execução de serviços auxiliares no que se refere aos cuidados de higiene dos alunos a ele direcionados	Cuidador	Nível médio completo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Após descrever essas PP educacionais acima, apresentamos os dados coletados nos editais de concursos públicos e processos seletivos. Para estes dados, o marco temporal foi de 2012 a 2019. Acessamos tanto os editais para contratação de servidores efetivos (concurso público), como aqueles para contratação de servidores temporários ou emergenciais (processos seletivos).

Para orientarmos a coleta dos dados, acessamos o sitio eletrônico particular *PCI Concursos*, um dos portais frequentemente acessados por candidatos no acompanhamento de concursos no país. No site, abrimos a *aba concursos* e procuramos por Rondônia, sendo listadas as cidades do estado. A partir desse ponto, o site nos subsidiou, primeiramente, para as buscas

por cidades. Acessamos e abrimos os editais por ano. No primeiro momento, recuperamos editais que falavam das categorias profissionais, como também da contratação de outros profissionais para compor o quadro da Educação Especial na escola regular (Professor de LIBRAS, intérpretes de LIBRAS etc.). Ao final, totalizamos 82 documentos.

Em seguida, acessamos os portais de transparência dos municípios e estadual. Destes documentos, excluimos os editais suspensos e aqueles que não tratassem das categorias profissionais ou correlatos. Assim, os resultados foram: para o governo do estado de Rondônia, um edital de concurso público e quatro editais de processos seletivos, totalizando cinco editais. Para os municípios tivemos 23 editais de processos seletivos e 18 editais de concursos públicos, totalizando 41 editais.

Organizamos os quadros abaixo, atendendo aos objetivos da pesquisa sendo que, primeiramente, expomos os dados dos editais do governo do estado de Rondônia (Quadros 7 e 8) e, posteriormente, dos municípios (Quadros 9 e 10).

Quadro 7 – Contratação de cuidadores/acompanhante especializado no governo do estado de Rondônia

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
Edital n. 237/GCP/SEGEP (RONDÔNIA, 2016); Concurso público.	Profissional de nível médio que prestará auxílio especificamente aos alunos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo as atividades de suporte a alimentação, locomoção, higiene corporal, vestimenta, comunicação, orientação espacial, manipulação de objetos, transferência postural, brincadeiras e atividades correlatas, de acordo com a necessidade do aluno.	Cuidador
Edital n. 125/GCP/SEGEP (RONDÔNIA, 2017a); Processo seletivo.	Profissional de nível médio que prestará auxílio especificamente aos alunos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo as atividades de suporte a alimentação, locomoção, higiene corporal, vestimenta, comunicação, orientação espacial, manipulação de objetos, transferência postural, brincadeiras e atividades correlatas, de acordo com a necessidade do aluno.	Cuidador

continua

continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
------------------	--------------------	---------------------------------------

Edital nº 28/GAB/SEDUC (RONDÔNIA, 2017b); Processo seletivo.	Dar suporte no atendimento ao educando em suas dificuldades com a aprendizagem; - Dar suporte aos estudantes nas unidades escolares durante a rotina diária; - Dar suporte as atividades de Educação Integral nas Unidades Escolares; - Auxiliar as atividades de Arte e Cultura nas Unidades Escolares, sendo as seguintes modalidades: Artes Marciais, Capoeira, Atividades circenses, Música, Slack Line, Escalada, Skate, Teatro, Pintura, Dança e Fotografia.	Amigo voluntário ao educando – auxiliar de sala
Edital nº 15/GAB/SEDUC (RONDÔNIA, 2018); Processo seletivo.	Dar suporte como amigo voluntário do educando, auxiliando o aluno em sala de aula nas suas necessidades diárias, sempre sob a orientação e coordenação do responsável designado pela direção da unidade escolar ao qual se encontra vinculado.	Amigo Voluntário do Educando – Educador Social Auxílio em Sala de Aula
Edital n. 68 (RONDÔNIA, 2019); Processo seletivo	Profissional de nível médio que prestará auxílio especificamente aos alunos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo as atividades de suporte a alimentação, locomoção, higiene corporal, vestimenta, comunicação, orientação espacial, manipulação de objetos, transferência postural, brincadeiras e atividades correlatas, de acordo com a necessidade do aluno.	Cuidador

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No Quadro 8, apresentamos uma complementação dos dados do Quadro 7:

Quadro 8 – Formação e remuneração dos profissionais cuidadores/acompanhantes especializados nos editais para o Governo de Rondônia

DOCUMENTO	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	REQUISITOS	VENCIMENTO/ SALÁRIO	SALÁRIO MÍNIMO VIGENTE
Edital n. 237/GCP/SEGEP (RONDÔNIA, 2016);	Cuidador	Nível médio	R\$ 1104,00	R\$ 880,00
Edital n. 125/GCP/SEGEP (RONDÔNIA, 2017a);	Cuidador	Nível médio	R\$ 1104,00	R\$ 937,00

continua

continuação

DOCUMENTO	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	REQUISITOS	VENCIMENTO/ SALÁRIO	SALÁRIO MÍNIMO VIGENTE
------------------	---------------------------------------	-------------------	--------------------------------	---------------------------------------

Edital nº 28/GAB/SEDUC (RONDÔNIA, 2017b);	Amigo voluntário ao educando – auxiliar de sala	Nível fundamental	Ajuda de custo diário de R\$ 27,00 (vinte sete reais)	R\$ 937,00
Edital nº 15/GAB/SEDUC (RONDÔNIA, 2018);	Amigo Voluntário do Educando – Educador Social Auxílio em Sala de Aula	Nível médio	Ajuda de custo diário de R\$ 27,00 (vinte sete reais)	R\$ 954,00
Edital n. 68 (RONDÔNIA, 2019);	Cuidador	Nível médio	R\$ 1104,00	R\$ 998,00

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Neste momento apresentamos os dados dos documentos municipais, conforme Quadros 9 e 10.

Quadro 9 – Contratação de cuidadores/acompanhante especializado nos municípios de Rondônia

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
Edital nº _002 (BURITIS, 2017); Processo seletivo.	Não específica	Cuidador
Edital n. 002/2018 (BURITIS, 2018); Processo seletivo	Aplicar os fundamentos em que se assentam as políticas e ações efetivas de educação inclusiva, as teorias que embasam o campo de atuação dos profissionais da educação; · Acompanhar na locomoção pelas dependências da escola, auxiliar no aprendizado ao copiar a matéria ou, caso o aluno não tenha autonomia motora ou intelectual para tanto, ler e escrever por ele; · Integrar a higiene do aluno, garantindo que ele esteja sempre limpo e aseado; · Auxiliar o aluno portador de necessidades especiais nas idas ao banheiro e, caso o aluno possua autonomia para se limpar sozinho, seu trabalho passa a ser estar presente e supervisionar as idas ao banheiro; · Instalar práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva inclusiva, considerando a relação aluno/família/escola como norteadora do processo de ensino e de aprendizagem; · Promover a formação de educadores mais abertos às mudanças que embasam os paradigmas da Educação Inclusão.	Cuidador da Educação Inclusiva

continua

continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

Edital n. 002/2018 (BURITIS, 2018); Processo seletivo	Assessorar o professor dando o suporte necessário para desenvolver as atividades pedagógicas em sala de aula; · Integrar a higiene do aluno, garantindo que ele esteja sempre limpo e asseado; · Auxiliar o aluno caso o mesmo não possua autonomia para realizar sozinho suas necessidades básicas no ambiente escolar; · Instalar práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva pedagógica, considerando a relação aluno/família/escola como norteadora do processo de ensino e de aprendizagem; · Promover a formação de educadores mais abertos às mudanças que embasam os paradigmas da Educação Escolar e auxiliando em sua inserção e integração social.	Auxiliar de sala de aula
Edital nº 05/2015 (CABIXI, 2015); Concurso público	Colaborar com o Professor Regente e/ou Direção quando da execução das atividades propostas às crianças/alunos, interagindo com os demais profissionais da instituição; apoiar o processo de inclusão de aluno com deficiência; colaborar com o Professor Regente e/ou Direção no desenvolvimento das atividades previstas no projeto político pedagógico da unidade escolar; receber e acatar, criteriosamente, a orientação e as recomendações do Professor no trato e atendimento à clientela; executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil, sob a orientação e supervisão do Professor Regente; disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades desenvolvidas pelo Professor Regente; executar tarefas relativas à observação das alterações físicas e de comportamento; colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade sob a orientação e supervisão do Professor Regente; colaborar na estimulação da independência da criança/aluno, em especial, no que tange aos hábitos alimentares, de acordo com as orientações dos técnicos responsáveis; responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças/alunos dos berçários; cuidar da higiene e do asseio das crianças/alunos sob sua responsabilidade; acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade; manter relacionamento cortês e cooperativo com todos os companheiros de seu local de trabalho e com o público em geral; executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função.	Cuidadora de criança – CRECHE

continua

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

<p>Edital nº 02 CABIXI, 2019); Processo seletivo</p>	<p>Colaborar com o Professor Regente e/ou Direção quando da execução das atividades propostas às crianças/alunos, interagindo com os demais profissionais da instituição; apoiar o processo de inclusão de aluno com deficiência; colaborar com o Professor Regente e/ou Direção no desenvolvimento das atividades previstas no projeto político pedagógico da unidade escolar; receber e acatar, criteriosamente, a orientação e as recomendações do Professor no trato e atendimento à clientela; executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil, sob a orientação e supervisão do Professor Regente; disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades desenvolvidas pelo Professor Regente; executar tarefas relativas à observação das alterações físicas e de comportamento; colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade sob a orientação e supervisão do Professor Regente; colaborar na estimulação da independência da criança/aluno, em especial, no que tange aos hábitos alimentares, de acordo com as orientações dos técnicos responsáveis; responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças/alunos dos berçários; cuidar da higiene e do asseio das crianças/alunos sob sua responsabilidade; acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade; manter relacionamento cortês e cooperativo com todos os companheiros de seu local de trabalho e com o público em geral; executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função.</p>	<p>Cuidadora de criança – CRECHE: 40 HORAS</p>
--	---	--

continua

continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

<p>Edital de concurso nº. 001 (CACAUÂNDIA, 2014)</p>	<p>Intermediar o processo de ensino aprendizagem com o professor regente; Auxiliar os alunos nas atividades em sala e fora dela; Efetuar a rotina de alimentação e higiene ao aluno que necessite; Realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas; Auxiliar o estudante com transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares; Auxiliar os estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma; Participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos das unidades educativas, entre outros; Conduzir o estudante, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de Educação Física; Trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado; Elaborar relatórios sobre o estudante que acompanha, anexando-os às pastas dos estudantes arquivadas nas salas AEE. Exercer as demais atividades inerentes a sua função conforme legislação vigente.</p>	<p>Auxiliar Educacional</p>
--	---	-----------------------------

continua

continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

<p>Edital nº 001 (CACAULÂNDIA, 2018); Processo seletivo</p>	<p>Acompanhar alunos desde o embarque no transporte escolar até seu desembarque na escola de destino, assim como acompanhar os alunos desde o embarque, no final do expediente escolar, até o desembarque nos pontos próprios; intermediar o processo de ensino aprendizagem com o professor regente; auxiliar os alunos nas atividades em sala e fora dela; efetuar a rotina de alimentação e higiene ao aluno que necessite; realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas; auxiliar o estudante com transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares; auxiliar os estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma; participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos das unidades educativas, entre outros; conduzir o estudante, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de Educação Física; trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado; elaborar relatórios sobre o estudante que acompanha, anexando-os às pastas dos estudantes arquivadas nas salas AEE, exercer as demais atividades inerentes a sua</p>	<p>Auxiliar educacional</p>
---	---	-----------------------------

continua

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

<p>Edital n° 003 (CACAULÂNDIA, 2019b); Processo seletivo</p>	<p>Acompanhar alunos desde o embarque no transporte escolar até seu desembarque na escola de destino, assim como acompanhar os alunos desde o embarque, no final do expediente escolar, até o desembarque nos pontos próprios; intermediar o processo de ensino aprendizagem com o professor regente; auxiliar os alunos nas atividades em sala e fora dela; efetuar a rotina de alimentação e higiene ao aluno que necessite; realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas; auxiliar o estudante com transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares; auxiliar os estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma; participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos das unidades educativas, entre outros; conduzir o estudante, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de Educação Física; trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado; elaborar relatórios sobre o estudante que acompanha, anexando-os às pastas dos estudantes arquivadas nas salas AEE, exercer as demais atividades inerentes a sua</p>	<p>Auxiliar Educacional</p>
<p>Edital de abertura n.º 01/2019 (CACOAL, 2019); Concurso Público</p>	<p>Acompanhar o aluno de maneira individualizada no ambiente escolar para apoiar sua mobilidade, locomoção, alimentação, vestimenta e auxiliar nas necessidades pessoais e na realização de tarefas; Acompanhar o aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento de maneira individualizada no ambiente escolar; Viabilizar e auxiliar na mobilidade e locomoção no ambiente escolar do aluno com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento; Assegurar o atendimento às necessidades pessoais do aluno com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento, tais como: higiene corporal/íntima (banho, troca de fraldas, uso do banheiro), vestuário; alimentação e higiene bucal e cuidados nos casos de sialorréia, bem como, assisti-lo na realização de outras tarefas pedagógicas propostas pelo professor regente. Viabilizar a permanência do aluno com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento em espaços e atividades coletivas propostas pelo professor regente; Conhecer sobre adequação postural para a pessoa com pouca ou nenhuma mobilidade e movimento corporal nos cuidados necessários; Saber abordar o aluno para os cuidados necessários e compreender indicações básicas contidas no histórico escolar do aluno com referência às</p>	<p>Cuidador</p>

continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

Edital de nº 001/2012 (CANDEIAS DO JAMARI, 2012)	Não especifica	Cuidador educacional
Edital 001 (CEREJEIRAS, 2019); Concurso público	<p>Atribuições Gerais: Compreende a categoria educacional com atribuições de executar serviços educacionais, culturais, esportivos e artísticos. Atribuições específicas: Acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com comprometimento severo no desenvolvimento de atividades rotineiras de alimentação, locomoção, manipulação de objetos, higiene corporal, orientação espacial cuidando para que ele/ela tenha suas necessidades básicas (fisiológica e afetivas) satisfeitas, fazendo por ele/ela somente as atividades que não consiga fazer de forma autônoma. Deve atuar como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da Instituição de Ensino comunicando aos responsáveis quaisquer alterações de comportamento da pessoa cuidada que possam ser observadas durante o período de contato. E realizar outras tarefas que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas do aluno com deficiência durante a permanência dele na Escola.</p>	Agente Educacional – Cuidador de Alunos
Edital 001 (CUJUBIM, 2015)	<p>Executar trabalhos na Casa de Passagem com crianças e adolescentes; Zelar pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da criança e/ou adolescente assistido; acompanhar os usuários nos seus afazeres e incentivar para o desenvolvimento de potencialidades e autonomia; atuar como elo entre o usuário acolhido (pessoa cuidada), a equipe técnica e a família; escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada providenciando o atendimento das demandas de cada indivíduo; cuidar da higiene pessoal; estimular e acompanhar a alimentação saudável; ajudar na locomoção e atividades físicas; estimular atividades de lazer e ocupacionais; administrar as medicações, conforme a prescrição e orientação da equipe de saúde ou técnica; comunicar à equipe técnica e coordenadora sobre toda e qualquer situação anormal que ocorra com cada usuário, dentro ou fora do espaço físico da Casa de Acolhimento; monitorar os acolhidos em tempo integral; manter o ambiente organizado; organizar ações e atividades internas; acompanhar os usuários em demandas específicas fora da Casa de Acolhimento, quando necessário; respeitar e atender as exigências da Coordenação; Outras tarefas determinadas pelo superior imediato, compatíveis, complementares e afins com o cargo.</p>	Cuidador

*continua**continuação*

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

Edital 002 (CUJUBIM, 2017)	Executar trabalhos na Casa de Passagem com crianças e adolescentes; Zelar pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da criança e/ou adolescente assistido; acompanhar os usuários nos seus afazeres e incentivar para o desenvolvimento de potencialidades e autonomia; atuar como elo entre o usuário acolhido (pessoa cuidada), a equipe técnica e a família; escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada providenciando o atendimento das demandas de cada indivíduo; cuidar da higiene pessoal; estimular e acompanhar a alimentação saudável; ajudar na locomoção e atividades físicas; estimular atividades de lazer e ocupacionais; administrar as medicações, conforme a prescrição e orientação da equipe de saúde ou técnica; comunicar à equipe técnica e coordenadora sobre toda e qualquer situação anormal que ocorra com cada usuário, dentro ou fora do espaço físico da Casa de Acolhimento; monitorar os acolhidos em tempo integral; manter o ambiente organizado; organizar ações e atividades internas; acompanhar os usuários em demandas específicas fora da Casa de Acolhimento, quando necessário; respeitar e atender as exigências da Coordenação; Outras tarefas determinadas pelo superior imediato, compatíveis, complementares e afins com o cargo.	Cuidadora (aluno especial)
Edital 001 (GOVERNADOR JORGE TEIXEIRA, 2019); Processo seletivo	O cuidador deve auxiliar nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação e de locomoção, pertinentes ao contexto escolar; - Estimular autonomia e independência dos alunos com deficiência e transtorno do espectro autista, tendo sob sua responsabilidade as seguintes funções: - Buscar e seguir as orientações dos professores de AEE e de outros profissionais que acompanham o estudante; - Apoiar e estimular a independência dos estudantes nas atividades escolares. - Atuar de forma proativa nas atividades de apoio no contexto escolar; - Atuar em equipe com demais cuidadores e/ou outros profissionais da escola; - Participar dos programas de formação continuada; - Aplicar e utilizar os materiais e recursos de comunicação aumentativa e alternativa e tecnologia assistida, orientados pelos profissionais do AEE; - Fornecer informações ao professor para a realização de relatórios e/ou avaliações dos estudantes; - Estimular, com os demais profissionais da escola, a interação dos estudantes no contexto escolar em todas as atividades curriculares.	Cuidador de Alunos Especiais

continua

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

Edital nº 01 (JARU, 2014); Concurso público	Da atividade e tarefas da função de cuidador, para suporte ou apoio: auxiliar parcialmente ou realizar pela pessoa assistida, como: Alimentar; Vestir; Deambular ou locomover; Realizar higiene corporal; Manipular objetos; Sentar, levantar, transferência postural; Escrever, digitar; Comunicar-se; Orientar-se espacialmente; Brincar (ajuda no espaço lúdico); Se necessário para a integridade física, contenção; Suporte para sua adaptação escolar.	Cuidador
Edital 02 (JARU, 2016) Processo seletivo	Acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ela tenha suas necessidades básicas fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma; atuar como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola; Escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada; Auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene; Estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares; Auxiliar na locomoção; Realizar mudanças de posição para maior conforto da pessoa; Comunicar á equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento da pessoa cuidada que possam ser observadas; Acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola.	Cuidador
Edital 02 (JARU, 2017) Processo seletivo	Não especifica	Cuidador

*continua**continuação*

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

<p>Edital 03 (JARU, 2019); Processo seletivo</p>	<p>Participar em conjunto com educadores, da execução e da avaliação das atividades; 4.10.2. Acolher as crianças e/ou adolescentes no horário de entrada e realizar a entrega dessas crianças e/ou adolescentes ao responsável, no horário da saída; 4.10.3. Participar ativamente do processo de adaptação das crianças e/ou adolescentes ao ambiente escolar; 4.10.4. Conhecer o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente, mantendo-se atualizado, através de leitura, encontros pedagógicos, formação continuada em serviços, seminário e outros congêneres; 4.10.5. Auxiliar o(a) educador(a) quanto a observação de registro e avaliação do comportamento do desenvolvimento da criança e/ou adolescente; 4.10.6. Participar juntamente com o educador das reuniões com pais ou responsáveis; 4.10.7. Cuidar, estimular e orientar as crianças e/ou adolescentes na aquisição de hábitos de higiene; 4.10.8. Acompanhar o recreio das crianças e/ou adolescentes; 4.10.9. Observar e acompanhar as crianças e/ou adolescentes durante o período de repouso; 4.10.10. Cuidar do ambiente e higienizar os materiais utilizados no desenvolvimento das atividades, organizando os objetos de uso pessoal e coletivo das crianças e/ou adolescentes; 4.10.11. Higienizar e promover a independência da criança e/ou adolescente, incentivando-a/o(s) a ter iniciativa própria; 4.10.12. Acompanhar e orientar as crianças e/ou adolescentes nos horários de alimentação, estimulando-os na aquisição de bons hábitos alimentares e incentivando-os a se alimentarem sozinhos; 4.10.13. Acompanhar e orientar as crianças e/ou adolescentes quanto a sua locomoção pelo pátio, banheiro e outras dependências da escola; 4.10.14. Monitorar as crianças e/ou adolescentes nos passeios, no parquinho e em outras atividades recreativas internas e externas, quando essas atividades forem realizadas pela escola; 4.10.15. Acompanhar as crianças e adolescentes em transporte escolar quando necessário; 4.10.16. Acompanhar a criança e/ou adolescente depois da aula até que o responsável venha busca-la/lo(s); 4.10.17. Desempenhar outras atribuições congêneres.</p>	<p>Cuidador(a) de Alunos(as) Especiais</p>
--	---	--

continua

continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

Edital 01 (JI-PARANÁ, 2012); Concurso público	Atender os alunos com comprometimentos nas necessidades de apoio, atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Acompanhar o aluno nas atividades intra e extraclasse. Auxiliar na alimentação. Auxiliar na higiene. Auxiliar no transporte público escolar. Acompanhar o aluno em todas as atividades desenvolvidas pela escola. Zelar pela integridade física do aluno durante o banho, recreio e atividade extraclasse. Participar do planejamento coletivo, das ações e avaliações desenvolvidas pelo professor. Participar no planejamento coletivo, das ações e avaliações desenvolvidas na escola, numa perspectiva interdisciplinar, visando à aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno. Ajudar o aluno na aquisição de experiência e independência. Atender mais de um aluno, dependendo das necessidades dos educandos. Executar outras atividades compatíveis com o cargo.	Cuidador Educacional para pessoas com deficiência
Edital 01 (JI-PARANÁ, 2017); Concurso público	Atender os alunos com comprometimentos nas necessidades de apoio, atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar; b) Acompanhar o aluno nas atividades intra e extraclasse; c) Auxiliar na alimentação; d) Auxiliar na higiene; e) Auxiliar no transporte público escolar; f) Acompanhar o aluno em todas as atividades desenvolvidas pela escola; g) Zelar pela integridade física do aluno durante o banho, recreio e atividade extraclasse; h) Participar do planejamento coletivo, das ações e avaliações desenvolvidas pelo professor; i) Participar no planejamento coletivo, das ações e avaliações desenvolvidas na escola, numa perspectiva interdisciplinar, visando à aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno; j) Ajudar o aluno na aquisição de experiência e independência; k) Atender mais de um aluno, dependendo das necessidades dos educandos; l) Exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária; m) Não são atribuições as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas, tais como: enfermagem, psicólogo e professor; n) Executar outras atividades compatíveis com o cargo.	Cuidador educacional para pessoas com deficiência
Edital n. n. 01 (JI-PARANÁ, 2018a); Processo seletivo	Aptidão para trabalhar com a 1ª infância (crianças de zero a cinco anos) e 2ª infância (para especialidades de pedagogia, artes e educação física) [...] j) habilidades para o atendimento a crianças com deficiência.	Estagiário nível superior ou nível médio técnico

*continua**continuação*

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

Edital n. n. 01 (JI-PARANÁ, 2018b); Processo seletivo	Para auxiliar os professores nas atividades e acompanhamento dos estudantes com necessidades especiais.	Estagiário nível superior pedagogia
Edital 01 (JI-PARANÁ, 2019); Processo seletivo	Para auxiliar os professores nas atividades e acompanhamento dos estudantes com necessidades especiais e demais alunos de acordo com as necessidades da escola.	Estagiário nível superior pedagogia
Edital n. 01 (MACHADINHO D'OESTE, 2015); Concurso público	Atuar nas Unidades Escolares atendendo alunos portadores de necessidades especiais e alunos da creche, com apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar; ter cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção dos alunos portadores de PNE; relacionar-se de forma afetiva, personalizada e individualizada com cada criança e/ou adolescente; organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); executar outras tarefas compatíveis com as exigências da função.	Cuidador de alunos
Edital 01 (MACHADINHO D'OESTE, 2017); Processo seletivo	Acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ela tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma. · Atuar como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola; · Escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada. · Auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene. · Estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares. · Auxiliar na locomoção. · Realizar mudanças de posição para maior conforto da pessoa. · Comunicar à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento da pessoa cuidada que possam ser observadas. · Acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola	Profissional de apoio: cuidador de alunos

continua

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
------------------	--------------------	---------------------------------------

Edital 02 (MACHADINHO D'OESTE, 2019); Processo seletivo	Acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ela tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma. · Atuar como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola; · Escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada. · Auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene. · Estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares. · Auxiliar na locomoção. · Realizar mudanças de posição para maior conforto da pessoa. · Comunicar à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento da pessoa cuidada que possam ser observadas. · Acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola	Profissional de apoio/cuidador
Edital 02 (MIRANTE DA SERRA, 2014); Concurso público	Entender sobre cuidados básicos de atividades de vida diária e prática do cotidiano dos alunos (dar lanche aos que apresentam dificuldades motoras dos membros superiores, realizar a higiene bucal após a alimentação e nos casos de sialorréia, e a higiene corporal/íntima e trocas de fraldas e de vestuário); Abordar o aluno para os cuidados pessoais, bem como o auxiliá-lo para o uso do banheiro; Conhecer sobre adequação postural para a pessoa com pouca ou nenhuma mobilidade e movimento corporal nos cuidados necessários; Deslocar com segurança e adequadamente o aluno, a respeito dos cuidados que ele necessita de acordo com as funções estabelecidas para o cuidador; Compreender indicações básicas contidas no histórico escolar do aluno com referência às necessidades educacionais especiais; Ter conhecimento de quando uma situação requer outros cuidados fora aquele de seu alcance e do âmbito da escola.	Cuidador de alunos
Edital 02 (NOVA BRASILÂNDIA D'OESTE, 2018); Processo seletivo	Dar suporte como amigo voluntário do educando, auxiliando o aluno em sala de aula nas suas necessidades diárias, sempre sob a orientação e coordenação do responsável designado pela direção da unidade escolar ao qual se encontra vinculado.	Amigo Voluntário do Educando: Educador Social Auxílio em Sala de Aula
Edital 02 (NOVA BRASILÂNDIA D'OESTE, 2019); Processo seletivo	Dar suporte como amigo voluntário do educando, auxiliando o aluno em sala de aula nas suas necessidades diárias, sempre sob a orientação e coordenação do responsável designado pela direção da unidade escolar ao qual se encontra vinculado.	Amigo Voluntário do Educando: Educador Social Auxílio em Sala de Aula

continua

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

<p>Edital 01 (NOVA MAMORÉ, 2012); Concurso público</p>	<p>Realizar procedimentos de higiene e cuidados das crianças e jovens: observar o estado geral dos alunos quando da chegada e da saída e informar quaisquer fatos relevantes à direção; seguir orientações recebidas de profissionais responsáveis (psicólogos, orientadores, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc.) quanto à alimentação e trocas de roupas; realizar procedimentos de higiene pessoal (banho seguido de troca de roupas e/ou fraldas conforme o caso); supervisionar as vestimentas e identificar os pertences de cada aluno; colocar todos os pertences trazidos pelo aluno em sua mochila; cuidar para que os alunos não corram riscos de acidentes, tais como engolir objetos, tropeçar em obstáculos, sofrer quedas e outros. Colaborar com o processo de inclusão das pessoas com deficiência: informar-se sobre o aluno junto aos pais ou responsáveis; portar-se de maneira coerente com o seu papel de educador; orientar, proteger e cuidar para que o aluno permaneça ou transite com segurança nos diferentes ambientes da unidade escolar; cooperar no processo de integração e inserção do aluno no ambiente escolar e do ambiente escolar na vida do aluno, constituindo-se em agente de promoção de escola inclusiva; portar-se de maneira comprometida contra qualquer preconceito que venha afetar o aluno no âmbito escolar. Auxiliar professor no desenvolvimento dos alunos: acompanhar, de forma individualizada, inclusive em sala de aula (seguindo orientações prévias da direção ou dos profissionais da sala de recursos/itinerância) o processo educativo dos alunos, estimulando-os a participar efetivamente de todas as atividades; estimular o desenvolvimento do aluno, respeitando os seus valores, sua individualidade, sua faixa etária e seus diferentes níveis de evolução física, emocional, cognitiva e social; exercitar o diálogo como método de valorização de sua expressão e como meio de adquirir sua confiança; auxiliar nas atividades pedagógicas, lúdicas e artísticas; acompanhar e auxiliar no monitoramento dos alunos em atividades na unidade escolar ou fora dela; observar e registrar os fatos relevantes ocorridos durante as atividades, a fim de garantir o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos; perceber possíveis situações de risco para os alunos, principalmente quando da prática de novas atividades; atender às solicitações da direção e dos professores em situações que envolvam o aluno com necessidade educacional especial ou com deficiência;</p>	<p>Cuidador de alunos</p>
--	---	---------------------------

continua

continuação

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

Edital 01 (NOVA MAMORÉ, 2012); Concurso público	Auxiliar o professor nas adaptações pedagógicas e de espaço físico em situações momentâneas para prover à acessibilidade; acompanhar e orientar os alunos nas atividades recreativas durante o intervalo, bem como cuidar com solicitude e responsabilidade da segurança dos mesmos no pátio, ao ar livre e na área de lazer. Manter comunicação com os responsáveis: receber os alunos no portão; entregar os alunos no portão para os responsáveis; informar à direção qualquer observação relevante transmitida pelos pais ou responsáveis; entregar aos responsáveis as mochilas dos alunos, contendo seus pertences; comunicar, por escrito, aos responsáveis quaisquer avisos ou recados da direção; comunicar à direção e posteriormente com autorização desta, aos pais ou responsáveis situações não associadas ao comportamento rotineiro do aluno; informar à direção caso algum aluno compareça com doença notadamente contagiosa. Responsabilizar-se pela alimentação: servir a alimentação nos horários determinados pela nutricionista; orientar quanto à postura dos alunos à mesa; acompanhar e assegurar o êxito da alimentação dos alunos como parte do processo educativo. Eventualmente auxiliar em outras atividades afins.	Cuidador de alunos
Edital 01 (NOVO HORIZONTE D'OESTE, 2019a); Processo seletivo	O estagiário exercerá atividades de aprendizagem, nas seguintes áreas: auxiliar de sala de aula; auxiliar de estudantes com necessidades especiais, recreação e outros pertinentes ao ensino e aprendizagem.	Estagiário nível superior incompleto
Programa Amigo voluntário (NOVO HORIZONTE D'OESTE, 2019b); Processo seletivo	Educador Social: Dar suporte no atendimento ao educando durante a rotina, em suas dificuldades com a aprendizagem auxiliando nas atividades educativas, sendo as seguintes modalidades: artes, música, atividades lúdicas e de recreação entre outras sob a orientação do professor e equipe gestora das unidades escolares.	Amigo voluntário – Educador social
Edital 01 (OURO PRETO D'OESTE, 2015); Processo seletivo	Auxiliar de docência na educação especial dos alunos, e nas classes da educação infantil e ensino fundamental onde houver alunos portadores de deficiência incluídos, como cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar Executar outras atribuições congêneres inerentes ao cargo respectivos.	Professor nível I – Auxiliar de Educação Especial

*continua**continuação*

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA
-----------	-------------	-------------------------------

<p>Edital 05 (PIMENTA BUENO, 2016); Concurso público</p>	<p>Desenvolver atividades dentro da escola com alunos com deficiência; Permanecer dentro da sala de aula auxiliando o aluno em suas atividades pedagógicas, como também acompanhar os alunos em atividades recreativas e nas aulas de Educação Física; Auxiliar e ajudar o aluno com deficiência em sua alimentação e como também em sua higienização; Auxiliá-lo a usar o sanitário para fazer suas necessidades fisiológicas. Zelar pelo material do aluno e acompanhá-lo na escola até que responsável venha buscar. Juntamente com o professor selecionar o material didático pedagógico que venha ajudar no desenvolvimento das atividades escolares. Observar e fazer registro do desenvolvimento do educando nas atividades pedagógicas e recreativas, sempre observando seu desenvolvimento como também observar seu bem estar e comportamento; Executar outras atividades correlatas.</p>	<p>Cuidador de Alunos com Necessidades Especiais</p>
<p>Edital 06 (PIMENTEIRAS D'OESTE, 2013); Concurso público</p>	<p>Realizar procedimentos de higiene e cuidados das crianças: observar o estado geral dos alunos quando da chegada e da saída e informar quaisquer fatos relevantes à direção; seguir orientações recebidas de profissionais responsáveis (fisioterapeutas e fonoaudiólogos) quanto à alimentação e trocas de roupas; realizar procedimentos de higiene pessoal (banho seguido de troca de roupas e/ou fraldas); supervisionar as vestimentas e identificar os pertences de cada aluno; colocar todos os pertences trazidos pelo aluno em sua mochila; cuidar para que os alunos não corram riscos de acidentes, tais como engolir objetos, tropeçar em obstáculos, sofrer quedas e outros. Colaborar com o processo de inclusão das pessoas com deficiência: informar se sobre o aluno junto aos pais ou responsáveis; portar se de maneira coerente com o eu papel de educador; orientar, proteger e cuidar para que o aluno permaneça ou transite com segurança nos diferentes ambientes da unidade escolar; cooperar no processo de integração e inserção do aluno no ambiente escolar e do ambiente escolar na vida do aluno, constituindo se em agente de promoção de escola inclusiva; portar se de maneira comprometida contra qualquer preconceito que venha afetar o aluno no âmbito escolar. Auxiliar o professor no desenvolvimento dos alunos: acompanhar, de forma individualizada, inclusive em sala de aula (seguindo orientações prévias da direção ou dos profissionais da sala de recursos/itinerância) o processo educativo dos alunos, estimulando os a participar efetivamente de todas as atividades; estimular o desenvolvimento do aluno, respeitando os seus valores, sua individualidade, sua faixa etária e seus diferentes níveis de evolução física, emocional, cognitiva e social; exercitar o diálogo como método de valorização de sua expressão e como meio de adquirir sua confiança; auxiliar nas atividades pedagógicas, lúdicas e artísticas; acompanhar e auxiliar no monitoramento dos alunos em atividades na unidade escolar ou fora dela; observar e registrar os fatos relevantes ocorridos durante as atividades, a fim de garantir o bem estar e o desenvolvimento dos alunos; perceber possíveis situações de risco para os alunos, principalmente quando da prática de novas atividades; atender às solicitações da direção e dos professores em situações que envolvam o aluno com necessidade educacional especial ou com deficiência; auxiliar o professor nas adaptações pedagógicas e de espaço físico em</p>	<p>Professor Pedagogo - Cuidador</p>

	<p>situações momentâneas para prover à acessibilidade; acompanhar e orientar os alunos nas atividades recreativas durante o intervalo, bem como cuidar com solicitude e responsabilidade da segurança dos mesmos no pátio, ao ar livre e na área de lazer. Manter comunicação com os responsáveis: receber os alunos no portão; entregar os alunos no portão para os responsáveis; informar à direção qualquer observação relevante transmitida pelos pais ou responsáveis; entregar aos responsáveis as mochilas dos alunos, contendo seus pertences; comunicar, por escrito, aos responsáveis quaisquer avisos ou recados da direção; comunicar à direção e posteriormente com autorização desta, aos pais ou responsáveis situações não associadas ao comportamento rotineiro do aluno; informar à direção caso algum aluno compareça com doença notadamente contagiosa.</p> <p>Responsabilizar se pela alimentação: servir a alimentação nos horários determinados pela nutricionista; orientar quanto à postura dos alunos à mesa; acompanhar e assegurar o êxito da alimentação dos alunos como parte do processo educativo. Eventualmente auxiliar em outras atividades afins.</p>	
Edital 01 (PORTO VELHO, 2019); Concurso público	<p>1. Atuar nas Unidades Escolares atendendo alunos(as) com necessidades especiais e alunos da creche, com apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. 2. Executar outras tarefas compatíveis com as exigências da função.</p>	Cuidador de aluno

*continua**continuação*

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/
-----------	-------------	---------------

		NOMENCLATURA
Edital 01 (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2019); Processo seletivo	Participar das atividades desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, ou fora dela; Manter-se integrado(a) com o (a) professora e as crianças; Participar das reuniões pedagógicas e de grupos de estudos, na Unidade Educativa; Seguir a orientação da supervisão da Unidade Educativa; i Orientar para que a criança adquira hábitos de higiene; i Auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos (jogos, materiais de sucata, e outros); i Atender as crianças respeitando a fase em que estão vivendo; i Interessar-se e entender a proposta da Educação Infantil, da Rede Municipal de Primavera de Rondônia. i Atender as solicitações das crianças, quando possível; i Auxiliar na adaptação das novas crianças; i Promover ambiente e de respeito mútuo e cooperação, entre as crianças e demais profissionais da Unidade Educativa, proporcionando o cuidado i e educação. i Comunicar ao professor titular e/ou ao supervisor, anormalidades no processo de trabalho E que requeiram atenção especial; i Zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho; i Participar ativamente, no processo de adaptação das crianças e atendendo as suas necessidades; i Participar do processo de integração da unidade educativa, família e comunidade; i Desenvolver hábitos de higiene, junto a criança; i Atender as necessidades de Medicina, Higiene e Segurança do trabalho; i Conhecer o processo de desenvolvimento da criança, mantendo-se atualizado, através de leituras, encontros pedagógicos, formação continuada em serviços, seminários e outros eventos; Realizar outras atividades correlatas com a função.	Auxiliar de Sala
Edital 07 (SERINGUEIRAS, 2013); Concurso público	Trabalhar com o desenvolvimento motor Normal e Anormal; Ter conhecimento dos tipos de deficiências e suas implicações; Proporcionar o posicionamento adequado da criança nas diferentes posturas; Estimular a interação e vínculo; Saber identificar as dificuldades na alimentação - Disfagias; Promover a estimulação Global (motora e/ou mental); Auxiliar nas atividades do dia a dia (alimentação, banho, vestuário, cuidados pessoais);	Cuidador de crianças
Edital 01 (SERINGUEIRAS, 2019); Concurso público	Trabalhar com o desenvolvimento motor Normal e Anormal; Ter conhecimento dos tipos de deficiências e suas implicações; Proporcionar o posicionamento adequado da criança nas diferentes posturas; - Estimular a interação e vínculo; Saber identificar as dificuldades na alimentação – Disfagias; Promover a estimulação Global (motora e/ou mental); Auxiliar nas atividades do dia a dia (alimentação, banho, vestuário, cuidados pessoais).	Cuidador de crianças
Edital 01 (VILHENA, 2013); Concurso público	Atividades de nível médio, de certa complexidade, envolvendo a execução de serviços auxiliares ao magistério no que se refere aos cuidados de higiene dos alunos a ele direcionados.	Cuidador de alunos

*continua**continuação*

DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES	PROFISSIONAL/
------------------	--------------------	----------------------

		NOMENCLATURA
Edital 01 (VILHENA, 2019); Concurso público	Auxiliar sob supervisão da equipe de coordenação escolar ou professor, no atendimento a alunos de condições especiais nas unidades escolares; orientar alunos e auxiliá-los na higiene, alimentação, utilização de medicamentos e cuidados específicos; controlar e auxiliar a realização das refeições dos alunos, de acordo com as determinações preestabelecidas; executar outras tarefas correlatas.	Cuidador de alunos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No Quadro 10, apresentamos os dados complementares do Quadro 9, versando sobre remuneração, formação acadêmica dos profissionais com base nos documentos consultados.

Quadro 10 – Formação e remuneração dos profissionais cuidadores/acompanhantes especializados nos editais para os municípios de Rondônia

DOCUMENTO	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	REQUISITOS	VENCIMENTO/ SALÁRIO	SALÁRIO MÍNIMO VIGENTE
Edital nº _002 (BURITIS, 2017); Processo seletivo.	Cuidador	Nível médio	R\$ 726,03	R\$ 937,00
	Cuidador	Nível fundamental	R\$ 726,03	R\$ 937,00
Edital n. 002/2018 (BURITIS, 2018); Processo seletivo	Cuidador da Educação Inclusiva	Ensino médio	R\$ 1.086,45	R\$ 954,00
	Auxiliar de sala de aula	Ensino médio	R\$ 773,61	R\$ 954,00
Edital nº 05/2015 (CABIXI, 2015); Concurso público	Cuidadora de criança – CRECHE	Ensino Médio Completo com habilitação em Magistério e/ou Pró Infantil	R\$ 856,86	R\$ 788,00
Edital nº 02 (CABIXI, 2019); Processo seletivo	Cuidadora de criança – CRECHE: 40 HORAS	Ensino Médio Completo com habilitação em Magistério e/ou Pró Infantil	R\$ 968,00	R\$ 998,00
Edital de concurso nº. 001 (CACAU LÂNDIA, 2014);	Auxiliar educacional	Ensino médio	R\$ 1273,03	R\$ 724,00

continua

continuação

DOCUMENTO	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	REQUISITOS	VENCIMENTO/ SALÁRIO	SALÁRIO MÍNIMO VIGENTE
Edital nº 001 (CACAUÂNDIA, 2018)	Auxiliar educacional	Ensino médio	R\$ 1.060,86	R\$ 954,00
Edital nº 001 (CACAUÂNDIA, 2019a)	Auxiliar educacional	Ensino médio	R\$ R\$ 1.534,59	R\$ 998,00
Edital nº 003 (CACAUÂNDIA, 2019b)	Auxiliar educacional	Ensino médio	R\$ 1.577,56	R\$ 998,00
Edital de abertura n.º 01/2019 (CACOAL, 2019);	Cuidador	Ensino médio	R\$ 793,10+Complem ento Salário mínimo	R\$ 998,00
Edital de nº 001/2012 (CANDEIAS DO JAMARI, 2012)	Cuidador educacional	Ensino médio	R\$ 679,00	R\$ 622,00
Edital 001 (CEREJEIRAS, 2019)	Agente educacional – Cuidador de alunos	Ensino médio	R\$ 764,24	R\$ 998,00
Edital 001 (CUJUBIM, 2015)	Cuidador	Ensino Fundamental incompleto	R\$ 800,00	R\$ 788,00
Edital 002 (CUJUBIM, 2017)	Cuidadora (aluno especial)	Ensino médio	R\$ 1.000,00	R\$ 937,00
Edital 001 (GOVERNADOR JORGE TEIXEIRA, 2019)	Cuidador de Alunos Especiais	Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental. Certificado de Curso de Cuidador de Alunos Especiais. Experiência profissional laboral	R\$ 998,22	R\$ 998,00
Edital nº 01 (JARU, 2014)	Cuidador	Ensino fundamental	R\$ 700,00	R\$ 724,00

continua

continuação

DOCUMENTO	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	REQUISITOS	VENCIMENTO/ SALÁRIO	SALÁRIO MÍNIMO VIGENTE
Edital 02 (JARU, 2016)	Cuidador	Ensino médio	R\$ 880,00	R\$ 880,00
Edital 02 (JARU, 2017)	Cuidador	Possuir afinidade para atender alunos especiais, ensino médio completo, experiência profissional.	R\$ 937,00	R\$ 937,00
Edital 03 (JARU, 2019)	Cuidador(a) de Alunos(as) Especiais	Ensino médio	R\$ 998,00	R\$ 998,00
Edital 01 (JI-PARANÁ, 2012);	Cuidador educacional para pessoas com deficiência	Ensino médio	R\$ 622,00	R\$ 622,00
Edital 01 (JI-PARANÁ, 2017);	Cuidador educacional para pessoas com deficiência	Ensino médio ou magistério	R\$ 937,00	R\$ 937,00
Edital n. n. 01 (JI-PARANÁ, 2018a);	Estagiário nível superior ou nível médio técnico	Cursando o 2º semestre do curso superior; 1º semestre do curso técnico, ter 16 anos.	Nível superior (20 horas) = R\$ 500,00 Nível técnico (20 horas) = R\$ 400,00	R\$ 954,00
Edital n. n. 02 (JI-PARANÁ, 2018b);	Estagiário nível superior pedagogia	Cursando o 2º semestre do curso superior	Nível superior (20 horas) = R\$ 600,00	R\$ 954,00
Edital n. n. 01 (JI-PARANÁ, 2018)	Estagiário nível superior pedagogia	Cursando o 2º semestre do curso superior	Nível superior (20 horas) = R\$ 600,00	R\$ 998,00
Edital n. 01 (MACHADINHO D'OESTE, 2015);	Cuidador de alunos	Diploma ou certificado de conclusão do 2º Grau/ Ensino Médio e aptidão física para desenvolver às atividades correlatas ao cargo/função a que for designado	R\$ 875,00	R\$ 788,00

continua

continuação

DOCUMENTO	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	REQUISITOS	VENCIMENTO/ SALÁRIO	SALÁRIO MÍNIMO VIGENTE
Edital 01 (MACHADINHO D'OESTE, 2017)	Profissional de apoio: cuidador de alunos	Ensino médio aptidão física para desenvolver às atividades correlatas ao cargo/função a que for designado	R\$ 1244,00	R\$ 937,00
Edital 02 (MACHADINHO D'OESTE, 2019)	Profissional de apoio/ cuidador	Ensino médio aptidão física para desenvolver às atividades correlatas ao cargo/função a que for designado	R\$ 1.318,64	R\$ 998,00
Edital 02 (MIRANTE DA SERRA, 2014)	Cuidador de alunos	Nível médio	R\$ 647,09	R\$ 724,00
Edital n. 02 (NOVA BRASILÂNDIA D'OESTE, 2018)	Amigo Voluntário do Educando: Educador Social Auxílio em Sala de Aula	Nível médio	Ajuda de custo diário de R\$ 28,00 (vinte oito reais).	R\$ 954,00
Edital n. 02 (NOVA BRASILÂNDIA D'OESTE, 2019)	Amigo Voluntário do Educando: Educador Social Auxílio em Sala de Aula	Nível médio	Ajuda de custo diário de R\$ 28,00 (vinte oito reais).	R\$ 998,00
Edital 01 (NOVA MAMORÉ, 2012);	Cuidador de alunos	Nível médio	R\$ 833,54	R\$ 622,00
Edital 01 (NOVO HORIZONTE D'OESTE, 2019a);	Estagiário nível superior incompleto	Nível superior incompleto	R\$ 450,00	R\$ 998,00
Programa Amigo voluntário (NOVO HORIZONTE D'OESTE, 2019b);	Amigo voluntário – Educador social	Ensino fundamental incompleto	Ajuda de custo diário de R\$ 28,00 (vinte oito reais)	R\$ 998,00
Edital 01 (OURO PRETO D'OESTE, 2015)	Professor nível I – Auxiliar de Educação Especial	Nível médio magistério	R\$ 1.697,37	R\$ 788,00
Edital 05 (PIMENTA BUENO, 2016)	Cuidador de Alunos com Necessidades Especiais	Ensino médio	R\$ 900,00	R\$ 880,00

continua

continuação

DOCUMENTO	PROFISSIONAL/ NOMENCLATURA	REQUISITOS	VENCIMENTO/ SALÁRIO	SALÁRIO MÍNIMO VIGENTE
Edital 06 (PIMENTEIRAS D'OESTE, 2013);	Professor Pedagogo – Cuidador	Licenciatura em Pedagogia habilitação em Séries Iniciais	R\$ 1450,40	R\$ 622,00
Edital 01 (PORTO VELHO, 2019)	Cuidador de aluno	Ensino médio	R\$ 1338,11	R\$ 998,00
Edital 01 (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2019)	Auxiliar de sala	Ensino Médio e/ou cursando Pedagogia	R\$ 998,00	R\$ 998,00
Edital 07 (SERINGUEIRAS, 2013)	Cuidador de crianças	Ensino médio	R\$ 710,00	R\$ 678,00
Edital 01 (SERINGUEIRAS, 2019)	Cuidador de crianças	Ensino médio	R\$ 998,00	R\$ 998,00
Edital 01 (VILHENA, 2013)	Cuidador de alunos	Ensino médio	R\$ 800,00	R\$ 678,00
Edital 01 (VILHENA, 2019)	Cuidador de alunos	Ensino médio	R\$ 1.158,00	R\$ 998,00

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Nesta subseção, objetivamos expor os dados em sua aparência. Posto isso, passamos para próxima subseção com objetivos de desvendá-los.

4.3 AS UNIDADES DE ANÁLISES: O NÃO DITO

Efetuada a leitura dos dados coletados, sendo um total de 102 documentos legais (45 editais e 57 políticas públicas educacionais), muitos fragmentos ou unidades se apresentaram para além da aparência do fenômeno. Por este motivo, tendo o foco da pesquisa tratar-se de políticas públicas educacionais inclusivas, elegemos duas unidades de análise: inclusão/exclusão e documentos legais/cuidadores e acompanhantes especializados. Esta subseção tem por objetivo desvelar o não dito por trás do fenômeno.

4.3.1 Inclusão e exclusão

Na aparência do fenômeno existe a contratação de cuidadores dentro do estado de Rondônia, conforme apresentamos nos Quadros 7, 8, 9 e 10, como. também, trouxemos na subseção *O estado de Rondônia e seus municípios* os altos índices de matrículas na rede regular da educação escolar. Na medida que leituras e fichamentos eram efetuados, novos fragmentos foram recuperados revelando a união dos contrários e as tramas por trás do processo de inclusão escolar nas escolas públicas de Rondônia.

Ao conceituarmos os termos inclusão e exclusão, demonstramos a existência de várias interpretações a respeito. Sobre inclusão escolar embasamos em Nunes, Tada e Tezzari (2014) definindo inclusão como o rompimento com as barreiras arquitetônicas e atitudinais que impedem os indivíduos com ou sem deficiência de apropriar-se dos conhecimentos científicos para a sua humanização.

Mas, quando se trata da lógica do capital, esse conceito, inclusão, toma corpo em termos de acesso aos meios de produção e a escola cumpre o papel de dar acesso ou habilitar o indivíduo para a concorrência ao mercado e não para a sua humanização (CARVALHO; MARTINS, 2011; OLIVEIRA, 2001; PERONI, 2000; SAVIANI, 2019). Sobre a exclusão, excluído seria o indivíduo do acesso da cultura material e imaterial produzida pela humanidade e, paradoxalmente, no neoliberalismo, necessária na reprodução do lucro do capital.

Na sociedade de classes a inclusão se resume em acesso ao mercado de trabalho; aqueles indivíduos incapazes de acompanhar essa lógica são excluídos do sistema, restando a eles que instituições ou ONG deem-lhe assistência, o que é descrito por Carvalho e Martins (2011) como paternalismo. Decorridos nove anos após a publicação do artigo de destes autores, podemos afirmar que a discussão ainda permanece sobre a inclusão escolar e a caridade paternalista, assim como sobre a força das ONG em atender os alunos com deficiência, sendo uma das estratégias do capitalismo.

Assim, buscamos analisar as contradições existentes nos documentos legais, que coadunam com o interesse da classe política brasileira, a formação de analfabetos funcionais, manutenção do status quo, mão de obra alienada, ou afirmação de que fizeram tudo para que o aluno com deficiência fosse incluso, contudo, em função da deficiência dele, não se apropriou do conteúdo escolar, o que se caracterizam as práticas excludentes.

Acessando os dados referentes a Rondônia, especialmente as Tabela 9 e 10, tratamos de descrever uma comparação com os índices de matrículas de pessoas com deficiência nas classes comuns, sendo que a Tabela 9 trata da matrícula nas classes comuns por deficiência e a

Tabela 10 das matrículas na rede municipal, estadual e as privadas. Ambas as tabelas indicam o aumento de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica, como no caso da Tabela 10 que, para o ano de 2011, demonstra que havia 33 matrículas na rede municipal, 218 matrículas na rede estadual, enquanto nas privadas existiam 1826 matrículas.

No ano de 2017, houve um aumento de matrículas no censo escolar descrito na Tabela 10, sendo na rede municipal 8089 matrículas, 7456 na rede estadual e 3047 na rede privada. Na Tabela 10, pelos dados de 2011 a 2016, os índices maiores estavam na rede privada e somente no ano de 2017 houve um aumento das matrículas para escolas públicas.

Sendo duas tabelas que descrevem o aumento de matrículas nas classes comuns da educação básica (Tabelas 9 e 10), temos uma contradição ainda nos dados coletados sobre a quantidade de matrículas por deficiência (Tabela 9) não coincidir com os dados da matrícula nas escolas da rede municipal, estadual e privadas (Tabela 10). Como exemplo, na Tabela 9, para o ano de 2011 existiam 6493 alunos com deficiência matriculados nas classes comuns e na tabela 10, para o ano de 2011 existiam 2077 alunos matriculados, uma diferença de 4416 alunos de uma tabela a outra.

Apesar dos dados demonstrarem o acesso à escola regular, não se conceitua como inclusão em função de não ser possível considerar que os alunos com deficiência matriculados na educação regular estejam, de fato, se apropriando do saber escolar e, conseqüentemente, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

Neste sentido, destacaremos aqui duas atas de sessões legislativas da Assembleia Legislativa de Rondônia (ALE-RO) que tratam sobre a inclusão escolar de pessoas com autismo (RONDÔNIA, 2015; 2018). Na primeira audiência (RONDÔNIA, 2015) diretores de associações buscaram parcerias com o poder público, no caso o Governo de Rondônia, para investimento de recursos e outras questões.

Entre as instituições estavam a Associação de Pais e Mães de Autistas (AMA) e a Associação Wesleyana de Ação Social (AWAS), ambas na cidade de Porto Velho.. Do interior de Rondônia estavam presentes os representantes do Centro de Autismo de Ji-Paraná, gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. Aqui problematizamos que dentre os 52 municípios de Rondônia, apenas Ji-Paraná e Porto Velho compareceram na audiência pública (RONDÔNIA, 2015a), sem referência aos outros 50 municípios do estado. Pontuamos que esses dois municípios são aqueles tratados na subseção sobre *O estado de Rondônia e seus municípios*, que se localizam às margens da BR-364 e se constituem como os dois maiores municípios do Estado, demograficamente falando.

Na fala dos gestores da AMA e da AWAS verifica-se o pedido de parceria com órgãos da educação pública, além de explicitarem a respeito das dificuldades em promover a inclusão dos alunos com autismo atendidos nessas instituições. Relataram que as escolas públicas de educação básica regular não têm recursos para atendê-los, nem cuidadores, direcionando os pais desses estudantes a procurar essas associações.

De igual modo, os representantes do Centro de Autismo de Ji-Paraná propagandeiam o atendimento por ela ofertado às pessoas com autismo. Não desconsideramos a importância dos centros especiais, visto que nossa crítica recai no atendimento clínico e terapêutico do modo de produção capitalista, todavia, por que não investir esses recursos e tecnologias na escola pública regular?

Ao tratar da rede educativa básica municipal, os representantes da instituição de Ji-Paraná justificaram o fato de as escolas não terem profissionais para cuidar dos alunos com deficiência, no caso em questão, os alunos com autismo, dando destaque aos profissionais cuidadores. Verifica-se a propaganda dirigida aos centros de atendimento às pessoas com autismo, todavia não tratam do direito da pessoa com deficiência no acesso à escola regular conforme defendemos, do direito à Sala de Recursos Multifuncionais e dos profissionais do AEE com formação teórico-metodológica específica na deficiência (BRASIL, 2009) e da necessidade de reduzir o número de alunos por sala nas escolas.

Com relação à segunda audiência da ALE-RO (RONDÔNIA, 2017c) sobre educação especial para alunos com autismo, os participantes relataram sobre crianças com autismo severo enclausurados em suas casas na cidade de Porto Velho, aldeias indígenas e nas cidades de Ji-Paraná e Vilhena, situação essa relatada por Tada (2005) quando residiu em Costa Marques. Esses relatos fizeram-nos refletir sobre as contradições postas do sistema de classes que promulga PP de inclusão escolar e, dialeticamente, reproduz a própria exclusão social.

Caso fôssemos analisar na aparência essas audiências ocorridas (RONDÔNIA, 2015; 2018), descreveríamos os interesses lobistas dessas instituições quando requerem não apenas a cedência de profissionais do Estado, mas investimentos de recursos financeiros. Todavia, não podemos desconsiderar as tramas do sistema capitalista em cortar recursos das políticas sociais, que impactam na concessão dos direitos sociais à educação (FRIGOTTO, 2015; PATTO, 2005; 2008; SANTOS, 2001; SAVIANI, 2011), fazendo com que a educação básica pública seja fraca para os fracos (BARROCO; 2011) e aqueles não ajustáveis a essa oferta desqualificada de educação, o caso das pessoas com deficiência, devam procurar instituições que possam atendê-los (CARVALHO; MARTINS, 2011).

Evidencia-se que as próprias políticas públicas que normatizam sobre a inclusão escolar direcionam esse atendimento em instituições que não sejam as escolas públicas regulares, como também conceitua a inclusão no aspecto neoliberal, como podemos ver a seguir:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente na rede regular* de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

[...]

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, *em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração* nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, destaques do pesquisador)

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de *instituição de Educação Especial pública*; d) *matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos*. (BRASIL, 2009, p. 2).

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base *na igualdade de oportunidades*.

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - *não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência*;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, *asseguradas adaptações razoáveis* de acordo com as necessidades individuais;

[...]

VII - oferta de educação especial *preferencialmente* na rede regular de ensino; e

VIII - *apoio técnico e financeiro pelo Poder Público* às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, p. 1, destaques do pesquisador).

4.17) *promover parcerias com instituições* comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; (BRASIL, 2014, p. 58).

De igual modo, acessamos as políticas públicas estaduais eleitas nesta pesquisa e recuperamos as seguintes:

Art. 3º São diretrizes do Sistema Estadual de Assistência à Pessoa Autista:

[...]

IV - *A inclusão* dos estudantes com TGD nas classes comuns de ensino regular, *a garantia de atendimento educacional especializado* e ensino profissionalizante;

V - O estímulo à *inserção da pessoa com TGD no mercado de trabalho*, observadas as *peculiaridades* da deficiência as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente.

[...]

Art. 11. É garantida a inclusão dos estudantes autistas nas classes comuns do ensino regular.

[...]

Parágrafo segundo: O atendimento educacional especializado é assegurado ao estudante autista *quando não for possível sua inserção nas classes comuns de ensino regular*, observado o disposto no capítulo V (Da Educação Especial) da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

[...] para tanto o Estado se responsabilizará por:

I - *Capacitar* os profissionais da educação para educar ou participar direta ou indiretamente da educação para as pessoas autistas.

Art.16. Fica o Estado responsável por prestar atendimento visando à *inclusão* das pessoas autistas e seus familiares no mundo do trabalho. (RONDÔNIA, 2012, p. 2- 4, destaques do pesquisador).

META 4 - Garantir, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, de forma a atingir, em cinco anos, no mínimo 50% da demanda e até o final da década a sua universalização, *preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, públicos ou conveniados.*

[...]

4.22 - *Promover parcerias com instituições* comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/,superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; (RONDÔNIA, 2015, p. 92-96, destaques do pesquisador).

Para o âmbito municipal destacamos as seguintes políticas públicas educacionais na problematização dos conceitos recuperados sobre a inclusão, nos documentos:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4(quatro) a 17(dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica (educação infantil e ensino fundamental/município e ensino médio/estado) e ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o final da vigência do plano. (BURITIS, 2015, p. 9).

3.2 - Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar ou suplementar, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação [...]. (CORUMBIARA, 2015, p. 5).

Meta 4 - Ampliar no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento), de 0 (zero) a 03 (três) anos e universalizar de 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, o atendimento oferecido à população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação quanto ao acesso a educação básica e ao atendimento

educacional especializado, *preferencialmente, na rede regular de ensino*, até o final de vigência do Plano Municipal da Educação.

[...]

4.15 - Elaborar programa de atendimento, em parcerias com entidades governamentais, oficinas protegidas e não-protégidas, com o foco na educação profissional e tecnológica, para atender os alunos com deficiência, estabelecendo mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional de alunos com deficiência, promovendo sua inserção no mercado de trabalho; (JI-PARANÁ, 2015, p. 15-17).

Art. 5º - A meta de ampliação do *investimento público em educação poderá ser revista*, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PME – 2015/2025.

[...]

META 4: Garantir, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a atingir, em cinco anos, pelo menos a 50% da demanda e até o final da década a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, *ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos e sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público.*

[...]

4.11 *Estabelecer padrões básicos* de infraestrutura das escolas da rede regular de ensino para o recebimento dos alunos, público-alvo da Educação Especial. (PIMENTEIRAS D'OESTE, 2015, p. 10-11, destaques do pesquisador).

META 04: Universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes público alvo da educação especial na rede regular de ensino e garantir atendimento educacional especializado a partir de 0 ano de idade às pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, *preferencialmente*, na rede regular de ensino, através de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...]

4.13 Implantar em parceria com Instituições Públicas, Privadas e Filantrópicas, a partir da vigência deste PME, programas de preparação, inserção e acompanhamento no mercado de trabalho e atendimento aos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, considerando o perfil vocacional; (PORTO VELHO, 2015, p. 104-106).

XII - Educação Especial – denomina tanto uma área de conhecimento quanto a atuação profissional para atender alunos portadores de necessidades especiais e aos fenômenos patológicos que interferem na aprendizagem do discente, contemplados dentro da ação governamental de inclusão social. (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2013, p. 2-3).

Meta 04 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados até o final da vigência deste PME.

[...]

4.7) Assegurar que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais com relação a laudo médico específico sejam incluso conforme idade/ano; (SANTA LUZIA D'OESTE, 2015, p.12-13).

Posto isso, verifica-se que as próprias políticas públicas são caóticas em estabelecer o direito à escola regular para o aluno com deficiência. Por um lado, assevera a inclusão escolar; por outro, nas entrelinhas, verifica-se o interesse em não assumir na íntegra essa responsabilidade. No entanto, apesar das políticas públicas de inclusão escolar serem promulgadas na década de 1990 (UNESCO, 1990; 1994), no Brasil, um passo significativo sobre inclusão foi dado com a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008); mas a mensagem da inclusão no governo neoliberal têm várias facetas, como demonstrado na subseção *A fábula da inclusão em um sistema excludente*, denotando a função da escola de capacitar mão de obra (BARROCO; SOUZA, 2012), ou da escola assistencialista para os ditos incapazes (CARVALHO; MARTINS, 2011).

Como exemplo dessa caoticidade relacionada ao desvio de foco no investimento de recursos na e da educação¹⁴, temos uma política pública federal que se denomina como a nova política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2018), que nada mais é que o desmonte do direito das pessoas com deficiência ao acesso à escola regular, direcionado às famílias desses alunos em busca de outras instituições.

Deste modo, tratamos sobre o direito à educação ser concedido pelo Estado, porém, o próprio se exime desta responsabilidade (SANTOS, 2001; SAVIANI, 2011). Isso fica claro nos trechos acima e destaca-se o que está posto na LDB, após anos de luta por uma inclusão escolar plena (acesso, permanência e desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos com e sem deficiência na escola regular): ainda permanece o termo *preferencialmente* (BRASIL, 1996) e, não, *obrigatoriamente*.

Essa alienação foi reproduzida nas políticas estaduais como, por exemplo, o Plano Estadual da Educação (RONDÔNIA, 2015) e nas políticas públicas municipais de Buritis (2015), Ji-Paraná (2015), Porto Velho (2015) e Santa Luzia D'Oeste (2015).

Neste sentido, apesar de normatizar sobre a inclusão escolar nas políticas públicas, é subjacente o interesse do Estado em não conceder esse direito social aos indivíduos e, neste caso, sempre existirão brechas nas próprias diretrizes em voga, de modo que que outras instituições (filantropia, caritativa e assistencialista) façam esse papel. Podemos verificar essas brechas quando as políticas públicas educacionais, tanto as federais, com destaque ao Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), como as estaduais como o Plano Estadual da Educação (RONDÔNIA, 2015) e municipais, dos quais mencionamos o Plano Municipal de Educação do

¹⁴Na matéria publicada pela revista UOL em 29 de setembro de 2020, o atual governo presidido por Jair Bolsonaro, juntamente com o Ministro da Economia, Paulo Guedes, tentam retirar recursos do FUNDEB e aplicar em outros setores, como exemplo, no novo Programa Bolsa Família.

município de Buritis (BURITIS, 2015), Plano Municipal de Educação do Município de Corumbiara (CORUMBIARA, 2015), que oferecem a possibilidade da parceria na oferta do atendimento educacional especializado em outras instituições sem ser a escola regular.

O Decreto n.º 7611 coaduna com a mensagem de direcionar esses alunos a outras instituições, quando descreve sobre a inclusão “asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2011, p. 1), caracterizando um limite para se investir em uma educação inclusiva de qualidade, limitando, também, as adaptações necessárias ao enfrentamento das barreiras tratadas por Nunes, Tada e Tezzari (2014) sobre a inclusão aqui defendida, gerando no seio social que o Estado esgotou todas as possibilidades.

O termo razoável no referido Decreto que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, nos faz refletir que as SRM não contarão com recursos materiais necessários para atender às especificidades de cada aluno com deficiência. A falta de recursos materiais e humanos na SRM foi verificada por Fontes (2012) em uma escola da periferia de Porto Velho, que contava com apenas uma professora para atender a demanda da região, bem como, a carência de materiais pedagógicos específicos.

A escola que produz mão de obra (BARROCO; SOUZA, 2012; PANSINI; MATOS, 2018; SAVIANI, 2019; WITEZE; SILVA, 2016) comparece nos documentos legais. Neste ponto, destacamos a Lei n.º 2847 (RONDÔNIA, 2012) trazendo o acesso aos meios de produção e mercado de trabalho conforme o Art. 16, tratando da “[...] inclusão das pessoas autistas e seus familiares no mundo do trabalho” (p. 4) e, no âmbito municipal, o disposto do Plano Municipal da Educação de Porto Velho descrevendo “programas de preparação, inserção e acompanhamento no mercado de trabalho” (PORTO VELHO, 2015, p. 106), documento que também trata do “perfil vocacional” (p. 106).

Todavia, a educação brasileira não tem cumprido o seu papel de humanização do indivíduo sem deficiência, contribuindo para a formação de pessoas alienadas, a fim de atenderem à lógica capitalista. O que dizer então, da educação daqueles que têm deficiência, considerando a ambiguidade presente nos documentos legais, que nem sequer garantem o acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares, tendo em vista a presença do termo *preferencialmente*. Dessa forma, embora a pessoa com deficiência esteja frequentando a escola regular, recebe atividades diferenciadas de seus pares sem deficiência, muitas delas, com foco no treino de habilidades e competências e não no saber escolar, o que contribui, mais ainda, para o seu processo de alienação. Como afirmam Carvalho e Martins (2011, p. 33),

Ainda que se busque a inclusão por meio de leis e mecanismos que insiram o deficiente no livre mercado e na escola, sua condição de desigualdade o acompanhará dentro desses sistemas, uma vez que, real e concretamente, inexistem as condições objetivas para a almejada inclusão social.

A mensagem da inclusão nas políticas públicas em Rondônia, que segue a lógica das leis federais, tende à reprodução do modo de produção capitalista, destacando o foco no agronegócio, usinas hidrelétricas, exigências atendidas pela educação escolar (SOUZA, 2010). Na busca pelo direito da concessão de educação básica pelo Estado, estrategicamente, o sistema culpabiliza o indivíduo deficiente por não ter acesso a esse direito: a saída resume-se em parcerias com outras instituições filantrópicas que, assim, cumprem o seu papel conforme a meta 4.22 do Plano Estadual da Educação (RONDÔNIA, 2015, p. 96), de “promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público”. Assim, novamente, o Estado camufla o desinteresse em investir em tão cara educação escolar.

Assim, é possível verificar que nos próprios documentos legais (BRASIL, 1996; 2009; 2011) a existência de slogans neoliberais de igualdade de oportunidades no sistema educacional, os quais tratamos em Carvalho e Martins (2011), reduzido apenas em igualdade no acesso aos meios de produção, na competição, na meritocracia e não na permanência e no desenvolvimento qualitativo escolar, a fim de romper com o processo de alienação imposto pelo sistema de classes.

Mencionamos, também, outro ponto nas políticas públicas que aliena o cotidiano escolar, reproduzindo a exclusão, ao tratarem da culpabilização do aluno pela deficiência, com foco nos aspectos da limitação em função dela. Como exemplo, a LDB explicita que o acesso à escola regular só ocorrerá “em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 24).

De igual modo, a Lei Estadual n.º 2847 (RONDÔNIA, 2012b) descreve que a inclusão do aluno autista só ocorrerá quando “observada as peculiaridades da deficiência” (p. 2) e, nos municípios, destacamos a Lei Complementar n.º 105 de Santa Luzia D’Oeste, quando trata da necessidade de apresentação de um laudo médico e “o Laudo deve demonstrar se a limitação imposta interfere no grau de aprendizagem do discente” (SANTA LUZIA D’OESTE, 2017, p. 3).

Problematizando o disposto acima, sendo uma lei federal que norteia o sistema educacional brasileiro, a LDB (BRASIL, 1996) impacta o cotidiano do trabalho pedagógico na educação escolar, reproduzindo a alienação tratada na subseção *Do cotidiano alienado ao*

cotidiano não alienado fazendo com que os profissionais da educação trabalhem com o indivíduo no viés da limitação acometida e não pelas possibilidades de superação destas, conforme tratado por Vygotski (1997) na obra sobre Defectologia, demonstrando que dada a circunstância da deficiência as possibilidades de superação dela são compensadas, criando diques ou pontes sobre essas barreiras no caminho à singularidade cultural ou à humanização.

Os indivíduos que não acompanham essa lógica, em Rondônia, vivenciam o dilema do paternalismo tratado com base em Carvalho e Martins (2011) e os próprios documentos legais federais, estaduais e municipais descrevem que a inclusão, mesmo aquela conceituada em acesso ao mercado do trabalho, só ocorrerá quando “observada as peculiaridades da deficiência” (RONDÔNIA, 2012b, p.2).

Esse acesso efetiva-se quando for possível inserir o aluno nas classes comuns de ensino regular, ratificando o assistencialismo e, principalmente, o foco no aspecto biológico e nas limitações da deficiência, e não nas potencialidades que deveriam ser estimuladas para que o aluno possa desenvolver caminhos alternativos para compensar a sua deficiência (VYGOTSKI, 1997). Isso, novamente, reproduz a alienação de que a inclusão não ocorre, não pelo fato de que a exclusão faz parte da lógica do capital, quando exclui os incapazes, mas que o sistema esgota as possibilidades e, por conta da limitação do aluno, essa efetivação não foi possível.

Nesse sentido, quando os documentos legais tratam sobre a limitação do indivíduo com base na deficiência, refletindo no trabalho com foco no biológico, reforça o que analisamos sobre a influência da medicina na educação das pessoas com deficiência (TEZZARI, 2009; VICTOR; CAMIZÃO, 2017), o que também tratamos na subseção *Cuidador e acompanhante especializado: novas profissões na educação?* sobre a atuação e o surgimento do cuidador na educação.

Primeiramente, a influência da medicina na educação das pessoas com deficiência revela-se na Lei Estadual n.º 2847, em seu Art. III, inciso VII, que versa sobre “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TGD¹⁵, bem como, a pais, responsáveis ou *cuidadores*” (RONDÔNIA, 2012b, p. 2), e a responsabilidade de gerenciar os dispostos da lei fica a cargo da Secretaria Estadual da Saúde (SESAU), utilizando também os recursos do Sistema Único de Saúde (SUS).

Isso aparenta que a SEDUC não tem competência em gerenciar temas relacionados à inclusão da pessoa autista, ratificando que as dificuldades de implementação de uma proposta de inclusão escolar para indivíduos com autismo encontra-se em questões meramente

¹⁵ Transtornos Globais do Desenvolvimento.

biológicas, médicas e orgânicas e nada melhor que a própria Saúde gerenciá-la. Pontua-se que no ano de promulgação da Lei n.º 2012, o estado de Rondônia estava sob governo do médico Confúcio Moura (2010-2018), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o que pôde interferir na implementação das políticas já tratadas sobre os atores estatais (SEBRAE, 2008) na subseção *Políticas públicas educacionais: do imaginário ao real*, quando descrevemos que esses sujeitos e elementos, levando em consideração suas ideologias, podem interferir no direcionamento das políticas públicas, produzindo ou não a exclusão social.

Problematizamos, também, sobre os recursos descritos na Lei n.º 2847 (RONDÔNIA, 2012b), quanto à desigualdade na destinação e no uso dos recursos na educação por regiões brasileiras, como explicitado por Sampaio e Oliveira (2015). No caso da Região Norte, os recursos recebidos de políticas de financiamento como o FUNDEB, em relação à Região Sul e Sudeste, são precários e insuficientes para implementação da inclusão escolar; de igual modo, se tem feito com os recursos do SUS¹⁶, com essa finalidade.

Destacamos, ainda, que de acordo com a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), a aplicação dos recursos arrecadados por cada ente federado com a saúde é de 18% e, da educação, 40%. Como pode, então, o Governo do Estado de Rondônia propor que a SESAU gerencie o Sistema Estadual de Assistência Autista? Destacamos, mais uma vez, o foco no âmbito médico e não nos aspectos educacionais que contribuiriam, significativamente, para a apropriação do saber escolar pelo aluno com TEA, arrolando o desenvolvimento do psiquismo.

No âmbito municipal, é evidente a influência da medicina nos documentos, reforçando que as problemáticas da deficiência são enfrentadas no limite do orgânico e biológico (TEZZARI, 2009; VICTOR; CAMIZÃO, 2017). Isso é descrito em alguns documentos legais sobre a necessidade do laudo médico expedido, em específico, sobre as necessidades especiais do aluno para a inclusão de acordo com o critério da idade/ano conforme o Plano Municipal da Educação de Santa Luzia D'Oeste (2015).

Nesse sentido, analisamos a força do laudo médico, refletindo na alienação, descrevendo que só haverá inclusão se o aluno tiver, em mãos, um laudo específico sobre as limitações biológicas. Esse estigma do laudo médico foi discutido por Facci e Tada (2012), ao pontuarem a necessidade da educação superar a dicotomia normalidade e anormalidade no processo de escolarização da pessoa com deficiência.

Além de problematizar os impactos das políticas públicas educacionais no cotidiano escolar, tornando a escola um lugar de improviso e não um espaço pensado, sistematizado e

¹⁶Vale destacar a tentativa do atual governo neoliberal, no ano de 2020, em privatizar a gestão do Sistema Único de Saúde.

planejado na socialização do saber escolar à constituição das funções psicológicas superiores, as autoras também pontuam o estigma do laudo médico e seus efeitos no cotidiano da escola, contribuindo com a exclusão escolar:

Não podemos nos esquecer de que muitas mães e profissionais da Educação, e aqui inclui o psicólogo escolar, quando recebem um laudo médico como os expostos anteriormente, não questionam, não discordam dele como a mãe da aluna de 12 anos fez. Geralmente, acatam os diagnósticos que tendem a paralisar as ações que possam promover a escolarização e o desenvolvimento do aluno com deficiência, por centralizar a atenção na deficiência e não no indivíduo. (FACCI; TADA, 2012, p. 120).

Assim, a medicalização do fracasso escolar apresenta-se nos documentos legais, ao negligenciar os problemas de ordens sociais, para além dos muros escolares, econômicos e desigualdades de classe no processo de apreensão do conhecimento escolar, tendenciando à intervenção médica e biológica (FACCI; TADA, 2012; SANCHES, *et al*, 2019; TEZZARI, 2009).

Além do que é tratado na Lei n.º 746 (SANTA LUZIA D'OESTE, 2015), essa exclusão é evidente em outros municípios, quando descrevem que a educação especial atende aos “alunos portadores de necessidades especiais e aos fenômenos patológicos que interferem na aprendizagem do discente”, conforme descrito na n. 699 (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2013, p. 3) e quando tratam na lei complementar na Lei n.º105, que “o Laudo deve demonstrar se a limitação imposta interfere no grau de aprendizagem do discente” (SANTA LUZIA D'OESTE, 2017, p. 3).

Nessa perspectiva, relatamos a naturalização do desenvolvimento psíquico quando as políticas públicas tratam da inclusão do aluno “conforme idade/ano” descrito no Plano Municipal de Educação de Santa Luzia D'Oeste (2015, p. 13). Aí, recuperamos o disposto na seção *Alegria escolar, humanização e alienação: considerações necessárias à inclusão educacional* sobre como o cotidiano escolar envolto em teorias que naturalizam o desenvolvimento do psiquismo humano, coadunando com a manutenção do status quo da dominação capitalista. A exemplo, citamos as teorias do aprender a aprender (FACCI, 2008), as tendências pedagógicas escolanovistas e tecnicistas (SAVIANI, 1999; 2010) ou as pedagogias não diretivas (SNYDERS, 2001), que esvaziam o trabalho pedagógico dos conteúdos científicos e a diretividade docente no trabalho pedagógico à ascensão das FPS nos alunos.

Se, por um lado, o laudo médico carrega o estigma da normalidade e anormalidade (FACCI; TADA, 2012), também carrega interesses mercadológicos consigo. Outro lado da

expedição do laudo médico é denominado de *mercadoria do laudo*. Esse fenômeno reflete os lucros das clínicas neurológicas, psicológicas e da própria indústria farmacêutica, por meio desses prontuários (SOUZA, 2018). Esse fenômeno caracteriza-se, de igual modo, em alguns municípios de Rondônia quando legalizam o recebimento de gratificação para o professor da classe regular que tem aluno com deficiência, exigindo-se que os responsáveis pelo aluno em questão atualizem o laudo a cada dois anos, exceto, para aqueles que tiverem uma patologia permanente, como podemos verificar a seguir:

Art. 186 – O Município pagará ao servidor lotado em turma que exige aplicação de educação especial do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental a gratificação de educação especial de 5% (cinco) do vencimento. (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2013, p. 52).

1º - O docente que exerce a docência com alunos com **necessidades especiais**, fará jus a gratificação atendendo os seguintes quesitos:

I - Docência mínima de 4hs, ou seja, ser o docente exclusivo da sala;

II - O docente que tiver um auxiliar não fará jus ao benefício;

[...]

IV - O discente deverá apresentar Laudo atualizado a cada 02 (dois) anos, com exceção, aos casos de necessidades especiais permanentes;

V - O Laudo deve demonstrar se a limitação imposta interfere no grau de aprendizagem do discente;

VI - O Laudo deverá ser apresentado por Médico Especialista na área de limitação do discente. (SANTA LUZIA D'OESTE, 2017, p. 3, destaques no original).

Esses municípios asseguram ao docente o recebimento de gratificação para que atenda um aluno com deficiência em sua turma. Acreditamos que essas estratégias já se tornam excludentes, dando *gorjetas* para o professor que atenda ao aluno com deficiência, gerando a necessidade de mercadorizar a educação especial. Ainda reforçam, em documentos como a Lei n.º 699 (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2013) e a Lei Complementar n.º 105 (SANTA LUZIA D'OESTE, 2017) o estigma do laudo, focalizando nos aspectos biológicos, impactando o trabalho docente que recebe a gratificação, deixando de lado a cobrança por outras adaptações necessárias à inclusão escolar.

Neste ponto, o fenômeno da mercadoria do laudo pode ter um impacto significativo no aumento de matrículas de alunos com deficiência, do qual não descartamos a possibilidade de alunos taxados com TDA-H, Transtorno Opositor Desafiador, Dislexia ou outros distúrbios da patologização do fracasso escolar estarem matriculados na Educação Especial, conforme a Tabela 9, que descreve um aumento de alunos com deficiência intelectual nas escolas de Rondônia. Levando em consideração as análises de Facci e Tada (2012), no ponto em que alunos ditos saudáveis, ao não se apropriarem de conteúdos necessários para a realização de testes psicológicos, possam ser identificados como deficientes intelectuais.

De igual modo consideramos a possibilidade que alunos com TDAH ou com outros transtornos diagnosticados com base na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, CID 10, em que problemas no processo de escolarização tendem a ser diagnosticados como transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, ou transtorno específico da aprendizagem, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), entrem no quantitativo de matrículas com relação à terminologia TGD. Nessa linha, Facci e Tada (2012) relatam acerca os laudos médicos e testes psicológicos descrevendo:

Mas estes laudos enfatizam aquilo que os alunos com deficiência não têm, quantificando a deficiência intelectual, por meio de instrumentos padronizados que buscam enquadrar a criança em termos de normalidade e anormalidade, com questionamentos que requerem domínio do saber escolar, como uma pergunta no WISC sobre a distância entre São Paulo e Lisboa/Portugal, ou a escala de Maturidade Mental Colúmbia que requer da criança a aprendizagem dos conceitos igual e diferente para responder às questões. (FACCI; TADA, 2012, p. 120-121).

Nesse sentido, as autoras problematizam vários condicionantes que interferem na aprendizagem escolar, superando os padrões biologicistas e organicistas. Entre os fatores, relacionam os impactos das políticas públicas nas escolas regulares, a falta de recursos e estruturas das escolas que acabam contribuindo para rotular o aluno com déficit de atenção com hiperatividade e, em alguns casos, com deficiência intelectual (FACCI; TADA, 2012)

Posto isso, destacamos outro problema que analisamos com relação ao Plano Estadual da Educação (RONDÔNIA, 2014), ao tratar sobre a universalização do atendimento educacional especializado para a população dos quatro aos 17 anos de idade. Não há nada sobre a inclusão escolar dentro da primeira etapa da educação infantil do zero aos três anos de idade, focalizando apenas o pré-escolar dos 4 aos 5 anos, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, por serem as etapas obrigatórias de matrícula.

Assim, por não tratar sobre a primeira etapa da educação infantil, evidenciamos que no fenômeno da municipalização do ensino e, por sua vez, da inclusão escolar, o governo estadual torna-se omissos em responsabilidades e deixa a cargo dos municípios arcarem com a educação infantil e o ensino fundamental. Esse fenômeno se embasa nos documentos legais federais, como exemplo, a Lei n.º 9394 (BRASIL, 1996), que descreve a responsabilidade dos municípios em priorizarem a educação infantil e o ensino fundamental.

Isso reproduz a exclusão, levando em consideração as problemáticas das desigualdades na distribuição de recursos por regiões brasileiras (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015), sendo que não descartamos essa configuração nos municípios rondonienses, sendo que aqueles mais

afastados da BR-364 ou dos centros comerciais têm menos recursos, como também, o peso da municipalização da educação, conforme analisado por Oliveira (2019), em dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.

No âmbito da municipalização do ensino, os impactos são enormes. No caso analisado por Oliveira (2019) as políticas educacionais de municipalização negligenciaram a participação democrática dos atores escolares nestas decisões, gerando angústia e várias problemáticas que impactam no trabalho pedagógico. Entre as problemáticas, baixos salários, visto que ao municipalizar a educação, os salários tendem a reduzir, como também os recursos de trabalho.

Ao abordarmos o fim do keynesianismo ou o estado mínimo (SAVIANI, 2011), o estado delega suas funções a outras instituições e, no caso de Rondônia, esse fenômeno é explícito com a municipalização do ensino, o que pode evoluir à terceirização em instituições particulares. O que está em jogo na municipalização não é a qualidade, mas a possibilidade de lucrar com o aumento de matrículas, gerando cômputo para recebimento de recursos financeiros aos municípios e ao estado de Rondônia, de modo que possam lucrar focalizando os recursos em outros pontos (agronegócio, mercado financeiro).

Logo, analisando os Quadros 01, 02 e 03 das políticas públicas recuperadas nessa pesquisa, de imediato descreveríamos que elas não produziram os efeitos esperados no território federal, pois, ainda hoje, luta-se pelos direitos das pessoas com deficiência em ter acesso à escola regular, em permanecerem e em desenvolverem, qualitativamente, a apreensão do saber sistematizado. Todavia, buscamos superar esse dado caótico mediado pelas bases teóricas.

Por isso, concordamos com Leonardo, Rossato e Constantino (2016) ao afirmarem que o Brasil é o país da América Latina que mais se promulga políticas públicas, sendo elas as que visam garantir os direitos sociais. Todavia, é o país mais desigual em concedê-las. Descrevemos, também, que por um lado o Estado concede os direitos aos indivíduos, mas, pelo outro retira. Assim é reproduzida a dialética da inclusão e exclusão em Rondônia.

Não deixemos de lado o que problematizamos sobre a prioridade do sistema capitalista em fortalecer o livre mercado, mudando o foco do investimento de recursos (SANTOS, 2001). Logo, enquanto prescreve que a educação é um direito de todos e o Estado tem a obrigação de ofertá-la (BRASIL, 1988), de outro, o próprio Estado sucateia a prestação dessa oferta ou a concessão desses direitos, deixando uma válvula de escape nos documentos legais, como exemplo, os termos tratados sobre *preferencialmente* e, não, *obrigatoriamente* (BRASIL, 1996; 2011; RONDÔNIA, 2014), além das proposições de parcerias com outras instituições

(BRASIL, 2011; 2014a) e outras saídas que deixam a liberdade para o governo investir em outros setores como a economia, mercado financeiro, agronegócio e segurança pública.

Logo, a obrigação em ofertar a educação é do Estado: ele, pelos quadros apresentados, em parte, tem cumprido sua função em promulgar políticas que assegurem esse direito social, todavia, a forma de implementação dessas políticas tem sido da forma mais precária possível, valendo-se pela meritocracia, igualdade de oportunidades (CARVALHO; MARTINS, 2011) e a possibilidade que seja efetuada com menos investimentos, impactando o chão da escola básica regular (PATTO, 2005). O serviço público não é precário em si, mas o Estado, atendendo aos pressupostos do neoliberalismo, promulga políticas públicas que impactam nesses serviços, visto que os indivíduos, em sua maioria, de modo inconscientemente, operacionalizam-nas (LEONARDO; ROSSATO; CONSTANTINO, 2016).

Como exemplo, Patto (2005) e Facci e Tada (2012) relatam os reflexos das políticas públicas no cotidiano escolar. Em suma, na busca de atender às exigências dos organismos multilaterais (ONU, UNESCO), de forma aligeirada, o espaço escolar busca cumprir essas determinações, o que acarreta em superlotação das salas de aula, falta de estrutura, formações teórico-metodológicas aligeiradas, alienando o cotidiano do trabalho pedagógico.

Descrevemos, também, que no fim do bem estar social (SANTOS, 2001; SAVIANI, 2011) o Estado coordena o desmonte do serviço público, utilizando algumas mensagens: ora descrevem a baixa qualidade da oferta da educação, ora descrevem balbúrdia nas universidades públicas, ora descrevem ideologia de gênero na escola básica, municiando, ainda mais, as discussões sobre a necessidade de privatização das instituições que ofertam os direitos sociais aos indivíduos. Paradoxalmente, investem em mercado financeiro, em agronegócio, como analisamos em Rondônia, mas recursos para a educação são racionados e, assim, o próprio concessor (o Estado) desse direito social descreve que essa oferta não tem qualidade.

Salienta-se o conceito de qualidade no sistema capitalista e, da mesma forma que interpretam inclusão como acesso dos indivíduos aos meios de produção (BARROCO; SOUZA, 2012), para o governo neoliberal, qualidade significa menos gastos e a produção de números, o que está evidente nos altos índices de matrículas, como demonstrado na Tabela 9.

Vale lembrar que na inclusão escolar o acesso à matrícula é necessário e isso, pelas Tabelas 9 e 10, vem ocorrendo. Mas a permanência e a apropriação do saber escolar tem sido a contradição do sistema. Se, de um lado, o acesso à escola pública pelas pessoas com deficiência vem acontecendo, mesmo que de forma lenta, a permanência e o desenvolvimento qualitativo vêm sendo, ainda, sincréticos.

Pelas problematizações desenroladas nesta subseção, a inclusão em Rondônia tem sido apenas propaganda para cumprimentos de metas. Isso é evidenciado no próprio sítio eletrônico do Governo do Estado de Rondônia, na matéria intitulada *Investimento em profissionais e equipamentos promove a inclusão de crianças e jovens em escolas da rede estadual de Rondônia* (MOURA, 2017). Nesse texto verificamos o conceito da inclusão reduzido à lógica neoliberal, com foco na criação de SRM e na contratação de alguns profissionais, a exemplo, o cuidador e o intérprete de Libras.

Dialogando sobre a SEM, conforme posto na matéria, considerando o aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas, pelos quantitativos aqui apresentados, acreditamos que as escolas deverão estar equipadas com tais salas suficientes em atender a demanda, sendo um dos direitos assegurado em lei, como potencializador da permanência e da apropriação do saber escolar na escola regular (BRASIL, 2009).

Nesta pesquisa, por meio da Tabela 11, tratamos do quantitativo dessas salas nas escolas públicas do estado de Rondônia de 2011 a 2018, sendo que em 2018 havia um total de 227 salas nas escolas estaduais e 202 nas escolas municipais, equipadas. Em comparação com o quantitativo de alunos com deficiência matriculados, de acordo com as Tabelas 9 e 10, afirmamos a existência de déficit no quantitativo de SRM para atender à demanda. Analisando os documentos legais, apresentamos trechos das políticas públicas que versam sobre as Salas de Recursos Multifuncionais:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; (BRASIL, 2009, p. 2).

META 4 - Garantir, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, de forma a atingir, em cinco anos, no mínimo 50% da demanda e até o final da década a sua universalização, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...]

4.4- implantar e estruturar ao longo deste PEE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e capacitação dos demais funcionários da escola urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (RONDÔNIA, 2014, p. 92-93).

Meta 4: Universalizar, para a população de 4(quatro) a 17(dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica (educação infantil e ensino fundamental/município e ensino médio/estado) e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema

educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o final da vigência do plano. (BURITIS, 2015, p. 9).

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (CORUMBIARA, 2015, p. 5-6).

Verifica-se que a SRM é tratada nos documentos legais. Temos a política federal que versa sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009) depois estendendo-se aos âmbitos estadual (RONDÔNIA, 2014) e municipais, como o Plano Municipal da Educação de Buritis (2015) e o Plano Municipal da Educação de Corumbiara (2015).

Apesar de ser um direito, nos documentos legais existe a possibilidade desse atendimento ser ofertado em outras instituições que não aquela em que o aluno se encontra matriculado (BRASIL, 2009). Quem arcará com a locomoção deste aluno? Pontua-se que uma SRM na própria escola do estudante facilitará o trabalho colaborativo entre o professor do AEE, o professor da sala regular e demais profissionais da educação, contribuindo com o desenvolvimento das FSP nos indivíduos. Verifica-se, ainda, o ajuste dos documentos legais a uma normativa federal ou de hierarquia, como é o caso dos documentos legais dos dois municípios aqui citados reproduzirem o que está posto na normativa estadual (RONDÔNIA, 2014).

Logo, tratar sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, remete-nos a analisar as SRM. Alguns estudos já tematizam sobre a importância delas no processo de inclusão escolar, como exemplo, Silva, Buiatti e Miranda (2017) e Fontes (2012). Para Silva, Buiatti e Miranda (2017)

[...] as salas de recursos multifuncionais se inserem no contexto das políticas públicas para o desenvolvimento da inclusão na escola e, para isso, disponibilizam recursos de acessibilidade, equipamentos e materiais pedagógicos que auxiliam no trabalho de escolarização da população da educação especial, organizando o espaço e contribuindo na eliminação de barreiras para o processo de escolarização dessas pessoas. (p. 194)

Todavia, criar a SRM na escola, colori-la e não destinar recursos, não ter profissionais qualificados na mesma, não ter planejamento da atuação do professor do AEE compatível com o público-alvo, conforme problematizaram os autores, descrevendo o planejamento do

professor do AEE ser o mesmo para o aluno com deficiência intelectual e visual, reproduziria ainda a exclusão.

Estas autoras ainda problematizam sobre o público a ser atendido na SRM. Ao analisarem os ditames do Decreto Federal n.º 7611 (BRASIL, 2011), descrevem um avanço em definir o público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) que, anteriormente, era tomado por necessidades especiais, abrindo espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem serem atendido nessas salas.

Contraditoriamente, em diversas políticas públicas municipais recuperadas nesta pesquisa ainda comparecem a nomenclatura necessidades especiais, sem considerarem a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CEB n.º 4 (BRASIL, 2009) e a Lei n.º. 12.764 (BRASIL, 2012), com destaque para os seguintes pontos:

10.1) ampliar e dotar as escolas de infraestruturas necessárias ao trabalho pedagógico de qualidade, contemplando desde a construção física, equipamentos, espaços para atividades artístico culturais, esportivas, recreativas, a todas os alunos, incluindo pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais; (ESPIGÃO D'OESTE, 2015, p. 18).

Art. 24 A mantenedora deverá dispor, às instituições da Rede pública Municipal de Ensino, de profissional de apoio (cuidador) para cuidados pessoais do estudante com necessidades especiais, relacionados à alimentação, à higiene e à locomoção, quando identificada à deficiência, sendo suas atividades não substitutivas as do corpo docente. (GUAJARÁ-MIRIM, 2018, p. 7).

1.14) ampliar a inclusão das crianças com necessidades especiais na educação infantil, oferecendo condições de acessibilidade, materiais e equipamentos especializados e a formação continuada para todos os profissionais que atuam na instituição educativa; [...]

5.9) apoiar e incentivar a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, bem como organizar equipe de apoio especializado; (NOVA MAMORÉ, 2015, p. 5, 16).

2.24) assegurar no máximo dois alunos com necessidade especiais por sala e redução no mínimo dois alunos para cada aluno especial, comprovado com laudo médico. (SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ, 2015, p. 6).

Conforme destacamos, fazemos menção ao município de Espigão D'Oeste (2015), descrevendo pessoas com deficiência e alunos com necessidades educacionais especiais, sendo este último o público problematizado por Silva, Buiatti e Miranda (2017) para designar “o grupo de estudantes com dificuldades no processo de escolarização” que tende a ser “considerado da educação especial” (p. 193).

Ainda refletindo sobre uma inclusão escolar de qualidade, precisamos destacar a importância da quantidade de alunos por sala de aula, para que o professor possa trabalhar em prol da humanização de seu aluno com ou sem deficiência. Nesse aspecto, o documento de São Miguel do Guaporé (2015) propõe que cada sala de aula pode ter até dois alunos com necessidades especiais/NE (inclui-se TDAH e outros distúrbios da medicalização do fracasso escolar, ou propriamente o aluno com deficiência), reduzindo-se de até dois alunos para cada aluno dito “especial” na sala de aula. Ora, o que seria aluno especial? E caso a classe tenha 30 alunos, sendo dois com necessidades especiais, pelos cálculos terá 26 alunos em sala de aula?

Salas superlotadas não contribuem para que o aluno com ou sem deficiência se aproprie do saber escolar, como afirmam Asbahr (2011) e Facci e Tada (2012), em decorrência do professor não dispor de tempo suficiente para trabalhar pedagogicamente com seu aluno, principalmente, quando é *aluno de inclusão*. Dessa forma, as aulas tornam-se menos atrativas, desinteressantes, sem contextualização e possibilidade de mediação intencional, tornando a escola em um espaço da não-alegria (SNYDERS, 1993).

Essas análises são reflexos das políticas públicas na educação básica, especialmente, na lógica em atender os dispositivos internacionais no ideário da inclusão, de forma precária, barateada, reproduzindo no seio escolar que os problemas ora são dos professores, ora são dos alunos; subjacente, aí, está a dialética inclusão e exclusão das políticas neoliberais.

Por conseguinte, em Rondônia, a saída para a inclusão escolar nos moldes neoliberais, na produção de números, levando em consideração as análises postas nesta subseção, é dar acesso à escola, mas não há preocupação com o desenvolvimento das FSP, negligenciando recursos e outras adaptações. Na dialética inclusão e exclusão do modo de produção capitalista, que focaliza em setores mercadológicos, a educação vem sendo alvo de ataques, obrigando a escola a ajustar-se a essas políticas públicas. Deste modo, a inclusão escolar para as pessoas com deficiência tem sido ofertada nos moldes assistencialistas, o que justifica a promulgação de políticas que ofereçam profissionais barateados às escolas, assunto da próxima unidade de análise.

4.3.2 Documentos legais e cuidadores e acompanhantes especializados

Na subseção anterior, analisamos as políticas públicas de inclusão escolar, desvelando a mensagem de atribuírem à escola o treino de mão de obra barata (BARROCO; SOUZA, 2012; PANSINI; MATOS, 2018; WITEZE; SILVA, 2016) ou o assistencialismo (CARVALHO; MARTINS, 2011).

Demostramos ainda que, por trás da mensagem da inclusão escolar, existe o interesse do estado mínimo (SANTOS, 2001; SAVIANI, 2011) em não assumir a concessão desse direito aos alunos com deficiência, o que vem tornando-os um peso morto ao sistema (BARROCO, 2007). Assim, com a crise do capital e o desinteresse em assumir os direitos sociais, abriu-se guarita para slogans neoliberais meritocráticos e para a competição (CARVALHO; MARTINS, 2011): os incapazes de acompanhar esta lógica serão excluídos. Os recursos e adaptações que estes indivíduos excluídos necessitam têm sido barateados ou ofertados por meio de uma escola fraca para atendê-los (BARROCO, 2011).

Nesta subseção, tratamos sobre as contradições nos documentos legais que versam sobre as categorias profissionais: cuidadores e acompanhantes especializados. Na matéria publicada pelo governo estadual, *Investimento em profissionais e equipamentos promove a inclusão de crianças e jovens em escolas da rede estadual de Rondônia* (MOURA, 2017), além de problematizarmos sobre algumas contradições, entre elas, as que tratam das SRM, destaca-se a prioridade em oferecer o cuidador nas escolas públicas. Perguntamos então, a inclusão só pode ser efetivada com a oferta de um cuidador? O que está por trás na contratação e na promulgação de políticas públicas educacionais sobre esses profissionais?

O fato de a referida matéria descrever a contratação de profissionais cuidadores como estratégia para efetivar a inclusão escolar, não permite-nos isolar o nosso estado do modo de produção capitalista, pois a oferta deste profissional é descrita, primeiramente, em políticas públicas federais refletindo nas políticas estaduais, conforme abaixo:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 13).

[...] garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a contratação de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio: cuidador, tutores, professor auxiliar de sala comum, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues; (RONDÔNIA, 2015, p. 94).

[...] Garantir que onde tenha crianças matriculadas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para educação infantil e para o Ensino Fundamental, cuidador conforme a necessidade de cada escola e aluno. (BURITIS, 2015, p. 11).

[...] garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da

própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes alunos e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador, nos casos necessários; (CACOAL, 2015, p. 13).

[...] Criar o cargo e realizar concurso para a função de “cuidador de aluno” ou “inspetor educacional” para dar assistência aos professores que tenham em suas classes alunos portadores de necessidades especiais. (CEREJEIRAS, 2010, p. 22, destaque do original).

A primeira política que descreve o cuidador é a PNEEPI (BRASIL, 2008). Nela o profissional comparece com suas atribuições e funções relacionadas às atividades da vida diária (AVD), aquelas de suporte na higiene, alimentação e locomoção.

Por ser uma importante política pública que trata sobre a inclusão escolar, Witeze e Silva (2016) descrevem algumas contradições relacionadas à inclusão escolar ao apontarem os interesses do capital em promulgar a PNEEPI, ofertando o cuidador aos alunos com deficiência, como também, não assumindo toda a responsabilidade em oferecer, no sistema regular de ensino, a inclusão e o atendimento educacional especializado. Logo, as políticas públicas estaduais e municipais se ajustaram à essa lei, como verifica-se no Plano Estadual de Educação (RONDÔNIA, 2015) e nos planos municipais de educação dos municípios de Buritis (2015), Cacoal (2015) e Cerejeiras (2010), descrevendo a necessidade da oferta de cuidadores.

Ao coletarmos os dados sobre os editais de concursos públicos e processos seletivos – Quadros 7, 8, 9 e 10 – o que nos chama atenção, além da grande quantidade de concursos e processos seletivos, é que o aumento de abertura de editais se deu nos anos de 2016 a 2018. Ao verificarmos as Tabelas 9 e 10, tratando sobre a matrícula dos alunos com deficiência na escola regular, o aumento de matrículas foi maior nos respectivos anos, o que justifica o grande fluxo de contratação dos profissionais.

Posto isso, já analisamos que o acesso à escola regular não se conceitua como inclusão, mas como estratégia do capital em produzir números, o que justifica a quantidade de profissionais contratados para atender a demanda. Mesmo não sendo profissionais da educação, estamos falando de cuidadores, profissionais da saúde que, como descrito por Carvalho (2018), surgiram no Brasil na década de 1960 para cuidarem de pacientes psiquiátricos.

Assim, questionamos: a inclusão escolar resume-se à oferta do cuidador? É importante compreendermos que a própria lei federal que introduz o cuidador na escola regular, a PNEEPI, descreve outros ajustes e recursos para a promulgação da educação inclusiva, entre eles:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e

interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13).

Neste sentido, na subseção *A fábula da inclusão em um sistema excludente*, nos debruçamos em defender a formação teórico-metodológica dos profissionais da educação, incluído o professor do AEE, sendo que as especializações ou cursos de pós-graduação instrumentalizem o profissional em trabalhar com alunos por campo da deficiência. No caso em questão, no Atendimento Educacional Especializado haverá um profissional com formação específica em autismo, outro profissional em deficiências múltiplas, etc.

Como trabalhamos nessa pesquisa com editais de concursos públicos, à medida que coletamos os dados sobre a contratação dos cuidadores e acompanhantes especializados, tivemos a atenção de verificar a contratação de professores do atendimento educacional especializado ou outro profissional.

Como exemplo, o Governo de Rondônia, por meio dos editais de Processo Seletivo n.º 145 (RONDÔNIA, 2013), Edital n.º 047 (RONDÔNIA, 2014) e Edital n.º 115 (RONDÔNIA, 2015), ofertava vaga para a contratação de professor de LIBRAS com formação em nível superior e especialização na área. Porém, nos três editais (RONDÔNIA, 2013; 2014; 2015), as vagas eram apenas para as cidades maiores (Porto Velho, Ji-Paraná, Vilhena); para as demais, a oferta de vaga era para técnico educacional intérprete de Libras, com formação em nível médio. Esse fato representa uma exclusão produzida pelo próprio poder estadual em relação a outras regiões mais afastadas da BR-364 e dos grandes centros de comercialização. A partir de 2016, os editais priorizavam o intérprete de LIBRAS e o cuidador, ambos com formação em nível médio.

Para Barroco (2011);

Essa prática de pautar-se e de intervir naquilo que se apresenta à primeira vista está instituída fora e dentro do âmbito escolar, e reproduz a lógica da produção para que tudo se dê de modo aligeirado: a formação docente, o ensino, a apropriação dos saberes sistematizados, a produção do conhecimento etc. Assim não fica difícil entender as pressões de toda a ordem para índices quantitativos de produção na esfera educacional, esperando-se que professores e alunos apresentem resultados que validem, a olhos vistos, a intervenção escolar. (p. 171-172).

Isso é evidente pelo aumento de matrículas (Tabelas 9 e 10), o que não podemos deixar à parte, sobre a grande quantidade de concursos nos Quadros 7, 8, 9 e 10, demonstrando a

necessidade voraz do capital em produzir números. Essa fome da raposa leva à exclusão das pessoas sem e com deficiência e reproduz a alienação do cotidiano escolar, evidenciado nas políticas públicas que são implementadas sem levar em consideração as necessidades regionais, as carências, sem ouvir a comunidade escolar (FACCI; TADA, 2012).

As contradições nos documentos legais fazem parte do caótico gestado no bojo do capital e nessa pesquisa, identificamos a existência de diversas nomenclaturas, descritas nos Quadros 4, 5 e 6, que versam sobre o profissional em questão, sendo os termos: cuidadores, acompanhante especializado, profissional de apoio, monitor, auxiliar de sala, apoio escolar, professor especialista em educação especial, mediador especialista, tutor, professor auxiliar de sala comum, inspetor educacional, técnico educacional cuidador, professor itinerante, professor domiciliar, mediador educacional, auxiliar de sala comum, professores acompanhantes e auxiliar educacional.

De igual modo, tratando as contradições existentes nos documentos legais sobre as nomenclaturas, para os editais de concursos e processos seletivos, nos Quadros 7 e 9, encontramos as seguintes terminologias: cuidador, amigo voluntário ao educando, cuidador da educação inclusiva, auxiliar de sala de aula, cuidadora de criança - creche, auxiliar educacional, cuidador educacional, agente educacional, cuidadora (aluno especial), cuidador de alunos especiais, cuidador educacional para pessoas com deficiência, estagiário em pedagogia, profissional de apoio: cuidador de alunos, amigo voluntário, professor nível I - auxiliar de Educação Especial, cuidador de alunos com necessidades especiais, professor pedagogo - cuidador, cuidador de crianças.

Tanto as políticas públicas como os editais não têm uma definição objetiva e concreta sobre as categorias. Notadamente, na maior parte dos documentos, o cuidador está em destaque e o acompanhante especializado comparece apenas na Lei n.º 12764 (BRASIL, 2012) e no Decreto n.º 8368 (BRASIL, 2014b).

Logo, o cuidador, conforme conceituamos na subseção *Cuidador e acompanhante especializado: novas profissões na educação?*, emerge, no Brasil, com a área da saúde (CARVALHO, 2018) e, ao consultarmos o Catálogo de Profissões do antigo Ministério de Trabalho e Emprego (2010), não consta o profissional cuidador de alunos com deficiência. Todavia, as atribuições são similares com as elencadas no Código 516,2 tratando de cuidadores de idosos, babás, entre outros. Como requisitos de escolaridade elenca que “no caso de atendimento a indivíduos com elevado grau de dependência, exige-se formação na área de saúde, devendo o profissional ser classificado na função de técnico/auxiliar de enfermagem” (CBO, 2010, p. 781).

Quanto a esse aspecto, recuperamos o texto de Araújo e Lima (2011) que abordam as dificuldades encontradas pelo cuidador na inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral na escola. A pesquisa foi de cunho quantitativo, “de natureza descritiva, cujos resultados revelam que a falta de formação dos professores, o despreparo físico das escolas e a falta de um estagiário são fatores percebidos pelos cuidadores como grandes dificultadores da inclusão da criança em escola comum” (p. 281). Pontuamos que as problemáticas da inclusão vão além falta de estrutura, apenas, e outras apontadas na pesquisa, pois o caótico a ser revelado são os interesses do capital com a inclusão escolar, impactando no trabalho do professor e na contratação de profissional barateado. Algo a destacar é que a pesquisa vincula-se à escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesse sentido, as políticas públicas federais são as diretrizes para as políticas públicas estaduais e, no aspecto da formação, destacamos o Projeto de Lei n.º 228 (BRASIL, 2014c) que descreve a formação do cuidador como técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados. Recuperamos, também, o Parecer n.º 3 do Conselho Regional de Enfermagem de Roraima (COREN-RR, 2016) que tem como justificativa o projeto de Lei n.º 8014-C¹⁷(BRASIL, 2010) que assegura a presença do cuidador nas escolas regulares. Assim, o parecer com base nas “tarefas que fazem parte da rotina do cuidador” (COREN-RR, 2016, p. 2), sendo uma delas a administração de remédios, orienta as escolas

Com base nos dados levantados e por essas crianças necessitarem dessas medicações para a manutenção de sua estabilidade clínica, recomendamos que as escolas procurem orientações e auxílio da equipe da Unidade básica de Saúde mais próxima quanto a dosagem, horário e administração dos medicamentos, exceto as medicações injetáveis. (COREN-RR, 2016, p. 3).

De igual modo, no âmbito dos documentos legais, alguns descrevem a prática do cuidador subsidiada por esses pressupostos de administração de medicação ao aluno. Pontuamos a Lei n.º 699, de Primavera de Rondônia (2013), que elenca as atividades da vida diária e outras atribuições não designadas em políticas federais, como exemplo “atender as necessidades de Medicina, Higiene e Segurança do Trabalho” (p. 94) e, nos editais recuperados de concursos e processos seletivos, temos o Edital n.º 001 de Cujubim (2015) que, entre as atribuições para o cargo de cuidador descreve “administrar medicações, conforme a prescrição e orientação da equipe de saúde ou técnica” (p. 40); o Edital n.º 01 do município de Primavera

¹⁷Projeto de Lei de autoria do Deputado Federal Eduardo Barbosa, do PSDB, aprovado em 15 de abril de 2014 pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania e encaminhado para o Senado Federal em 25 de abril de 2014, aguardando apreciação.

de Rondônia (2019) reproduz o que foi posto na Lei n.º 699 (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2013); e o Edital n.º 01 do município de Vilhena (2019) descreve as atribuições para o cuidador de alunos auxiliar na utilização de medicamentos.

Posto isso, para trabalhar com atividades relacionadas à medicação ou funções voltadas para este ramo, notadamente, o profissional deverá ter, ao mínimo, formação adequada para tal fim. Na Lei n.º 699 (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2013) descrevendo o cargo de auxiliar educacional e auxiliar de sala e,, no concurso para o mesmo município conforme o Edital n.º 01 (PRIMAVERA DE RONDÔNIA, 2019) para cargo de auxiliar de sala, as formações requeridas são o ensino médio ou pedagogia em curso. Logo, nas funções elencadas estão incluídas atender as necessidades de *medicina e segurança do trabalho*, o que compreendemos serem funções distintas e não de um profissional de nível médio e, tão pouco, o currículo de pedagogia habilita para tais atribuições.

Conforme verifica-se, além das atividades da vida diária, medicar o aluno com deficiência, em alguns casos, torna-se atribuição do profissional. Essa função de medicar remete-nos ao que já discutimos sobre a influência da medicina na educação das pessoas com deficiência (TEZZARI, 2009; VICTOR; CAMIZÃO, 2017). Esse ponto traz a problematização de que, mesmo na contratação dos profissionais cuidadores, suas atribuições são embasadas pela medicina e pela saúde, reprisando aquilo que tratamos sobre os padrões de normalidade e anormalidade sobre os alunos com deficiência.

Não desconsideramos que ter um profissional cuidador na escola, com um curso de primeiros socorros, não seja necessário: o caótico destas contratações são as diversas funções (atividades da vida diária, medicação, atividades pedagógicas) desempenhadas por um profissional cuja formação ou mesmo a escolaridade, no âmbito das políticas públicas federais, não estão definidas.

De igual modo encontramos essas atribuições de viés biologicista, médico e organicista no Edital n.º 05 de Cabixi (2015, p. 13), expondo que uma das funções do profissional é de “executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil”; assim como no Edital n.º 03 de Jaru (2019, p. 09), uma das atribuições é de auxiliar o professor quanto “a observação de registro e avaliação do comportamento”; já o Edital n.º 07 de Seringueiras (2013, p. 09), atribui ao profissional “trabalhar com o desenvolvimento motor normal e anormal”. Isso evidencia o que já tratamos sobre o trabalho pedagógico nos aspectos de focalização da limitação do aluno com deficiência, e problematizamos a possibilidade de superação destas visões por uma prática que considere as potencialidades do aluno, conforme tratado por Vygotski (1997) em sua obra.

De acordo com Facci e Tada (2012) as políticas públicas interferem no trabalho pedagógico, alienando ou não o cotidiano escolar. As autoras problematizam que, por vezes, o estudante com deficiência na escola é promovido por relatórios bimestrais que não contribuem na apropriação do saber escolar, significativamente. Esses relatórios tornam-se práticas comuns no trabalho pedagógico, reflexo da alienação de que o aluno com deficiência não tem possibilidades de se apropriar dos conhecimentos científicos mais elaborados pela humanidade.

Ainda, em alguns editais de concursos, as atribuições do profissional se vinculam à execução desses relatórios ou registros, conforme os Editais n.º 05 de Cabixi (2015), n.º 03 de Jarú (2019) e n.º 01 de Governador Jorge Teixeira (2019, p. 10) descrevendo que o profissional deve “fornecer informações ao professor para a realização de relatórios e/ou avaliação do estudante”.

Posto isso, verifica-se a gama de atribuições desempenhadas pelo cuidador, inclusive aquelas relacionadas à avaliação de comportamento, registro e relatórios. A questão é, seria essa uma das funções do cuidador na escola? Como este profissional executaria várias funções sem, ao mínimo, ter formação teórica que o instrumentalize? No âmbito federal, presenciamos que o cuidador (BRASIL, 2008), o acompanhante especializado (BRASIL, 2012; 2014) e o profissional de apoio descrito na Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015) são os mesmos profissionais, e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) descreve:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, *excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas*; (BRASIL, 2015, p. 2, destaques do pesquisador).

Aqui fica explícita a contradição dos documentos federais em descrever quem são os profissionais e suas atribuições, visto que o acompanhante especializado aparenta ser um profissional a desempenhar funções pedagógicas, conforme analisado por Tada, Silva e Coutinho (2018, p. 100), no que diz respeito à Nota Técnica n.º 24 (BRASIL, 2013). Entretanto, tal ambiguidade com relação à função do acompanhante especializado foi sanada “com a publicação do Decreto n.º 8.368 de 2 de dezembro de 2014 que regulamenta a Lei n.º 12.764.” Porém, conforme acima, temos as atividades da vida diária, vedadas atribuições que remetem ao trabalho pedagógico e outras.

Esse veto comparece nos documentos legais recuperados nessa pesquisa, como exemplo: a Resolução n.º 05 de Guajará-Mirim (2018, p. 07) descrevendo apenas as atividades

da vida diária e “ sendo suas atividades não substitutivas as do corpo docente”; no edital n.º 01 de Ji-Paraná (2017, p. 27), são descritas as funções do cuidador com formação em nível médio, além das atividades da vida diária, atividades pedagógicas e, contraditoriamente, nas mesmas descrições das funções “não são atribuições as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas, tais como: enfermagem, psicólogo e professor”.

Apesar de alguns documentos legais vedarem outras atividades além daquelas de auxílio na higiene, locomoção e alimentação, a maioria dos editais descrevem funções de auxiliar no trabalho pedagógico e outras. Assim, temos o próprio Edital n.º 01 de Ji-Paraná (2017, p. 121-122) que veda atribuições similares àquelas de professor, de enfermeiro e de psicólogo e descreve “participar do planejamento coletivo, das ações e avaliações desenvolvidas na escola, numa perspectiva interdisciplinar, visando à aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno”.

Nessa linha, o Edital n.º 001 de Cacaulândia (2018, p. 33) descreve “intermediar o processo de ensino e aprendizagem com o professor regente” e “elaborar relatórios sobre o estudante que acompanha, anexando-os às pastas dos estudantes arquivadas nas salas do AEE”; o Edital n.º 01 de Governador Jorge Teixeira (2019, p. 10) descreve como atribuições “aplicar e utilizar os materiais e recursos de comunicação aumentativa e alternativa e tecnologia assistiva, orientados pelos profissionais do AEE”; e o Edital n.º 002 de Buritis (2018, p. 102) descreve “promover a formação de educadores mais abertos às mudanças que embasam os paradigmas da Educação Escolar e auxiliando em sua inserção e integração social”.

Várias são as problemáticas exemplificadas por esses excertos. Estipulam o trabalho pedagógico ao profissional, mas a formação dele exigida é em nível médio ou fundamental, o que é evidenciado nos Quadros 8 e 10. Descrevem a responsabilidade do professor do AEE em capacitar o profissional cuidador (GOVERNADOR JORGE TEIXEIRA, 2019), em contradição ao que descrevem as políticas federais sobre quais seriam as atribuições do professor do AEE (BRASIL, 2008), atribuem a responsabilidade do cuidador em preencher relatórios (CACAU-LÂNDIA, 2018) e coloca o profissional como responsável em promover formações sobre a escolarização da pessoa com deficiência, sendo este não instrumentalizado adequadamente para tal função, por ter formação em nível médio (BURITIS, 2018).

Sobre as atividades pedagógicas que são exercidas pelo cuidador, em alguns casos, o trabalho do mesmo é embasado por teorias que naturalizam o desenvolvimento psíquico, como exemplo, no Edital n.º 01 de Nova Mamoré (2012, p. 14), temos para o cuidador de nível médio, “estimular o desenvolvimento do aluno, respeitando os seus valores, sua individualidade, sua faixa etária e seus diferentes níveis de evolução física, emocional, cognitiva e social”. Essa mesma descrição comparece no Edital n.º 06 de Pimenteiras D’Oeste (2013) para o cargo de

professor pedagogo - cuidador com formação em pedagogia; e no Edital n.º 01 de Primavera de Rondônia (2019, p. 6), no que tange ao cargo de auxiliar de sala com formação em nível médio, indica “atender as crianças respeitando a fase que estão vivendo”.

Apesar das contradições com relação às atividades pedagógicas e as formações acadêmicas dos profissionais não os instrumentalizar para essas funções, aqui analisamos as teorias que embasam o caótico de atuação do profissional no viés da teoria do aprender a aprender (FACCI, 2008), naturalizando o desenvolvimento das funções psíquicas, reforçando o trabalho no âmbito biológico e reduzindo as possibilidades de superação da limitação da deficiência, conforme tratado por Vygotski (1997).

Analisando as formações requisitadas para a execução do cargo, tendo como base os Quadros 8 e 10, dos profissionais recuperados nos editais temos vagas para: dois profissionais com ensino fundamental incompleto; quatro profissionais com ensino fundamental completo; 37 profissionais com formação em nível médio; quatro profissionais com nível superior incompleto; e um profissional com nível superior completo.

Notadamente, essas contradições advêm do Quadro 4, que trata sobre as políticas públicas federais. Dos 12 documentos recuperados, apenas três descrevem, especificamente, os requisitos de formação para o exercício da função: técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados (BRASIL, 2014c), ensino fundamental e curso de qualificação profissional (BRASIL, 2016a) e, formação em nível superior, admitida como formação mínima para atuação na educação básica, a oferecida em nível médio (BRASIL, 2016b).

Nas atribuições analisadas, tanto a de medicar o aluno, quanto aquelas que tratam dos aspectos pedagógicos, defendemos formações que instrumentalizam os profissionais da educação para atuarem com os alunos com deficiência, de forma a promoverem, de fato, a apropriação do saber escolar e o desenvolvimento do pensamento por conceitos, em defesa da emancipação humana.

Na unidade de análise inclusão e exclusão, analisamos o interesse do capital em oferecer a educação escolar à classe trabalhadora, unicamente, em produzir mão de obra para o mercado de trabalho (FLÁVIA; PANSINI, 2018). A teoria do capital humano (SAVIANI, 2019; WITEZE; SILVA, 2016) adaptou-se aos ditames do neoliberalismo. Outrora, a escola abria as portas ao mercado do trabalho, atualmente habilita a concorrência e meritocracia (SAVIANI, 2019), promovendo a alienação.

Tratamos na subseção *A fábula da inclusão em um sistema excludente*, dos ajustes do capital em oferecer a escola aos indivíduos da classe trabalhadora. Um dos pontos que reformulou a função da escola é o desemprego estrutural que impacta a sociedade, e as respostas

governamentais são políticas públicas educacionais designando, à escola, ajustar os indivíduos a essa lógica. É o que verificamos com as feiras de empreendedorismo nas escolas (PATTO, 2008; SOUZA, 2010) que nada mais são do que uma tentativa em dizer ao aluno ou aliená-lo, a ponto de não se frustrar com a lógica do capital em reproduzir o desemprego, visto que existe a possibilidade do mesmo vender coxinha de frango nas feiras, picolés ou outras funções que não necessite da escola, ou mesmo, um curso superior que o instrumentalize e desenvolva suas funções psicológicas mais ricas.

Para Gomes, Souza e Rodrigues (2020, p. 2)

[...] observa-se nos últimos anos um processo de ofensiva burguesa com vistas à supressão dos direitos conquistados pelos trabalhadores no Brasil. Por isso, em um momento que vivenciamos uma crise estrutural do capitalismo, que arrasta milhares de trabalhadores para condições de subemprego, trabalho temporário ou mesmo para a miséria absoluta, é fundamental analisar os desdobramentos da reestruturação produtiva e seus vínculos com as reformas propostas para a educação.

Analisando os pontos descritos, com base em Gomes, Souza e Rodrigues (2020), nos editais de concursos públicos e processos seletivos, essa lógica neoliberal se revela. Primeiramente, isso fica evidenciado nos editais apresentados nos Quadros 7, 8, 9 e 10, totalizando 27 documentos legais que tratam de processos seletivos regidos por vínculos temporários com a administração pública e 19 editais para concursos públicos com vínculo efetivo com a administração pública.

Discutimos, assim, que os processos seletivos são mais vantajosos para a o governo neoliberal, sendo menos gastos na elaboração dos mesmos. Essa modalidade de contratação impossibilita que os profissionais venham reivindicar melhores condições de trabalho, tendo em vista o curto prazo contratual. Nessa esteira, também tratamos da lógica do direcionamento dos direitos sociais serem atendidos pela iniciativa privada (PERONI, 2000; SAVIANI, 2011), e, caso o vínculo de trabalho seja estabelecido temporariamente, o servidor será dispensado do serviço quando o mesmo não seja mais da responsabilidade do estado em ofertá-lo, o que pode ocorrer com a força da nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2018).

Na problematização trazida por Gomes, Souza e Rodrigues (2020) acerca da supressão dos direitos dos trabalhadores, os profissionais cuidadores e acompanhantes especializados também entram nesse bojo, o que impacta o processo de inclusão escolar e a saúde mental dos profissionais. Aqui, ratificamos o conteúdo da disciplina *Saúde Mental e Trabalho*, ministrada pela Profa. Dra. Vanderleia de Lurdes Dal Castel Schindwein e cursada por este pesquisador

no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia. Como requisitos para cômputo de notas, era necessária a elaboração de um artigo, de modo que optamos por uma revisão de literatura, discutindo a saúde mental dos cuidadores de alunos com deficiência.

Como justificativa para o artigo, além das experiências como cuidador de alunos com deficiência, discutimos sobre a falta de clareza e formações acadêmicas necessárias ao profissional, especificamente, que tratem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiências, sendo que a maioria dos profissionais tem formação em nível médio ou ensino fundamental, o que está evidenciado nos Quadros 07, 08, 09 e 10.

No artigo em questão, discutimos a sobrecarga do trabalho e isso é demonstrado, também, nesse estudo, por meio dos editais recuperados tratando das diversas funções atribuídas ao profissional cuidador, como no caso do Edital n.º 05 de Cabixi (2015 p. 13) atribuindo ao cargo de cuidador de criança, de nível médio, atribuições relacionadas ao suporte na higiene, alimentação, locomoção e atividades pedagógicas, observação, relatórios e registros, entre outras atividades, as quais destacamos “colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade”.

Nos dados levantados para compor o artigo sobre a saúde mental dos cuidadores, demonstrou-se que um dos fatores que interferem nas problemáticas é o fato dos profissionais não terem informações a respeito da deficiência. Na literaturas elencada, temos Sales (2017) que descreve os impactos na saúde mental dos cuidadores em cuidar de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista, visto que a falta de informações a respeito do diagnóstico interfere nos cuidados, afetando tanto o indivíduo cuidado como o cuidador (BARBOSA, 2010; LARIZZATTI, 2017; ROSA, 2015).

Neste ponto, as políticas públicas que impactam o trabalho pedagógico interferem nos aspectos da escolarização, contribuindo com a produção de queixas escolares (FACCI; TADA, 2012) e no adoecimento dos profissionais da educação (PATTO, 2005). Isso fica explícito nas políticas públicas educacionais que versam sobre os profissionais cuidadores e acompanhantes especializados, aligeirando o trabalho da educação escolar, não estipulando as formações necessárias para o exercício do cargo, as atribuições pertinentes, visto que ora atribuem atividades da vida diária, administrar medicações, preencher relatórios, participar de planejamentos, jogos e brincadeiras entre outras. Nesse sentido, a maior parte dos profissionais tem formação em nível médio e preocupa-nos a falta de formação teórico-metodológicas por falta de definições a respeito de suas funções, inclusive, em cuidar de um aluno com deficiência.

As políticas públicas não especificam quais deficiências deverão ter suporte dos profissionais e quantos cuidadores em uma escola deva ter, visto que, em alguns casos, comparecem informações que denotam não ser apenas alunos com deficiência a serem atendidos, mas com problemas de aprendizagem. Como exemplo, citamos o edital para o Programa Amigo Voluntário de Novo Horizonte D'Oeste (2019b), descrevendo dar suporte aos educandos “em suas dificuldades com a aprendizagem”; quando problematizamos a respeito dos alunos com TDA-H e outros distúrbios de aprendizagem que, na realidade, estaria relacionado ao processo da medicalização da educação, tão frequente na educação brasileira.

Em alguns editais, como por exemplo, o Edital n.º 001 de Cerejeiras, Anexo II, (2019, p. 1-2) que descreve como função do Agente Educacional – Cuidador de Alunos “acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com comprometimento severo no desenvolvimento de atividades”, mas não especifica em quais casos ou quem determinará que o aluno com deficiência terá ou não auxílio do cuidador. Enquanto os documentos legais não evidenciam em que momento se necessita ou não do profissional e quais as deficiências que precisam desse tipo de auxílio, também acirram a preocupação a respeito da sobrecarga de trabalho como no Edital n.º 01 de Ji-Paraná (2012, p. 27) ao não especificar o número de alunos a serem atendidos por esse profissional: “atender mais de um aluno, dependendo das necessidades dos educandos”.

Analisando a sobrecarga do trabalho, adentramos no ponto que interfere no trabalho dos profissionais, relacionado à remuneração e salário. Nos Quadros 8 e 10, temos profissionais que exercem suas atribuições recebendo remunerações abaixo do salário mínimo, como exemplifica-se no Edital n.º 002 de Buritis (2017) com cargo de cuidadores de nível fundamental e médio e, remuneração de R\$ 726,03, entre outros cargos.

A sobrecarga e as diversas funções exercidas não são compensadas pelos baixos salários recebidos. Essa problematização remete ao que Gomes, Souza e Rodrigues (2020) discutem sobre o sucateamento dos direitos dos trabalhadores. Caso esses profissionais venham reivindicar melhores condições de trabalho, a estratégia do sistema é utilizar o exército de reserva (PATTO, 2008). Como exemplo, temos o Edital n.º 28 do Governo do Estado de Rondônia (2017b) para a função de amigo voluntário ao educando, que exige formação em nível fundamental e remuneração de ajuda de custo diário de R\$ 27,00. Outro exemplo é a seleção de estagiários de pedagogia no Edital n.º 01 de Ji-Paraná (2018b) com o salário de R\$ 600,00.

Sobre o exército de reserva (PATTO, 2008) é importante compreender que o Governo de Estado de Rondônia abriu editais para contratar cuidadores de nível médio, sendo o Edital n.º 237 (RONDÔNIA, 2016) e o Edital n.º 125 (RONDÔNIA, 2017a) e, de igual modo, Ji-

Paraná com o edital n.º 01 (2012) e Edital n.º 01 (2017) para cuidador de alunos com deficiência. O exército de reservas é formado com os estagiários de pedagogia e os amigos voluntários ao educando, que se sujeitam a receber baixos salários, na ilusão de serem incluídos no sistema. Esse cenário é caótico no entendimento de muitos que fazem parte da lógica do capital e, por conta do desemprego, o sistema compra a força de trabalho do indivíduo pelo preço que convier (GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020).

No caso dos estagiários de pedagogia, a ilusão reside no fato de que seria uma oportunidade de adquirirem experiência de trabalho, mesmo os documentos não descrevendo, na íntegra, quem supervisionará o estágio; subjacente é o interesse do capital em contratar esse grupo com baixos salários e deixar de contratar outros profissionais, como podemos verificar com o município de Ji-Paraná, que abriu dois editais de concursos públicos para cuidador, três editais de processos seletivos para estagiários de pedagogia e nenhum para a contratação de professores do AEE, com especialização nos diferentes tipos de deficiências.

Aqui não fica difícil compreender que caso os cuidadores destes municípios e outros profissionais exijam melhores condições de trabalho, sempre existirá a reserva dos excluídos a serem integrados à base da pirâmide substituindo-os, por meio dos estagiários de pedagogia ou dos amigos voluntários aos educandos.

Nesse ponto, também se revela o barateamento da educação, especificamente, tratando da inclusão escolar. O estado, buscando investir recursos em outros setores, direciona às escolas recursos insuficientes para que ela cumpra, na íntegra, sua função de desenvolver a humanidade em cada indivíduo, como analisa Saviani (1999; 2010; 2019). Conforme verifica-se, para desenvolver a inclusão escolar de qualidade, outros ajustes são necessários, mas o que verificamos é a preferência na contratação de profissionais cuidadores e outros profissionais com baixos salários e com formações educacionais não específicas. Esse barateamento está evidente com a contratação dos cuidadores, como também percebemos nos editais para amigos voluntários aos educandos e estagiários de pedagogia, tratados aqui como exército de reservas.

De igual modo, esse barateamento se expressa na Lei Complementar n.º 105 de Santa Luzia D'Oeste (2017), normatizando a gratificação ao professor que atende um aluno com necessidades especiais em sala de aula, tratado na unidade de análise anterior. Descreve que “o docente que tiver um auxiliar não fará jus ao benefício” (p. 3). Analisamos o interesse do sistema em não investir duplamente em recursos na “inclusão”: ou investe em gratificação para o professor ou contrata um auxiliar. Mesmo não especificando quem seria esse auxiliar, inferimos que poderá ser um estagiário, pois, ao buscarmos documentos legais no site, apareciam matérias publicadas no sítio eletrônico do município tratando de processos seletivos

para estágio em pedagogia para auxiliar na Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia D'Oeste, porém, não foi possível localizar o edital.

Em regra, o cuidador seria o profissional para administrar medicação e executar as atividades de suporte na higiene, locomoção e alimentação do aluno atendido compreendido como atividades da vida diária. O sistema incube, conforme os quadros, funções além destas. Nota-se, à medida que aumenta a contratação a oferta de editais para contratar esses profissionais, diminuía para o Estado de Rondônia a contratação de professores de LIBRAS, abrindo a preferência em contratar o intérprete de LIBRAS com nível médio.

Conforme a política federal, pelo Decreto n.º 7611 (BRASIL, 2009), há a necessidade de professores do AEE com habilitação ou especialização específica, por campo de deficiência. Verificamos, através dos editais de concursos públicos e processos seletivos, que não compareciam professores para atuar no AEE por campo de deficiência, com exceção do professor de LIBRAS. Mas o sistema contrata o intérprete com nível médio e o cuidador para fazerem essa mediação e diz que promove a inclusão do aluno na escola, conforme a matéria publicada no estado de Rondônia (MOURA, 2017).

As mensagens ocultas por trás do surgimento do cuidador ou acompanhante especializado nas escolas é o assistencialismo. Se, por um lado, Carvalho e Martins (2011) discutem sobre as ONG em atender os alunos com deficiência o que, ao nosso ver, são atendimentos terapêuticos, médico-clínicos, por outro lado, a escola pública é ofertada nos mesmos moldes. Nos documentos analisados, além das atividades da vida diária (apoio na higiene, alimentação e locomoção) que coadunam com o assistencialismo, a nomenclatura inspetor educacional presente no Plano Municipal da Educação de Cerejeiras (2010) reforça que o aluno com deficiência estará na escola e terá, a sua disposição, um profissional que controlará seu comportamento, sem atrapalhar os demais colegas na sala de aula.

Essa análise também foi efetuada por Tada, Silva e Coutinho (2018), todavia, tratando do acompanhante especializado:

A maioria dos alunos com TEA recebiam atividades para colorir sem uma intenção pedagógica, dando a conotação de que essa atividade era para mantê-los ocupados enquanto seus colegas sem deficiência realizavam as tarefas escolares. Como a atividade de pintar era rotineira foi comum observar que eles saíam da sala de aula com frequência para passear pela instituição com o acompanhante especializado acompanhando-o. (TADA; SILVA; COUTINHO, 2018, p. 103).

Para Tada, Silva e Coutinho (2018) os documentos legais que tratam sobre a inclusão do aluno autista se contradizem, o que dificulta, ainda mais, o processo de escolarização. Essas

ambiguidades nos documentos legais também se apresentaram nessa pesquisa, ao tratarmos dos cuidadores e acompanhantes especializados, como também, nas diversidades de profissionais que desempenham as funções de cuidador, suas atribuições e formações.

Logo, com esta unidade de análise, fica evidente que o sistema capitalista não tem interesse em desenvolver uma inclusão escolar que ascenda as FPS nos indivíduos sem deficiência. Em troca, descrevem que contratar um profissional cuidador, um amigo voluntário ao educando e um estagiário de pedagogia promoverá a inclusão escolar, sendo que nada mais é que dar assistência a esses alunos, assegurando apenas o acesso à matrícula. Assim, o sistema quantifica a inclusão escolar e não a qualifica. Todavia, precisamos compreender a mensagem da inclusão emanada do sistema que exclui. Isso é tarefa da educação escolar, o que será tratada na próxima subseção.

4.4 CATARSE, ENVERGADURA E CONCRETO PENSADO

Nesta subseção, recuperamos o que viemos tratando desde a subseção da fábula da inclusão em um sistema excludente, onde descrevemos que a mensagem da inclusão escolar é paralela com a fábula *d'O galo e a Raposa*. Para situarmos, a raposa tenta ludibriar o galo sobre a mensagem de paz entre os animais, tentando aprisioná-lo. Mencionamos que a raposa é o sistema capitalista, o galo é a sociedade e a mensagem seria a inclusão escolar.

Chama-nos a atenção o estágio da consciência do galo, visto que foi capaz de desvelar a mensagem da raposa e utilizá-la para afugentá-la. Fizemos um paralelo que o galo compreendia a mensagem caótica, motivo que desvelou suas intenções. Afirmamos que o estágio da consciência do galo condiz com o que trataremos nesta subseção: catarse, envergadura e concreto pensado. É importante compreender que os seguintes termos são recuperados das teorias basilares dessa pesquisa.

Da mesma maneira, neste estudo procuramos superar a mensagem da inclusão escolar em Rondônia. Catarse recuperada da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999; 2010) que descreve o momento em que o indivíduo é capaz de decifrar a realidade sincrética, instrumentalizado por conhecimentos científicos mais elaborados, superando a compreensão imediata (superficial) do fenômeno.

Assim, a envergadura dentro da Pedagogia Progressista (SNYDERS, 2001) é o momento em que o indivíduo ascende aos níveis superiores das abstrações humanas, compreendendo a realidade aparente. Por fim, o concreto pensado, na Psicologia Histórico-

Cultural (VYGOTSKI, 2001), que é o estágio em que o indivíduo, mediado pelos signos culturais, compreende e supera o concreto caótico da realidade.

Nessa pesquisa, o sincrético, o imediato e o concreto caótico se revelaram nas promulgações de políticas públicas educacionais inclusivas e nos editais de concursos públicos e processos seletivos, tratando dos profissionais cuidadores e acompanhantes especializados. À guisa de superar esse fenômeno, pautamos nas teorias retratadas, fundamentados no Materialismo Histórico e Dialético (MARX, 1873; MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 1976), desvelamos o não dito do fenômeno através de duas unidades de análise: inclusão e exclusão; documentos legais e cuidadores e acompanhantes especializados.

O que analisamos nessa subseção é que, na dialética, o fenômeno apresenta-se de forma espontânea, imediata e aparente (KOSIK, 1976). Assim, revelou-se a nós a promulgação de políticas públicas educacionais inclusivas que versam sobre os cuidadores e acompanhantes especializados, assim como os editais de contratação destes profissionais. Logo, à medida que nos apropriávamos dos conhecimentos científicos na intenção de superar o imediato, compreendemos a importância das heranças culturais mais ricas produzidas pelo homem na formação da consciência, superando a alienação do sistema. Concordamos com Martins (2016) ao destacar que:

[...] a tensão entre o empírico e o abstrato não resulta espontaneamente. Ela precisa ser provocada, instigada, dado que nos permite afirmar a educação escolar 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. Entendemos que o raciocínio “nasce” dessa “desconfiança”. (p. 19, destaques da autora).

Nesta conjuntura, uns dos passos decisivos para essa investigação foi desconfiar do que se apresentava como verdade. E, assim, embasados na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2019) o primeiro momento foi a prática social sincrética, onde apresentamos o fenômeno do modo imediato, tratados na subseção *Políticas públicas educacionais inclusivas e a contratação de cuidadores/acompanhantes especializados: o dito*. O segundo momento foi a problematização desta prática social, tecendo algumas contradições. No terceiro momento recuperamos conteúdos científicos mais elaborados em resposta às problematizações – compreendido como instrumentalização – discutindo os dados, recuperamos as unidades para compor o todo do fenômeno, tratados na subseção *Inclusão e exclusão e documentos legais e cuidadores e acompanhantes especializados*. O quarto momento é a compreensão desta sincrecia tratado como catarse. E, o último momento, é o retorno à prática social, em um estágio de concreto pensado.

Logo, nosso concreto pensado dessa pesquisa revelou que as políticas públicas de inclusão escolar recuperadas reproduzem mais a exclusão do que a própria inclusão escolar. Foi o que tratamos na primeira unidade de análise, inclusão e exclusão. Os documentos legais reproduzem a alienação do modo de produção capitalista, atribuindo funções a escola que não seja aquela de produzir direta e intencionalmente a humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 1999; 2010).

Por um lado, o estado promulga políticas públicas educacionais cumprindo suas funções, mas aligeiram o ambiente escolar na produção de números, pressionando os profissionais da educação para aceitarem os alunos com deficiência em suas escolas (PATTO, 2005; PATTO, 2008) sem, de fato, instrumentalizá-los para atenderem as demandas destes alunos, ao contratarem cuidadores ou acompanhantes especializados, em sua maioria, sem nível superior e sem conhecimentos acerca de aprendizagem e educação, como discutimos na segunda unidade de análise, dos documentos legais e cuidadores e acompanhantes especializados.

5 À GUISA DE NÃO CONCLUIR: EM BUSCA DE UMA MORAL À FÁBULA DA INCLUSÃO EM RONDÔNIA

*A realidade é uma casa.
A desconfiança é uma porta.
O conhecimento é uma chave.¹⁸*

Como em toda fábula, ao final, há a apresentação de uma moral. Não poderia ser diferente nessa pesquisa, cuja moral eleita se expressa no ponto em que, para conhecer a realidade, o indivíduo desconfia da mesma e, por meio do conhecimento, pode compreendê-la.

No caso da fábula da inclusão em Rondônia, poderíamos recuperar essa moral na qual a presa desconfiada é mais astuta que o predador. Para essa questão, verificamos que no processo de compreensão da realidade, é necessária a apreensão dos conteúdos científicos que desvelem as contradições. A desconfiança é essencial e, conforme Martins (2016) descreve, é função da educação escolar desenvolvê-la nos indivíduos.

Assim, caminhamos nesta pesquisa, desvelando a mensagem de inclusão na sociedade de fábula. Logo, a raposa promulgou sua mensagem – a inclusão escolar – mas o interesse dela é quantificar os alunos com deficiência, desdobrando a inclusão apenas nesse nível. Deste modo, os bens maiores das abstrações humanas ficam na posse da hegemonia.

Para esta pesquisa, tínhamos como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais sobre a inclusão escolar do Brasil, do Estado de Rondônia e de seus municípios sobre o cuidador/acompanhante especializado, e os editais de concursos públicos e processos seletivos para a seleção desse profissional nos municípios de Rondônia. Neste sentido, procuramos explicar as contradições do sistema em promulgar uma diversidade de políticas públicas educacionais inclusivas e, ainda assim, o Brasil apresenta-se como um dos países mais desiguais da América Latina (LEONARDO; ROSSATO; CONSTANTINO, 2016).

Descrevemos o aumento do acesso à matrícula pelas pessoas com deficiência na educação básica e, de igual modo, isso coincide com o aumento de concursos públicos e processos seletivos para cuidadores e acompanhantes especializados em Rondônia. Nas contradições, por ser mais barato, o cuidador torna-se a saída mais rápida para dar o acesso à matrícula ao aluno com deficiência. Deste modo, negligencia outros suportes e ajustes

¹⁸Frase construída no encerramento da disciplina ministrada pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR, ano de 2019. Na ocasião, recuperei como moral da fábula de inclusão em Rondônia, (CAMARGO, 2019).

necessários à inclusão escolar, como a SRM e a contratação de outros profissionais especializados, como exemplo, o professor do AEE.

Desvelamos o uso do exército de reservas (PATTO, 2008) quando priorizam os profissionais barateados, por meio de vínculos temporários com o serviço público, sendo os estagiários em pedagogia e amigos, voluntários ao educando. Outras contradições compõem nos documentos, tais como, a culpabilização do aluno pelas dificuldades na implementação de inclusão escolar, e o fato de os documentos tratarem de que o processo só ocorrerá considerando as peculiaridades do aluno. Verifica-se também, o foco do trabalho pedagógico no âmbito orgânico, quando descreve um trabalho pedagógico considerando as fases dos alunos.

Muitas outras problematizações emergem a partir deste estudo, dentre as quais, a quantidade de profissionais cuidadores por escolas, a definição sobre a forma precisa de suas atribuições profissionais e em quais casos será necessário seu suporte. Nas questões relacionadas à sobrecarga de trabalho vemos a necessidade de delimitar as funções pedagógicas a um profissional específico com formação em educação e não sobrecarregar um profissional da saúde, o cuidador, para desempenhar diversas atribuições sem ter, no mínimo, formações que o instrumentalizem para tal fim.

Como proposta, compreendemos a importância da autonomia das escolas em discutir essas políticas públicas educacionais, visando superar o concreto caótico delas, inclusive, fortalecendo a forma de implementação dessas políticas nas propostas pedagógicas, de modo a ouvir a comunidade escolar, familiares, professores, equipe gestora, merendeiras, porteiros, entre outros, sobre a necessidade de ofertar uma educação que, de fato, seja inclusiva.

Nesse ponto, sobre as discussões nos espaços escolares, é importante que as contradições desses documentos sejam entendidas, de modo que sejam conscientes para si, bem como, a compreensão da dialética do modo de exclusão capitalista, compreendendo as faltas de recursos e investimentos do sistema na tentativa de desfalcar a oferta dessa educação. Ainda, que sejam problematizados os cortes de gastos impactantes no chão da escola, a oferta apenas de cuidador – que negligencia os profissionais do AEE pelos governantes – salas superlotadas e outros elementos que não podem ser estudados de forma isolada do modo de produção neoliberal.

Fica evidente o interesse neoliberal com as políticas públicas de inclusão escolar ao investirem esforços na atualidade para retroceder esse direito à educação básica, se revelando como a nova política da educação especial, denominada de *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*.

Salientamos que esse trabalho se conclui, mas com possibilidades de outras problematizações e aprofundamentos futuros, em um momento crucial à humanidade em consequência da Covid 19. Se por um lado defendemos o direito a educação escolar para as pessoas com deficiência, sendo ali os indivíduos com e sem deficiência podem interagir e se apropriar das heranças humanas, mas por conta da pandemia foram obrigados e se isolarem e se adaptarem um novo modelo de ensino em grande parcela precário (aulas remotas). O medo e a angústia se fez presente neste momento, inclusive impactando a nós pesquisadores. Assim, as escolas, famílias e comunidade escolar tornam-se reféns de um vírus e conseqüentemente se aprofundam as exclusões sociais, correndo um risco de acirrar ainda mais essas problemáticas.

Em suma, a inclusão escolar para Rondônia tem sido propagandeada, desvelando apenas um conto de fábula. Por fim, para se chegar à condição do galo poder desvelar as contradições da raposa, ratificamos a educação escolar na socialização de conteúdos científicos que desenvolvem a consciência, para si, nos indivíduos com e sem deficiência. E, assim, possamos viver felizes em um mundo mais justo e igualitário para todo.

REFERÊNCIAS

- ALVORADA D'OESTE. **Portaria 395/DRH/2019**. Readaptação funcional conforme consta no processo nº 11741/2019. Disponível em: <https://legislacao.alvoradadooeste.ro.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- ANEEL. **Portal da Transparência**. Compensação Financeira pela Utilização de Recursos Hídricos. Seção Resumo, Distribuição anual. Disponível em: <http://www2.aneel.gov.br/aplicacoes/cmpf/gerencial/>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- ANEEL. **Compensação Financeira e seu município**. Agência Nacional de Energia Elétrica, Brasília, DF, 2007.
- ARAUJO, Denize Arouca; LIMA, Elenice Dias Ribeiro de Paula. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 281-303, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300014>.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Acesso em: 10 maio 2019. <https://doi:10.11606/T.47.2011.tde-24032011-094830>
- BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012.
- BARBOSA, Mileni Rossi Pereira. **Suporte social e qualidade de vida em famílias de crianças do espectro autístico**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-07042010-112648/publico/MileneRossiPereiraBarbosa.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.
- 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, 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, Sonia Mari Shima.; SOUZA, Marilene Proença Rabelo. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, v. 23, n. 1, p. 111-132, 1 mar. 2012. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42164>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BARUFI, Ana Maria Bonomi. Movimento recente de retorno para as Classes D e E parece ser conjuntural. **Economia em Dia**. Destaque Depec – Bradesco. Ano XIII - Número 133 - 13 de janeiro de 2016. Disponível em: https://www.economiaemdia.com.br/EconomiaEmDia/pdf/destaque_depec_bradesco_13_01_16v3.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BEÁTON, Guillermo Arias. La educación como medio de resistencia y lucha de los pueblos por la justicia social. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, v. 19, n. 46, p. 107-126, jul./dez. 2017. Disponível em [:http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19393](http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19393). Acesso em: 01 mar. 2019.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e Desigualdade Social. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 255-262, dez. 2016. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1112>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. **Projeto de lei nº 3803, de 2019**. Institui a Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137500>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Mensagem n. 289, de 8 de julho de 2019**. Veto presidencial a o projeto de lei n. 11 de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Msg/VET/VET-289.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Minuta Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Dezembro de 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Projeto de lei da câmara nº 11, 2016a**. Cria e regulamenta as profissões de Cuidador de Pessoa Idosa, Cuidador Infantil, Cuidador de Pessoa com Deficiência e Cuidador de Pessoa com Doença Rara e dá outras providências. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclus3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Projeto de lei do senado nº 278, 2016b**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126376>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a lei n. 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção a Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Projeto de lei nº 228, de 17 de julho de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas.. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/118223>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Nota Técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL. Lei n. 12 764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. Distrito Federal, DF: Casa Civil.

BRASIL. Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Projeto de lei n.º 8.014-C, de 15 de dezembro de 2010. Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=489702>>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Decreto n. 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 abril 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. MEC: Brasília-DF.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

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/19394.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bas es%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20feito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20se gundo%20grau. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL TURISMO. **Mapa rodoviário de Rondônia**. 2019. Disponível em: <https://www.brasil-turismo.com/rondonia/mapa-rodoviario.htm>> Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BURITIS. **Edital n. 002/2018, de 01 de março de 2018**. Torna público o Teste Seletivo por meios de Provas (escritas), que serão realizados com vistas à contratação por prazo determinado de profissionais. Prefeitura Municipal de Buritis. 2018. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-processo-seletivo-prefeitura-de-buritis-ro-02-2018/>. Acesso em: 20 maio 2019.

BURITIS. **Edital de processo seletivo simplificado nº _002/2017, 06 de fevereiro de 2017..** Processo Seletivo Simplificado através da análise de Currículo com vistas à contratação por prazo determinado de profissionais. Prefeitura Municipal de Buritis. Rondônia. 2016. Disponível em: <https://cdn1.rondoniagora.com/uploads/noticias/2017/02/07/5899c74d2cf1f.pdf> . Acesso em: 20 maio 2019.

BURITIS. **Lei ordinária nº 942, 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://transparencia.buritis.ro.gov.br/media/arquivos/attachments/LEI-942-2015.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CABIXI. **Edital nº 02, de 29 de janeiro de 2019**. Abertura de Processo Seletivo Público emergencial de análises de títulos, destinado a contratar por tempo determinado, Profissionais na área da Educação, para atuação na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, Processo Administrativo nº 090/2019. Disponível em:

<http://www.cabixi.ro.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Edital-teste-seletivo-002-2019-2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CABIXI. Edital nº 05/2015, de 21 de agosto de 2015. Torna público o concurso público para provimento de cargos e cadastro reserva do quadro de servidores da Prefeitura e Câmara Municipal de Cabixi- RO. Prefeitura Municipal de Cabixi-RO. 2015. Disponível em: <http://www.cabixi.ro.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/EDITAL-CONCURSO-P%C3%9ABLICO-DE-CABIXI.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CACAULÂNDIA. Edital nº 001/PMC/2019, de 10 de janeiro de 2019a. Torna público a abertura do Processo Seletivo Simplificado para contratação de profissionais por tempo determinado. Disponível em: <http://177.129.127.230:5659/concursos/aplicacoes/testeseletivo/>. Acesso em: 20 dez 2019.

CACAULÂNDIA. Edital nº 003/PMC/2019, 2019b. Torna público a abertura do Processo Seletivo Simplificado para contratação de profissionais por tempo determinado. Disponível em: <http://177.129.127.230:5659/concursos/aplicacoes/testeseletivo/>. Acesso em: 20 jan 2020.

CACAULÂNDIA. Edital nº 001/PMC/2018, de 08 de janeiro de 2018. Torna público a abertura do Processo Seletivo Simplificado para contratação de profissionais por tempo determinado. Disponível em: <http://177.129.127.230:5659/concursos/aplicacoes/testeseletivo/>. Acesso em: 20 dez 2019.

CACAULÂNDIA. Edital de concurso nº. 001/2014–PMC/RO, de 03 de novembro de 2014. Torna público Concurso Público para provimento dos Cargos em caráter efetivo e cadastro de reserva adiante mencionados com vagas sob Regime Jurídico Único. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-e-camara-de-cacaulandia-ro-divulgam-comunicado-do-cp-001-2014/1294541/fd00e511dd/edital_de_abertura_completo.pdf. Acesso em: 20 dez 2019.

CACOAL. Edital de abertura n.º 01/2019, de 25 de julho de 2019. Torna público realização de Concurso Público, sob o regime estatutário, para provimento de vagas do seu quadro de pessoal e formação de cadastro de reserva. Disponível em: https://www.cacoal.ro.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Edital_de_abertura_n_012019.pdf. Acesso em: 20 dez 2019.

CACOAL. Avaliação do Plano Municipal de Educação 2016-2017. Relatório da Avaliação do Plano Municipal de Educação - versão final. Secretaria Municipal de Educação de Cacoal. 2017. Disponível em: <https://transparencia.cacoal.ro.gov.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/22886>. Acesso em: 20 maio 2019.

CACOAL. LEI Nº 3.467, 23 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Decenal de Educação do Município de Cacoal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cacoal.ro.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis-1983-a-2013/2011-a-2020/2015/lei-3-467-15-plano-decenal.pdf/view>. Acesso em: 20 maio 2019.

CAMARGO, Julio Sergio. Prática Pedagógica para Aluno com Paralisia Cerebral: Kernicterus/Coreoatetose. 00f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Norte do Paraná, 2017.

CAMARGO, Julio Sergio. O papel da cultura e da linguagem no processo de humanização em contexto migratório no Brasil. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé**, Porto Velho-RO, v. 12, n. 1, p. 57-70, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/4437>. Acesso em: 01 out. 2019.

CANDEIAS DO JAMARI. **Edital de concurso nº 001/2012, de 28 de março de 2012**. Torna público Concurso Público para provimento dos Cargos em caráter efetivo e cadastro de reserva adiante mencionados. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-candeias-do-jamari-ro-388-vagas>. Acesso em: 20 dez 2019.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. TULESKI, Silvana Calvo (Org.) **A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá, PR.: Eduem, 2011. p. 17-35.

CEREJEIRAS. **Edital 001/2019, de 06 de maio de 2019**. Torna público através da empresa RHS CONSULT LTDA., por viés do processo licitatório de nº005/2019, a abertura de Concurso para provimento de vagas e vagas de reserva do quadro de servidores do Município de Cerejeiras - RO.. Disponível em: https://concursos.rhsconsult.com.br/arquivos/00049/1557164802_anexoiidescri__odoscargos_nivelmediotecnico.pdf>. Acesso em: 20 dez 2019.

CEREJEIRAS. **LEI MUNICIPAL Nº 1.843, 14 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Plano Municipal Decenal - PMDE e dá outras providências. Disponível em: <http://transparencia.cerejeiras.ro.gov.br/transparencia/atos/5564>. Acesso em: 20 maio 2019.

CHAUÍ, Marilena. Meios de comunicação, democracia, autoritarismo e poder. In. MORAES, Dênis. (Org.) **Poder midiático e disputas ideológicas**. Rio de Janeiro - RJ: Consequência, 2019. pp. 13-34.

COLORADO D'OESTE. **Lei nº 1.857, de 08 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação, cria Comissão Municipal de Avaliação de Educação de caráter permanente e dá outras providências. Disponível em: http://transparencia.coloradodoeste.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=001093&extencao=PDF. Acesso em: 20 maio 2019.

COREN-RR. **Parecer COREN-RR Nº 003/2016, de 06 de fevereiro de 2016**. Profissional Assistente Cuidador controlar a ingestão e horário das medicações dos alunos com necessidades especiais. Conselho Regional de Farmácia de Roraima – COREN/RR. Disponível em: http://www.corenrr.com.br/wp-content/uploads/2017/06/PARECER-T%C3%89CNICO-n%C2%BA-03_2016-Profissional-Assistente-Cuidador-controlar-a-ingest%C3%A3o-e-hor%C3%A1rio-das-medica%C3%A7%C3%B5es-dos-alunos-com-necessidades-especiais.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

CORUMBIARA. **Lei complementar n. 051, de 17 de agosto de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME, do Município de Corumbiara/RO e dá outras providências. Disponível em:

http://transparencia.coloradodoeste.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=001093&extencao=PDF. Acesso em: 20 maio 2019.

COSTA, Beatriz Lima. **Políticas Educacionais e Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade**. 155f. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, 2018. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2430>. Acesso em 15 fev. 2020.

CUJUBIM. **Edital 002/2017-SEMECD, de 21 de dezembro de 2017**. Torna público processo seletivo simplificado para contratação temporária Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-cujubim-ro-retifica-processo-seletivo-com-104-vagas/1410783/44892e861f/edital_de_abertura_n_02_2017.pdf. Acesso em: 20 dez 2019.

CUJUBIM. **Edital 001 de 2015, concurso público**. Torna público concurso público para a contratação de servidores. Disponível em: <https://www.agrobase.com.br/concursos/wp-content/uploads/sites/4/2015/08/edital-001-2015-concurso-publico-cujubim.pdf> F. Acesso em: 20 maio 2019.

CUJUBIM. **Lei n. 807, de 03 de novembro de 2014**. Altera as Leis Municipais nº 153/2001, 194/2004, 317/2008, 265/2009, 496/11, 558/2011 e 707/2013, autoriza a contratação de pessoal e dá outras providencias. Disponível em: http://transparencia.cujubim.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=004065&extencao=PDF. Acesso em: 20 maio 2019.

DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini. **Estado e políticas sociais no brasil: formas históricas de enfrentamento a pobreza**. III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luís/MA: 2007. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoC/da432eb1d3cfd b310903Cleonilda.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaina Silvana. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, v. 25, n. 63. 2015, 101-118. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2101/1660>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DEPEC. **Rondônia: Perfil econômico e populacional**. Bradesco, fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.economiaemdia.com.br/BradescoEconomiaEmDia/static_files/pdf/pt/mapa/infr eg_RO.pdf Acesso em: 20 fev. 2020.

DIETRICH, Tatiele. **Pedagogia de transformações, escola que luta pela libertação**. Revista Acadêmica Licenciaturas, v. 01, n. 01, p. 86-90, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/18>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32622004000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Compilação Russel Ash e Bernard Higon. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

ESPIGÃO D'OESTE. **LEI Nº 1.828, de 08 de janeiro de 2015a**. Modifica a estrutura organizacional e dá outras providências. Disponível em: http://transparencia.espigaodoeste.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=010395&extencao=PDF. Acesso em: 20 maio 2019.

ESPIGÃO D'OESTE. **Lei nº 1.858, de 01 de junho de 2015b**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Disponível em: http://transparencia.espigaodoeste.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=010425&extencao=PDF. Acesso em: 20 maio 2019.

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.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEZZARI, Diana Priscilla de Souza. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. URT, Sônia da Cunha. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. In FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha. (Org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: Edufpi. 2017. P 101-112.

FACCI, M. G. D., Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M E FACCI, M. (Org.). **Psicologia histórico cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2008, p.135-156.

FLORES, Maria Marta Lopes. Capitalismo, salas de recursos multifuncionais e inclusão escolar. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FONTES, Diana Campos. **Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0OscZEEX1beZHINYngzN3JGN1E/view>. Acesso em 10 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A mídia empresarial e a corrosão dos valores democráticos: a produção do ódio, da violência e do medo. In. MORAES, Dênis. (Org.) **Poder midiático e disputas ideológicas**. Rio de Janeiro - RJ: Consequência, 2019. p. 69-92.

FRIGOTTO, Gaudencio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira. SOUZA, Marilsa Miranda. RODRIGUES, Ana Paula Aires. A educação e o processo de reestruturação produtiva: a incapacidade civilizatória sob a égide do Capital. **Educação (UFSM)**, n.45, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35982>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital, Livro I**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 14-34.

GOVERNADOR JORGE TEIXEIRA. **Edital 001 de 2019**. Torna público processo seletivo simplificado para contratação temporária de profissionais. Disponível em: <http://www.governadorjorgeteixeira.ro.gov.br/noticias-educacao/item/1149-teste-seletivo-para-monitor-motorista-do-transporte-escolar-e-cuidador>. Acesso em: 20 dez 2019.

GUAJARÁ-MIRIM. **Lei nº 2.126, 17 de maio de 2019**. Dispõe sobre a Alteração do ANEXO ÚNICO da Lei nº 1.808/GAB/PREF/15 de 23 de junho de 2015, que aprova Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2024, de acordo com a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e dá outras providências. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/254543780/arom-02-08-2019-pg-80?ref=topic_feed. Acesso em: 20 maio 2019.

GUAJARÁ-MIRIM. **Resolução nº 05 de 26 de novembro de 2018**. Estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Município de Guajará-Mirim e dá outras providências. Disponível em: http://transparencia.guajaramirim.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/html.php?id_publicacao=4611. Acesso em: 20 maio 2019.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 14. ed. 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa - com a nova ortografia**. São Paulo: Objetiva, 2009.

IBGE. **Censo Demográfico**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Rio de Janeiro, 2019.

INEP. Ministério da Educação. **Brasil: Ideb 2017**. Disponível em:

<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 08 jul. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2019.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2018.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2017.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2016.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2015.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2014.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2013

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2012.

INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2011.

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 04 mar. 2020.

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 04 mar. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 04 mar. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 04 mar. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 04 mar. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 04 mar. 2020.

ITAPUÃ D'OESTE. **Lei municipal nº 566, 30 de junho de 2015a**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Itapuã D'Oeste de 2015-2024, dá outras providências. Disponível em:

http://transparencia.itapuadooeste.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=002438&extencao=PDF. Acesso em: 20 maio 2019.

ITAPUÃ D'OESTE. **Lei complementar nº 130, 04 de maio de 2015b**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Servidores do Sistema de Ensino do Município de ITAPUÃ DO OESTE. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Servidores do Sistema de Ensino do Município de ITAPUÃ DO OESTE e dá outras providências e dá outras providências. 2016. Disponível em:

http://transparencia.itapuadooeste.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/detalhe_documento.php?id_publicacao=798&nomeaplicacao=publicacao Acesso em: 20 maio 2019.

JARU. **Processo seletivo simplificado 003-SEMECEL/2019**. Processo seletivo simplificado, contratação por tempo determinado. Disponível em: http://concursos.jaru.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=10405&extencao=PDF. Acesso em: 20 jan 2020.

JARU. **Resolução CME 04, 23 de novembro de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos e orientações para a Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva no Sistema Municipal de Jarú, e dá outras providências. Disponível em: http://transparencia.jaru.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=009436&extencao=PDF. Acesso em: 20 maio 2019.

JARU. **Processo seletivo simplificado 002-GAB/SEMECEL/2017**. Processo seletivo simplificado, contratação por tempo determinado. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-jaru-ro-retifica-edital-de-processo-seletivo/1382110/61e42f98bf/edital_de_abertura_n_02_2017.pdf. Acesso em: 20 dez 2019.

JARU. **Processo seletivo simplificado 002-SEMED/2016**. Processo seletivo simplificado, contratação por tempo determinado. Disponível em: <http://www.jaru.ro.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/EDITAL-DO-PROCESSO-SELETIVO-PARA-CONTRATAR-CUIDADOR.pdf>. Acesso em: 20 dez 2019.

JARU. **Lei municipal nº 2035, 29 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Município de Jarú, e dá outras providências. Disponível em: http://transparencia.jaru.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=002140&extencao=PDF. Acesso em: 20 maio 2019.

JARU. **Edital nº 01/2014, 17 de abril de 2014**. Concurso Público para provimento de cargos públicos. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-jaru-ro-177-vagas/1267143/76e9ec6bba/edital_de_abertura.pdf. Acesso em: 20 dez 2019.

Ji-PARANÁ. **Edital de abertura de seleção de estagiários n. 01/2019, de 11 fevereiro de 2019**. Processo seletivo para seleção de estagiários para atuarem na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná - RO. Disponível em: https://cieecdportal.s3.amazonaws.com/media/2019/02/190211_SEMED-JI-PARANA_Edital.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

Ji-PARANÁ. **Edital de abertura de seleção de estagiários n. 01/2018, de 08 fevereiro de 2018a**. Processo seletivo para seleção de estagiários para atuarem na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná - RO. Disponível em: http://www.estudantes.ciee.org.br/portal/estudantes/pe/pseletivo/documentos/0802_SEMED_Edital.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

Ji-PARANÁ. **Edital de abertura de seleção de estagiários n. 02/2018, de 03 setembro de 2018b**. Processo seletivo para seleção de estagiários para atuarem na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná - RO. Disponível em: http://www.estudantes.ciee.org.br/portal/estudantes/pe/pseletivo/documentos/180910_pref_jiparana_Edital.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

JI-PARANÁ. **Edital de concurso público nº01/2017/JI-PARANÁ/RO/13 de dezembro de 2017**. Concurso Público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva.

Disponível em:

https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMJPRO2017/editais_retificacoes/EDITAL-JI-PARAN-ATUALIZADO-CONF-RETs-01-02-03-e-04.pdf.

Acesso em: 20 jan 2020.

JI-PARANÁ. **Lei nº 2838, 03 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, dá outras providências. Disponível em: http://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=010719&extencao=PDF.

Acesso em: 20 maio 2019.

JI-PARANÁ. **Edital de concurso público nº 01/2012/PMJP/RO, de 26 de março de 2012**.

Concurso Público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva. Disponível em:

<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-ji-parana-ro-149-vagas>. Acesso em: 20 jan 2020.

JI-PARANÁ. **Lei n. 2212, de 06 de outubro de 2011**. Dispõe sobre a criação de cargo de provimento efetivo, Cuidador Educacional para pessoas com deficiências, introduzindo modificações na Lei Municipal nº 713, de 26 de dezembro de 1995, e dá outras providências.

Disponível em: http://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=009680&extencao=PDF.

Acesso em: 20 maio 2019.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 4. p. 1137-1152. out/dez. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400010&lng=pt&nrm=iso

> Acesso em: 10 maio 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LARIZZATTI, M. F. **Fatores associados à participação em atividades de lazer em famílias de crianças com deficiência intelectual**. 2017. 132 Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Faculdade de Medicina, Universidade Presbiteriana MACKENZIE, São Paulo 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3440>. Acesso em: 15 fev. 2020.

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 (Org.). **Psicologia e políticas educacionais**. Natal, RN. EDUFRN, 2016. p. 43-66.

LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV *Apêndice: artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski*, de Leontiev (1999),

LEVIGARD, Yvonne Elsa. BARBOSA, Ruth Machado. Incertezas e cotidiano: uma breve reflexão. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672010000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2020.

MACHADINHO D'OESTE. **Edital de processo seletivo n. 02, de 08 março de 2019**. Torna público o edital de processo seletivo para contratação temporária de profissionais para atender as demandas do Município. Disponível em: <https://editalconcursosbrasil.com.br/wp-content/uploads/2019/03/edital-processo-seletivo-machadinho-doeste-ro-2019.pdf>. Acesso em: 20 jan 2020.

MACHADINHO D'OESTE. **Edital de processo seletivo n. 01, de 06 fevereiro de 2017**. Torna público o edital de processo seletivo para contratação temporária de profissionais para atender as demandas do Município. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-machadinho-d-oeste-ro-anuncia-retificacao-de-processo-seletivo/1378677/e0056f0b32/edital_de_abertura_n_01_2017.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

MACHADINHO D'OESTE. **Edital n. 01, de 13 fevereiro de 2015**. Torna público o edital de concurso público para atender as demandas do Município. Disponível em: <https://www.agrobase.com.br/concursos/wp-content/uploads/sites/4/2015/02/edital-001-2015-do-concurso-publico-de-machadinho-d-oeste-ro.pdf>. Acesso em: 20 jan 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In. MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

MARX, Karl. O Capital, Crítica da Economia Política: Posfácio à segunda edição. **www.marxists.org**, 1873. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/prefacios/03.htm>. Acesso em: 15, abr. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

MAZZOTTA, Marcos. José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383. 2011. Disponível em:

<http://ppeeess.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-linhas-criticas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MINISTRO ANDREAZZA. **Lei n.º 1.449/PMMA, 29 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: <https://transparencia.ministroandrezza.ro.gov.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/20545>. Acesso em: 20 maio 2019.

MIRANTE DA SERRA. **Lei n.º 718, 24 de junho de 2015**. Institui o plano municipal de educação para o município de Mirante da Serra e dá outras providências. Disponível em: < <https://legislacao.mirantedaserra.ro.gov.br/ver/F7B8CE51A8/> >. Acesso em: 20 maio 2019.

MIRANTE DA SERRA. **Edital n. 02, de 28 janeiro de 2014**. Torna público o edital de Concurso Público para contratação de profissionais para atender as demandas do Município. Disponível em: < https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-mirante-da-serra-ro-235-vagas/1250540/72dc243af1/edital_de_abertura.pdf >. Acesso em: 20 jan 2020.

MONTE NEGRO. **Lei n.º 637, 24 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação para o período 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://transparencia.montenegro.ro.gov.br/media/arquivos/attachments/LEI%20637%20-%202015.PDF>. Acesso em: 20 maio 2019.

MOURA, Vanessa. **Investimento em profissionais e equipamentos promove a inclusão de crianças e jovens em escolas da rede estadual de Rondônia**. . www.rondonia.gov.br, 2017. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/investimento-em-profissionais-e-equipamentos-promove-a-inclusao-de-criancas-e-jovens-em-escolas-da-rede-estadual-de-rondonia/>. Acesso em: 15, ago. 2019.

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. 2010. Disponível em <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVA BRASILÂNDIA D'OESTE. **Edital no 002/GAB/SEMED, de 01 de agosto de 2019**. Processo seletivo para o programa amigo voluntário do Educando. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OpcAb1az-8H2tB6WUjrWmKrwWvqGkDJ5/view>. Acesso em: 20 jan 2020.

NOVA BRASILÂNDIA D'OESTE. **Edital no 002/GAB/SEMED, de 03 de agosto de 2018**. Processo seletivo para o programa amigo voluntário do Educando. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fNxCHyVc1TXIZQCVIFR8G2wAVoDGuh6Y/view>. Acesso em: 20 jan 2020.

NOVA MAMORÉ. **Lei n.º 1087, 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação, do Município de Nova Mamoré-RO, em consonância com o Plano Nacional de

Educação para o decênio 2015/2024, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.novamamore.ro.gov.br/ver/C1660214/>. Acesso em: 20 maio 2019.

NOVA MAMORÉ. **Edital n. 001, de 2012**. Torna público o concurso público para contratação de profissionais atendendo as necessidades do município. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-nova-mamore-ro-671-vagas>. Acesso em: 20 jan 2020.

NOVO HORIZONTE D'OESTE. **Edital nº 001/SEMECE/2019**. Torna público Processo Simplificado de Seleção para o preenchimento de vagas e formação de cadastro reserva para a contratação de estagiários de nível Superior: (Pedagogia, nos termos da Lei 11.788/08, da Lei 9.394/96 e da Lei Municipal n. 1.058/2017 nos termos deste edital. 2019a. Disponível em: <https://novohorizonte.ro.gov.br/edital-no-001-semece-2019-processo-de-selecao-de-estagiarios/>>. Acesso em: 20 jan 2020.

NOVO HORIZONTE D'OESTE. **Programa Amigo voluntário ao Educando, de 14 de julho de 2019**. Torna público Processo Simplificado de Seleção para voluntários atuarem no Programa amigo voluntário ao educando. 2019b. Disponível em: <https://novohorizonte.ro.gov.br/resultado-parcial-do-processo-seletivo-do-programa-amigo-voluntario-2019/>>. Acesso em: 20 jan 2020.

NUNES, Nilta Moreira Braga. TADA, Iracema Neno Cecilio. TEZZARI, Neusa dos Santos. A inclusão escolar em Ariquemes-RO. In. TADA, Iracema Neno Cecilio. MAROLDI, Alexandre Masson (Org.) **Psicologia Escolar e processos educativos: reflexões críticas**. Curitiba, PR.: Appris, 2014. p. 149-163.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. **As influências do Banco Mundial na Política Educacional: o foco na educação e na regulação social**. Anais da Reunião Científica da ANPED. Curitiba/PR: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINEMARI-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em 19 maio 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 32, n. 115 p. 323-337, abr./jun., 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A centralidade na educação. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 104-187

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **PERSPECTIVA**. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>. Acesso em: 01 fev. 2020.

OLIVEIRA, Eudeir Barbosa de. **“Quem quer saber de professor?”** Carreira e Trabalho Docente no Contexto da Municipalização do Ensino em Porto Velho/RO. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia–UNIR, Porto Velho, 2019. Disponível em: <http://www.mapsi.unir.br/uploads/25252525/dissertacoes%202019/EUDEIR%20.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ONU. **Relatório Social Mundial 2020**. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/dspd/world-social-report/2020-2.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**, 1948, Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 10 jan. 2019.

OURO PRETO D'OESTE. **Edital 001/SEMAD/2015, de 10 de junho de 2015**. Processo seletivo simplificado para contratação de profissionais para atender as necessidades temporárias de interesse público, decreto nº 9601/2015. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-ouro-preto-do-oeste-ro-retifica-e-prorroga-inscricoes-de-selecao/1320969/208afaf3b6/edital_de_abertura_n_1_2015.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Bianca: o ser simbólico**: para além dos limites da deficiência mental. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250876>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

PANSINI, Flávia. MATOS, Maria Almerinda de Souza. As funções da educação para as pessoas com deficiência: o que apontam os organismos internacionais? **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 26, p. 365- 380, jul/set., 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7159>. Acesso em: 20 jan. 2019.

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 dos. (Org.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP.: Junqueira e Marin, 2008. p. 25-42.

PATTO, Maria Helena de Souza. Acelerando a escolarização: em nome de quê?. In. PATTO, Maria Helena de Souza. (Org.) **Exercícios de indignação escritos de educação e psicologia**. São Paulo, SP. Casa do Psicólogo, 2005. p. 18-28.

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, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990

PENTEADO, Claudio Camargo. FORTUNATO, Ivan. MÍDIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: Possíveis campos exploratórios. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 87, fev. 2015, p. 130-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n87/0102-6909-rbcsoc-30-87-0129.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. 142 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18946>. Acesso em: 06 abr. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. As Relações Entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago 2013. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 20 maio. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, de 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>. Acesso em: 30 set. 2019.

PIMENTA BUENO. **Lei n.º 2266, 05 de maio de 2017**. Altera a redação da Meta-1 Plano Municipal de Educação – PME, Lei Municipal nº 2.117/2015 de 22 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/arom/materia/2C66C358/>. Acesso em: 20 maio 2019.

PIMENTA BUENO. **Edital 05/2016, de 24 de agosto de 2016**. Torna público o edital de concurso público para provimento de vagas efetivas. Disponível em: https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/11080/prefeitura_de_pimenta_bueno_r_o_2016_edital_n_05-edital.pdf?_ga=2.153338109.414705113.1596145853-10119165.1596145853. Acesso em: 20 jan 2020.

PIMENTEIRAS D'OESTE. **LEI MUNICIPAL Nº 809, 11 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Disponível em: < <http://transparencia.pimenteirasdoeste.ro.leg.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/268>>. Acesso em: 20 maio 2019.

PIMENTEIRAS D'OESTE. **Edital n° 006, de 07 de fevereiro de 2013**. Torna público o edital de concurso público para provimento de vagas efetivas. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-e-camara-de-pimenteiras-do-oeste-ro-126-vagas>. Acesso em: 20 jan 2020.

PNUD. **O que é IDHM?** PNUD Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>. Acesso em: 15, abr. 2020.

PNUD. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias**: 2017. Brasília: PNUD, IPEA: FJP, 2017.

PORTO VELHO. **Edital de concurso público nº 001/2019/ PMPVRO, de 09 de maio de 2019**. Torna público o edital de concurso público para provimento de vagas efetivas. Disponível em: https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMPVRO2019/edital/EDITAL-PREFEITURA-DE-PORTO-VELHO-ATUALIZADO-EM-090719-1-20190719.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

PORTO VELHO. **Lei nº 2228, 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação, do Município de Porto Velho para o decênio 2015/2024, e dá outras providências. Disponível em:

<https://sapl.portovelho.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/967/lei-ord-n-2228.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

PORTO VELHO. **Lei complementar nº 360, 04 de setembro de 2009**. “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - Rondônia, e dá outras providências. Disponível em: < <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2009/627/lei-comp-n-360.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

PRESIDENTE MÉDICI. **Lei nº 1950, 13 de julho de 2015**. Institui o Plano Municipal e Decenal da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://camaramedici.ro.gov.br/Home/Arquivo?id=58c1728d58bac104b8a2cca1>. Acesso em: 20 maio 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando Não é a Mesma Coisa** - Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no Campo Educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Tese de Doutorado, Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123#:~:text=Refer%C3%Aancia%3A,Brasil%3A%20repercuss%C3%B5es%20no%20campo%20educacional.&text=Therefore%2C%20the%20translation%20is%20not,person%20who%20wrote%20the%20text>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PRIMAVERA DE RONDÔNIA. **Edital de seleção nº 001/SEMEC/2019, de 13 de março de 2019**. Torna público o edital de processo seletivo para provimento de vagas temporárias. Disponível em: <http://www.primavera.ro.gov.br/noticias/item/250-seletivo-semec-001-2019>>. Acesso em: 20 jan 2020.

PRIMAVERA DE RONDÔNIA. **Lei nº 699, 06 de dezembro de 2013**. Altera a Lei 675/GP/2012 que trata do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais e demais Leis correlatas que trata do Plano de Cargos, Carreira e Salários - PCCS, dos Servidores públicos da Prefeitura Municipal de Primavera de Rondônia e dá outras providências. Disponível em: https://transparencia.primavera.ro.gov.br/media/arquivos/attachments/LEI__N_699_2013_N_OVO_PCCS__2013.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

RAMONET, Ignacio. Geopolítica da pós-verdade: a informação na era das fake news. In. MORAES, Dênis. (Org.) **Poder midiático e disputas ideológicas**. Rio de Janeiro - RJ: Consequência, 2019. p. 113-132.

RONDÔNIA. **Edital n. 68/2019/SEGEP-GCP, de 15 de abril de 2019**. Torna público as normas para a realização de Processo Seletivo Simplificado, para atender, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. Governo de Rondônia. SEDUC. SEGEP. 2019. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/1752019-edital-n-682019segep-gcp-abertura-processo-seletivo-seduc-tecnico-educacional-cuidador-e-interpretelibras/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

RONDÔNIA. **Edital nº 15/GAB/SEDUC, de 11 de junho de 2018**. Torna público processo seletivo para amigo voluntário do educando. Governo de Rondônia. SEDUC. 2018. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/edital-no-15gabseduc-de-11-de-junho-de-2018-processo-seletivo-para-o-programa-amigo-voluntario-do-educando/>. Acesso em: 20 maio 2019.

RONDÔNIA. Edital n. 125/GCP/SEGEP, de 7 de julho de 2017a. Torna público as normas para a realização de Processo Seletivo Simplificado, para atender, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Governo de Rondônia. SEDUC. SEGEP. 2016. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/772017-125-abertura-de-processo-seletivo-simplificado-seduc-tecnico-educacional-nivel-ii/>. Acesso em: 20 maio 2019.

RONDÔNIA. Edital nº 28/GAB/SEDUC, de 19 de julho de 2017b. Torna público processo seletivo para amigo voluntário do educando GPASO/CRH/DAF/SEDUC. Governo de Rondônia. SEDUC. 2017. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/edital-n-28gabseduc-processo-seletivo-para-amigo-voluntario-do-educando/>. Acesso em: 20 maio 2019.

RONDÔNIA. Ata da 8ª audiência pública com o objetivo de discutir sobre o autismo com o tema: articulação do poder público estadual e municipal em prol do autista: saúde, educação e assistência social. Assembleia Legislativa de Rondônia – ALE. Porto Velho-RO, Quinta-Feira, 20 de Abril de 2017. 2017c. Disponível em: <https://www.al.ro.leg.br/transparencia/diario-oficial/2017/edicao-nr-63-de-20-04-2017.pdf/view>. Acesso em: 20 maio 2019.

RONDÔNIA. Edital n. 237/GCP/SEGEP, de 22 de setembro de 2016.. Concurso Público destinado à seleção de pessoal para o provimento de 672 (seiscentos e setenta e duas) vagas de cargos efetivos, pertencentes ao Quadro de Pessoal Efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Governo de Rondônia. SEDUC. SEGEP. 2016. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/imagens/anexo/16082/edital-seduc-ro.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

RONDÔNIA. Ata da 3ª audiência pública para debater a lei nº 12.764/2012 que trata dos direitos das pessoas com autismo. Assembleia Legislativa de Rondônia – ALE. Porto Velho-RO, Sexta-Feira, 17 de Abril de 2015. 2015a. Disponível em: <https://www.al.ro.leg.br/transparencia/diario-oficial/2015/edicao-no-063-de-17-04-2015.pdf/view>. Acesso em: 20 maio 2019.

RONDÔNIA. Lei n. 3565, 03 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual da Educação de Rondônia. em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

RONDÔNIA. Lei complementar n. 680, 07 de setembro de 2012a. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/5882>. Acesso em: 20 maio 2019.

RONDÔNIA. Lei n. 2847, 05 de setembro de 2012b. Institui o Sistema Estadual de Assistência a Pessoa Autista. em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L2847.pdf>

ROSA, Fernanda Duarte. Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana. 2015, 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) UFSCAR, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7259>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. A exclusão social e a educação escolar: aspectos relevantes para a Educação Especial. In. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Org.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba, PR: Appris, 2017. pp. 47-62.

SACCONI, Luiz Antônio. *Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa*. São Paulo, Atual, 1996

SÁ-SILVA, Jackson Ronie Sá-Silva; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de ; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológica. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

SALES, Bianca Christian Medeiros. **Relação entre o nível de funcionalidade de pessoas com síndrome de down e autismo e a qualidade de vida dos cuidadores primários**. 2017, 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) UFV, Viçosa. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/21198>. Acesso em 15 fev. 2020.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 3, p. 511-530, jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 01 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>.

SANTA LUZIA D'OESTE. **Lei complementar nº 105, 29 de junho de 2017**. Altera a alínea b do artigo 31 e artigo 35, da Lei Complementar n. 20/2002. Disponível em: <https://legislacao.santaluzia.ro.gov.br/ver/EB70FB40/>. Acesso em: 20 maio 2019.

SANTA LUZIA D'OESTE. **Lei nº 746, 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de 2015 a 2024. Disponível em: <https://legislacao.santaluzia.ro.gov.br/ver/EA73F442/>. Acesso em: 20 maio 2019.

SANTOS, Lucas de Almeida; SILVA, Lucas Comines Frades da; OLIVEIRA, Luiz Ademir. Internet, verdade e política: esboço de uma tipologia e evidências de fake news disseminados no ciberespaço sobre o atual contexto político brasileiro. **XXIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**, Belo Horizonte-MG, 2018. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2018/resumos/R63-0872-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo/Rio de Janeiro: Ed. Record, 6. ed. 2001.

SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ. **Lei nº 1237, 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2024, e dá outras providências. Disponível em: <https://transparencia.saofrancisco.ro.gov.br/media/arquivos/attachments/Lei%20Municipal%20-%20201237-2015.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ. **Lei nº 1495, 13 de julho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2024, e dá outras providências. Disponível em: <https://transparencia.saomiguel.ro.gov.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/6656>. Acesso em: 20 maio 2019.

SAVIANI, Demerval. A pesquisa na Pós-Graduação: produção de conhecimento e compromisso social ou o dilema produtividade-qualidade. In: Saviani, Dermeval. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019. p. 01-16.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, n. 23, p. 45-58. jan/jul. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/197>. Acesso em: 10 maio 2019.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 2, v. 76, p. 291-304. abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 10 maio 2019.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem.** Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 07-11.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 10. ed. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempos.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEBRAE. **Políticas Públicas: conceitos e práticas.** Belo Horizonte: Sebrae-MG, 2008.

SEBRAE. **Recorte de Rondônia da Análise do CAGED.** Porto Velho-RO, fevereiro de 2019.

SERINGUEIRAS. **Edital de concurso público nº001/2019/SERINGUEIRAS/RO/06 de setembro de 2019.** Torna público o edital de concurso público para provimento de vagas efetivas. Disponível em: https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMSRO2019/edital/Edital/EDITAL-PREFEITURA-DE-SERINGUEIRAS-PUBLICADO-090919-ATUALIZADO-CONFOR-20190930.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

SERINGUEIRAS. **Edital n. 07/2013, de 09 de dezembro de 2014.** Torna público o edital de concurso público para provimento de vagas efetivas. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-seringueiras-ro-51-vagas/1241551/4a5e9136d6/edital_de_abertura.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 27 set. 2019.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira. PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. O processo de formação do Território Rondoniense revisitado: da colônia ao golpe de 1964. **Revista Acta Geográfica**, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/actageo/article/view/349>. Acesso em: 06 abr. 2020.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990.** 2010. 389 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101514>. Acesso em: 06 abr. 2020.

SHUARE, Marta. **La Psicología Soviética como yo la vejo.** Moscú: Editorial Progreso. 1990.

SILVA, Naiara Adorna da. **Manejo de problemas de comportamento de crianças com transtorno do espectro autista: estudo piloto baseado em um programa de psicoeducação comportamental.** 2016, 90f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Faculdade de Medicina, Universidade Presbiteriana MACKENZIE, São Paulo. Disponível em: Acesso em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3086> 15 fev. 2020.

SILVA, Silvia Maria Cintra. BUIATTI, Viviane Prado. MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Psicologia escolar e o atendimento educacional especializado (AEE): possibilidades de parceria.** In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. BARROCO, Sonia Mari Shima. ROSSATO, Solange Pereira Marques (Org.) Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba. Editora Appris, 2017, PP.190-217.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TADA, Iracema Neno Cecilio. **Dialogando com Amanda: contribuições da teoria histórico-cultural na compreensão.** 227f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/single.php?id=001471200>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TADA, Iracema Neno Cecilio; SILVA, Aimée Cruz; COUTINHO, Ana Gabriela Patriota. Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. In: NEGREIROS, Fauston; ZIBETTI, Marli. Lúcia Tonatto.; BARROSO, Sonia Mari Shima (Org.). **Pesquisas em**

psicologia e políticas educacionais: desafios para enfrentamentos à exclusão. 1. ed. Curitiba. Editora: CRV, 2018.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Revista AATR-BA.** 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

TEIXERÓPOLIS. **Lei n.º 821, 24 de junho de 2015.** Dispõe sobre aprovação do Plano Municipal de Educação do Município de Teixeiraópolis para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: https://transparencia.teixeirapolis.ro.gov.br/media/arquivos/attachments/Lei_821-2015_PLANO_MUNICIPAL_DE_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação.** 2009. 240 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018.** Editora Moderna. São Paulo, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 17 fev. 2020.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Schima. Aquisição da Linguagem Escrita e Intervenções Pedagógicas: uma abordagem Histórico-Cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 4, p. 27-44, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4878>. Acesso em: 15 jan. 2021.

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: 20 out. 2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso: 20 out. 2018.

UNICEF. **Situação mundial da Infância: crianças com deficiência.** Unicef, 2013. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf. Acesso: 13 jan. 2019.

URUPÁ. **Lei n.º 683, 07 de outubro de 2015.** Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação orienta sua implantação e adota outras providências. Disponível em: <https://transparencia.urupa.ro.gov.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/3759>. Acesso em: 20 maio 2019.

VICTOR, Sonia Lopes. CAMIZÃO, Amanda Costa. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. BARROCO, Sonia Mari Shima.; ROSSATO, Solange Pereira Marques. (Org.).

Educação especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano. 1. ed. Curitiba. Editora: Appris, 2017.

VILHENA. **Edital de concurso público nº 001, de 01 outubro de 2019.** Torna público o edital de concurso público para provimento de vagas efetivas. Disponível em: https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVILHENA2019/edital/EDITAL-PREFEITURA-DE-VILHENA-Atualizado-conforme-retifica-o-01-e-02.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

VILHENA. **Minuta de lei, 01 de janeiro de 2018.** Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Servidores da Educação Básica pública municipal de ensino de Vilhena - Rondônia, e dá outras providências. Disponível em: <https://sindsul.com.br/wp-content/uploads/2018/02/PCCS-EDUCA%C3%87%C3%83O-VILHENA-17-10-2017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VILHENA. **Edital de concurso público nº 001, de 01 outubro de 2013.** Torna público o edital de concurso público para provimento de vagas efetivas. Disponível em: <http://www.idecan.org.br/concursos/101/1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In. VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III.** Madri: Visor, 2000. p. 11-46

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas.** Tomo V. Fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Rio de Janeiro: WMF Martins Fontes, 2009.

WITEZE, Erika Marinho. **Processos de inclusão/exclusão escolar:** análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial. 277f. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/05/dissertacao_erika-witeze_final.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

WITEZE, Erika Marinho. SILVA, Régis Henrique dos Reis. Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, o não dito e o mal dito. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 3, p. 370-391, set./ dez., 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path%5B%5D=137>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica. In: **Boletim de Psicologia.** v. 56, n. 125, p. 221-240, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000200007. Acesso em: 10 abr. 2020.

ANEXO 1 – Fábula o Galo e a Raposa

Fugindo de uma Raposa, algumas Galinhas e o seu Galo subiram a uma árvore. A Raposa, vendo que ali não os podia alcançar, quis usar de cautela, e disse ao Galo:

— Podes descer com segurança, que acabou de se proclamar a paz universal entre todas as aves e animais. Portanto desce e vamos festejar este dia.

O Galo percebeu que era mentira, mas com dissimulação respondeu:

— Essas novidades por certo são boas e alegres, mas vejo além três cães a chegar; deixemo-los chegar e todos juntos festejaremos.

A Raposa, sem mais esperar, encolheu-se dizendo:

— Tenho medo que eles ainda o não saibam e me matem. E depressa se pôs a fugir, ficando as Galinhas seguras.

Moral da história

Um cravo tira outro cravo. Por este Galo pode entender-se o homem ajuizado que, quando outro com palavras o quer enganar, dissimula, fingindo que não o entende, e com palavras brandas se defende. Que se o falso encontra homem avisado, quase sempre cai nos laços que armou.