

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

TRAINING LITERACY TEACHERS FOR SCHOOL INCLUSION

Renata Portela Rinaldi

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
renata.rinaldi@unesp.br

Suzanna Neves Ferreira

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
suzanna.neves@unesp.br

Fábia Cristina Morteau de Medeiros

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
fabia.cristina@unesp.br

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a formação acadêmica-profissional do professor alfabetizador e os desafios da alfabetização e letramento na atualidade com vistas à inclusão escolar, considerando a formação continuada de professores. Conduzimos o processo a partir da análise documental nos currículos e programas de ensino dos cursos de Pedagogia da Unesp, políticas para alfabetização e educação especial nacionais e do estado de São Paulo, tensionando uma educação inclusiva ou excludente. Os resultados mostram que o curso de Pedagogia tem oportunizado uma formação para a *práxis* envolvendo os conteúdos de alfabetização, letramento e inclusão escolar. Porém, a formação continuada sofre as influências dos princípios, concepções e valores daqueles que instituem as políticas públicas.

Palavras-chave: Formação acadêmica-profissional do professor. Formação continuada. Professor alfabetizador. Alfabetização e letramento. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The article aims to analyze the academic and professional training of literacy teachers and the challenges regarding literacy and alphabetization today with a view to school inclusion, considering the continued training of teachers. We conducted the process based on documentary analysis of the curricula and teaching programs of Pedagogy courses at Unesp, national and São Paulo State literacy and special education policies, focusing on inclusive or exclusionary education. The results show that the Pedagogy course has provided training for praxis involving alphabetization, literacy and school inclusion content. However, continuing education is influenced by the principles, conceptions and values of those who establish public policies.

Keywords: Teacher's academic-professional training. Continuing training. Literacy teacher. Literacy and literacy. Inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

O estudo trata dos aspectos da formação acadêmico-profissional do professor alfabetizador para a inclusão escolar em face da complexidade inerente à conjuntura de descontinuidades e retrocessos das políticas educacionais de formação docente e de uma educação para todos. Tem como objetivo analisar a formação acadêmica-profissional do professor alfabetizador e os desafios da alfabetização e letramento na atualidade com vistas à inclusão escolar, considerando a formação continuada de professores.

Assumimos a formação de professor como acadêmico-profissional, conforme designou Diniz-Pereira (2024, p. 2-3).

A ideia de substituir o uso da expressão “formação inicial” por “formação acadêmico-profissional” [...] tem a intenção de defender um modelo de preparação de professores/es da educação básica que aconteça necessariamente em instituições universitárias de educação superior (consonante com a ideia de *universitarização* da formação docente). Em razão disso, tem-se a utilização do adjetivo “acadêmico” na expressão que aqui defendo. As universidades como instituições de ensino, pesquisa e extensão são as únicas capazes de oferecer uma formação realmente acadêmica para as/os futuras/os profissionais da educação. [...] A formação “profissional” pressupõe, como o próprio nome diz, uma preparação voltada para a atuação profissional e, para tal, é indispensável, no caso do magistério, o contato direto com a realidade das escolas e o trabalho docente desenvolvido nessas instituições desde o início dos cursos de Licenciatura. Todavia, a formação apenas profissional também não basta por si só e, em razão disso, ela deve ser articulada à dimensão acadêmica.

Compreender a formação nesta perspectiva significa compreender que a universidade e a escola de educação básica compartilham esta responsabilidade formativa (Diniz-Pereira, 2008).

No Brasil, o espaço responsável por ofertar os cursos superiores de graduação é a Instituição de Ensino Superior (IES), autorizada pelo Ministério da Educação (MEC). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Em seu art. 21 trata da composição dos níveis escolares, sendo: I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - Educação superior.

A Educação Superior abrange cursos de graduação para candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os cursos de graduação podem ser ministrados nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, e conferem diploma de bacharelado, licenciatura ou tecnólogo aos concluintes.

O Capítulo IV da referida Lei trata no art. 43 das oito finalidades da Educação Superior, entre elas: “II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.” Portanto, a Educação Superior, por meio de seus cursos de licenciatura tem o compromisso de formar professores para atuarem na educação básica do país.

No Brasil há diversos cursos de licenciaturas, todavia, nosso foco se volta ao curso de Pedagogia, pois é por meio dele que se forma o professor para atuar nos primeiros anos de escolarização e, consequentemente, no processo de alfabetização. Ou seja, esse curso destina-se à formação inicial do pedagogo, que é um professor polivalente, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006).

A Resolução CNE/CP N° 1/2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN) estabelecem que os cursos deverão assegurar aos graduandos experiência de exercício acadêmico-profissional, em ambientes escolares e não-escolares, experiências com a educação de pessoas com necessidades específicas, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, que ampliem e fortaleçam a atuação com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, e seja capaz de reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.

No art. 6º, o documento normatiza a estrutura curricular do curso de Pedagogia, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das IES, sendo composta de: I - um núcleo de estudos básicos por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular inclui participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão. O núcleo de estudos básicos aponta para a necessidade do curso de Pedagogia articular o seguinte: i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, *pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa*, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (Brasil, 2006, p. 3, grifo nosso).

Apesar da redação progressista da DCN, no Brasil os cursos de licenciaturas ainda são secundarizados pela especificidade do trabalho pedagógico da profissão, pois, “[...] minimizar o sentido das práticas pedagógicas e desqualificar valores e princípios pedagógicos, ainda se constituem em procedimentos recorrentes na grande área das Ciências Humanas em nosso país” (Silva Junior, 2021, p. 28). Outro aspecto a ser retomado é que Educação e Pedagogia são termos relacionados entre si, porém distintos. A Educação corresponde a uma atividade prática inerente ao processo social e cultural,

[...] já a Pedagogia como reflexão sobre a prática educativa é produto do desenvolvimento histórico no sentido de que as transformações nas sociedades e o surgimento de novas circunstâncias e desafios vão levando à necessidade de melhor compreender essa prática de modo a conduzi-la de forma intencional (Libâneo, 2021, p. 154).

Nessa perspectiva, Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 58) investigam a Pedagogia como *locus* de formação profissional de educadoras/es e os desafios epistemológicos e curriculares de correlacionar intrinsecamente a Pedagogia como campo de conhecimento e a Pedagogia como curso, tendo em vista o sentido humanizador e emancipador das práticas sociais de Educação. Para os autores “[...] é mais do que importante problematizar o que pode ser o curso de Pedagogia em uma sociedade de contradições e políticas que o enfraquecem como *lócus* de formação de educadores científicamente criativos(as) e socialmente engajados(as)”.

Neste cenário atravessado por disputas e tentativas de esvaziamentos quando debatemos os cursos de licenciaturas, e notadamente o curso de Pedagogia, trazemos nossa contribuição buscando respostas às seguintes indagações: quais conhecimentos têm sido trabalhados no processo de formação acadêmico-profissional dos pedagogos para ensinar a Língua Portuguesa e alfabetizar a todas as crianças respeitando as diferenças? Quais formações continuadas para professores alfabetizadores que estão em exercício para contribuir com a aprendizagem de todos os estudantes?

Além disso, é fundamental problematizar a formação do professor alfabetizador no contexto de uma educação para todos, considerando a heterogeneidade das salas de aula e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que garantam a aprendizagem de todos os estudantes. Para Mantovan, 2017, p. 38:

A inclusão caminha na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrados pelas escolas e demais instituições de caráter socioeducativo. Os casos que se afastam dessa idealização são os tidos como alunos com problemas, com deficiência, pessoas que se desviam dos padrões. Nas oposições binárias, desconhecem-se a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença.

A alfabetização, nesse cenário, não se restringe apenas ao domínio do código escrito, mas envolve a construção de um processo educativo que respeite as diferenças e promova o desenvolvimento integral de todos alunos. Esse contexto demanda uma articulação entre a formação docente e as abordagens inclusivas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. Portanto, comungamos do posicionamento defendido por Ramos e Lanuti, 2023, p. 4:

Uma escola para todos é aquela que se dedica à categorização das situações inacessíveis que impedem os seus alunos de viverem uma trajetória escolar democrática e cidadã, na qual aprendem de acordo com as suas possibilidades.

Essa escola dedica-se ainda à modificação dessas situações inacessíveis para que se tornem acessíveis.

Assim, articulação entre formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas torna-se, portanto, um desafio central para a efetivação de uma educação que conte com a diferença, a diversidade e assegure o direito à aprendizagem a todos, independentemente de suas singularidades. Nesse sentido, é necessário refletir sobre como a formação inicial e continuada dos professores tem preparado esses profissionais para lidar com as complexidades da alfabetização em contextos heterogêneos e inclusivos.

Para dar curso à problematização, na primeira seção deste artigo, trouxemos uma breve introdução sobre o tema. A seguir, apresentam-se os procedimentos de investigação. Na seção 3, discutimos a formação acadêmico-profissional do professor alfabetizador na Unesp. Na sequência, expõe-se um debate sobre os desafios e inquietações da alfabetização e do letramento na atualidade, com vistas à inclusão escolar. Por fim, são problematizadas as políticas de alfabetização e educação especial, tensionando a relação entre uma educação inclusiva e excludente.

2. METODOLOGIA

Este estudo está alinhado aos pressupostos da pesquisa qualitativa em Educação, adotando como método a pesquisa documental para coleta, tratamento e análise dos dados. Para Cellard (2008, p. 298), a pesquisa documental tem “o objetivo de construir um *corpus* de pesquisa satisfatório, esgotando todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental constitui-se em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, que complementam informações ou revelam novos aspectos de um tema. A escolha dessa metodologia fundamenta-se em sua capacidade de fornecer dados originais e estáveis, configurando-se como uma fonte natural e contextualizada de evidências.

A fim de buscar respostas às indagações postas, selecionamos alguns documentos normativos de âmbito nacional e estadual que regulam a formação inicial de professores no estado de São Paulo, por nós defendida como formação acadêmico-profissional –, as políticas de alfabetização e letramento e inclusão escolar, com foco na formação continuada de professores, bem como a matriz curricular e programas de ensino dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp¹). A justificativa para a seleção dos documentos teve como foco de investigação a apreensão institucional sobre a formação acadêmico-profissional em uma universidade pública e as determinações sobre formação continuada de professores relacionadas à alfabetização e à inclusão escolar.

A análise documental realizada neste estudo baseou-se nas cinco dimensões propostas por Cellard (2008): (1) o contexto de produção do documento, (2) os autores envolvidos, (3) a autenticidade e confiabilidade do texto, (4) a natureza e os conceitos-chave presentes, e (5) a lógica interna do texto. Os resultados passam a ser descritos e analisados na seção que segue.

3. A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS PEDAGOGOS NA UNESP

Atualmente, a Unesp oferece 136 cursos de graduação, sendo 33 (22%) de licenciatura. Entre os cursos de licenciatura, seis são cursos de Pedagogia, ofertados em diferentes *campi* e turnos.

Quadro 1 – Distribuição dos cursos de Pedagogia da UNESP por campus e período de oferta

Campus	Turnos		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Araraquara		x	x
Bauru			x
Marília	x		x
Presidente Prudente		x	x
Rio Claro			x
São José do Rio Preto			x

Fonte: Manual do candidato VUNESP, 2024.

¹ Criada em 1976, como resultado da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista e abrangiam diversas áreas do conhecimento. Atualmente, tem 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no interior, uma na capital e uma no litoral paulista

Após identificar os *campi* em que os cursos de Pedagogia são ofertados, tomou-se como *corpus* de análise a matriz curricular e os planos de ensino dos cursos. A estrutura do curso de Pedagogia tem passado por mudanças ao longo do tempo, refletindo alterações das DCNs e das exigências para a formação docente, especialmente em relação à alfabetização e à educação inclusiva. No caso da Unesp, identificamos, nas matrizes curriculares, disciplinas específicas que tratam dos processos de alfabetização e letramento e das dimensões da educação inclusiva, sistematizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Disciplinas que focam alfabetização e letramento, língua portuguesa e inclusão escolar nos cursos de Pedagogia da Unesp.

Campi	Disciplinas obrigatórias	Período (Ano/semestre)	Carga horária
Araraquara	Língua Brasileira de Sinais	3º ano / 1º semestre	60h
	Educação Especial	2º ano / 2º semestre	60h
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização (Teoria e Prática)	4º ano / 1º semestre	120h
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Teoria e Prática)	4º ano / 2º semestre	120h
Bauru	Educação Especial e Inclusiva	2º ano / 2º semestre	60h
	Introdução à Libras	2º ano / 2º semestre	60h
	Alfabetização e Letramento	2º ano / 2º semestre	60h
	Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias I	3º ano / 1º semestre	60h
	Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias II	3º ano / 2º semestre	60h
Marília	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações	1º ano / 2º semestre	45h
	Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais	1º ano / 2º semestre	30h
	Fundamentos da Educação Inclusiva	2º ano / 1º semestre	75h
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização	3º ano / 1º semestre	75h
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil	3º ano / 2º semestre	75h
	Língua Brasileira de Sinais	3º ano / 2º semestre	45h
	Curriculum e as Necessidades Educacionais Especiais	4º ano / 1º semestre	75h
Rio Claro	Conteúdo, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	2º ano / 1º semestre	75h
	Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização	2º ano / 2º semestre	75h
	Fundamentos da Educação Inclusiva	1º ano / 2º semestre	75h
	Libras, Educação Especial e Inclusiva (Modalidade a Distância)	4º ano / 2º semestre	60h

Presidente Prudente	Fundamentos da Educação Inclusiva	2º ano / 1º semestre	75h
	Paradigmas Inclusivo e didática de libras	2º ano / 1º semestre	45h
	Fundamentos linguísticos para o Ensino da Língua Materna	3º ano / 1º semestre	75h
	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino para a alfabetização	3º ano / 2º semestre	60 h
	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Leitura e compreensão textual	4º ano / 1º semestre	75h
	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual	4º ano / 2º semestre	60 h
São José do Rio Preto	Aquisição da Escrita	2º ano / 2º semestre	60h
	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3º ano / 1º semestre	60h
	Libras, Educação Especial e Inclusiva (Modalidade a Distância)	3º ano / 2º semestre	60h
	Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas	4º ano / 2º semestre	60h

Fonte: Dados extraídos da Matriz Curricular de 2023.
Organização das pesquisadoras.

Os dados do Quadro 2 indicam a autonomia de cada curso da instituição em organizar sua estrutura curricular de acordo com seus objetivos e finalidades de formação acadêmica-profissional de pedagogos. Os cursos dedicam, em média, 330 horas-aula para trabalhar, por meio de disciplinas obrigatórias, os conteúdos específicos voltados à alfabetização e à educação inclusiva, com destaque para os *campi* de Marília e Presidente Prudente, que dedicam 420h/a e 390h/a, respectivamente, a essa formação. Apesar de reconhecermos como insuficiente, dado a complexidade dos temas e conteúdos a serem trabalhados para formar um bom profissional, os dois *campi* tem a maior carga-horária dedicada à formação do professor professor alfabetizador com atenção a inclusão escolar. Ainda, todos os cursos incluem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e mais de uma disciplina específica para tratar de alfabetização, letramento e educação inclusiva. A análise dos conceitos-chave das nomenclaturas das disciplinas obrigatórias no processo de formação do pedagogo na Unesp indicou a preocupação institucional em oferecer uma formação alinhada com as necessidades de atuação do pedagogo na atualidade, preparando-o para ensinar a Língua Portuguesa em contexto de letramento e promover uma educação inclusiva, como preveem a DCN do curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

No entanto, é importante destacar que a proposta curricular adotada é de caráter disciplinar, o que pode trazer impactos significativos para a formação dos professores. Essa abordagem tende a apresentar os conteúdos de forma compartmentada, tratando a alfabetização e a inclusão como temas isolados, em vez de integrá-los de maneira articulada. Essa organização, embora aborde ambos os temas, pode reforçar a fragmentação do conhecimento, dificultando uma visão mais integrada e interdisciplinar da prática docente. Essa fragmentação curricular pode limitar a capacidade dos futuros professores de compreender e desenvolver práticas pedagógicas que integrem alfabetização e inclusão de forma articulada.

Para superar essa lacuna, seria necessário repensar a organização curricular, promovendo abordagens interdisciplinares que conectem os saberes sobre alfabetização e inclusão, de modo a preparar os professores para uma atuação mais reflexiva e contextualizada. Essa mudança poderia contribuir para uma formação docente mais alinhada com os desafios contemporâneos da educação básica, em que a inclusão e a alfabetização são indissociáveis.

Ao analisar os planos de ensino dos cursos, é fundamental que esses documentos sejam organizados como guias de orientação para a ação docente, apresentando ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Conforme Libâneo (2013, p. 248), “[...] o plano é um guia de orientação, pois são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente”. Um plano de ensino bem estruturado deve servir como um instrumento que oriente o trabalho do professor, fornecendo diretrizes claras para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Para isso, é essencial que ele seja elaborado de forma a refletir uma progressão lógica dos conteúdos, com objetivos bem definidos e metodologias adequadas às necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que permite adaptações diante das particularidades do contexto educacional.

Nesse sentido, o plano de ensino, embora seja um guia essencial para a ação docente, não consegue prever todos os desdobramentos que ocorrem no contexto da sala de aula, uma vez que a dinâmica das relações humanas está em constante transformação. Como destacam Lüdke e André (1986, p. 40), “quando existe algum material escrito, ele é esparso, e consequentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano. É evidente que esse fato também é um dado do contexto escolar e deve ser levado em conta quando se procura estudá-lo”. Essa limitação, reforça a importância de analisar os planos de ensino não apenas como documentos estáticos, mas como reflexos das intenções e estratégias pedagógicas propostas.

Apesar de não capturarem toda a complexidade da prática docente, esses planos oferecem elementos importantes sobre o planejamento do processo de formação acadêmica-profissional de professores alfabetizadores, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar. Portanto, mesmo com suas limitações, a análise dos planos de ensino é fundamental para compreender como a formação docente tem sido estruturada e como ela pode ser aprimorada para atender às demandas atuais da educação inclusiva.

Foram analisados os planos de ensino disponíveis online de 4 *campi*, um total de 18 planos, sendo: 4 de Araraquara, 6 de Presidente Prudente, 4 de Rio Claro e 4 de São José do Rio Preto. Os *campi* investigados possuem disciplinas específicas que tratam dos conteúdos, metodologias e práticas de ensino para a alfabetização, letramento da língua portuguesa para a inclusão escolar com carga horária diversa entre si. Na ementa dos planos de ensino - este tópico apresenta uma descrição sucinta e objetiva das unidades temáticas abordadas – identificamos a relação dos conhecimentos teóricos com a realidade social contemporânea, buscando articular elementos que favoreçam a obtenção de uma visão crítica dos processos educativos, para subsidiar a compreensão de ensinar a Língua Portuguesa adequado às diferentes fases do desenvolvimento humano demonstrando consciência da diversidade e respeitando as diferenças das pessoas com necessidades específicas.

A análise dos planos de ensino dos cursos de Pedagogia da Unesp, realizada como parte desta pesquisa, revelou a utilização de diversas metodologias de ensino, tais como aulas expositivas dialogadas, leituras, análises e discussões de textos teóricos e livros didáticos, estudos de caso, uso de recursos cinematográficos, pesquisas de campo, produção de material pedagógico, planejamento de aulas e sequências didáticas, além de apresentações de trabalhos e seminários individuais e em grupo. Essas metodologias demonstram uma preocupação em oferecer uma formação docente

que valorize a diversidade de estratégias pedagógicas, considerando o conteúdo a ser ensinado, o contexto educacional e as particularidades dos estudantes como princípios fundamentais para garantir uma aprendizagem significativa. Além disso, a análise evidenciou a recorrência de autores que fundamentam tanto o tema da alfabetização e do letramento quanto o da inclusão escolar, indicando uma preocupação com uma formação mais crítica e progressista, que considere as diferenças e as diversidades no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a pesquisa sobre a formação acadêmica-profissional do professor alfabetizador para a inclusão escolar nos cursos de Pedagogia da Unesp apontou que a formação tem perpassado por subsídios teóricos e práticos, em um esforço para assegurar uma formação mais próxima da realidade. No entanto, essa formação ainda se mostra insuficiente diante das incertezas e dos desafios da educação básica, do fracasso escolar e da provisoriação das políticas educacionais, entre outros fatores. Concordamos com Zeichner (2009, p. 15) quando afirma que “a pesquisa pode nos ajudar a pensar sobre a formação docente de maneiras mais proveitosa e pode oferecer orientação quanto a práticas efetivas para atingir determinados objetivos, mas não pode nos revelar tudo sobre o que fazer nos cursos de formação docente ou na arena política”.

Nesse sentido, embora a pesquisa seja fundamental para orientar a formação docente, ela não é suficiente para superar, por si só, os desafios impostos pela fragmentação curricular e pela falta de integração entre alfabetização e inclusão. Portanto, é necessário que a formação inicial e continuada dos professores priorize a articulação entre esses temas, preparando-os para desenvolver práticas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, alfabetizadoras e inclusivas, garantindo o direito à aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, as ações do poder público para enfrentar o fracasso na aprendizagem inicial da língua portuguesa têm sido inconsistentes, com políticas de formação de alfabetizadores que são frequentemente interrompidas e substituídas a cada mudança de gestão.

Neste viés, Soares (2023, p. 10) adverte

As respostas do poder público a esse persistente fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita, com tão graves consequências, não têm produzido efeito: de um lado, avalia-se periodicamente o nível de alfabetização das crianças como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e do letramento; de outro lado, diante da repetida constatação da baixa qualidade, implantam-se políticas de formação de alfabetizadores, canceladas e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal.

O atual cenário de formação acadêmico-profissional no país também reflete as constatações de Soares (2023), pois entre as disputas de modelos de formação de professores que se pretende adotar no país, resoluções são revogadas antes de sua avaliação e a descontinuidade dos programas de formação de professores impossibilita avaliação do currículo implementado (Rinaldi, França e Meia Casa, 2023).

Para além da formação inicial, faz-se necessário analisar também a formação continuada dos professores e verificar o que ela revela sobre a alfabetização e letramento e outros desafios impostos. Compreendemos que um dos maiores desafios para a atualidade seja como ensinar todas as crianças frente a heterogeneidade acentuada. Essa disparidade nos conhecimentos também revelam outros motivos, como o aumento significativo dos estudantes público-alvo da educação especial na classe comum. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esse aumento configura 41,6% a mais em 2023 em relação a 2019, chegando a 1,8 milhão. Ainda segundo o instituto, o maior número está no ensino fundamental, com 62,9% de matrículas (Brasil, 2023). Ampliando os achados iniciais, está a formação continuada docente considerando todos esses aspectos?

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

A alfabetização em contexto nacional foi e continua sendo um desafio em decorrência de muitos fatores, dentre eles o da complexidade de compreender o sistema da língua escrita e a dificuldade de ensiná-la, as restritas políticas educacionais direcionadas à formação docente, à educação voltada para o neoliberalismo etc. Há décadas essa temática continua sendo alvo de estudos e inquietações. Com o passar do tempo, os resultados de diferentes pesquisas culminaram na produção de relevantes teorias que buscaram compreender como o processo de aprendizagem acontece, como o empirismo, behaviorismo, conexionismo, racionalismo, inatismo, construtivismo, cognitivismo e interacionismo (Messeder, 2000). Referente ao ensino da língua, Trescastro (2012, p. 87), aponta que essas teorias revelaram diferentes enfoques fundamentados na “[...] linguística, sociolinguística, pedagogia, psicolinguística, psicologia do desenvolvimento e pragmática linguística [...]”, as quais vieram acompanhadas de diferentes implicações didático-metodológicas. Essas implicações não poderiam deixar de fazer referência ao termo letramento que se associou nacionalmente ao processo de alfabetização a partir da década de 1980.

Conforme evidenciado no Quadro 2, o letramento é abordado de formas distintas nos cursos de Pedagogia da Unesp. No campus de Bauru, ele é explicitamente nomeado como parte de uma disciplina obrigatória, o que demonstra uma intencionalidade em destacar sua relevância como eixo central da formação docente. Nos demais cursos, embora o letramento não apareça como disciplina específica, ele está presente como conteúdo programático nos planos de ensino, integrado a disciplinas que tratam de alfabetização e ensino da língua portuguesa. Essa diferença na abordagem reflete a autonomia dos cursos na organização curricular, mas também sugere variações no grau de ênfase dado ao letramento como componente essencial da formação de professores alfabetizadores.

Enquanto a alfabetização vinha em uma crescente reconceitualização passando, na década de 1930, pelo ato de identificar as letras do alfabeto, soletrar, silabar, por meio do método sintético, transitando na década de 1950, pelo processo contrário, na qual se parte da análise do texto para as partes, com ênfase na leitura, das sílabas, por meio de exercícios de decifração e identificação de palavras, com o método analítico, percebeu-se que o processo de alfabetização ainda não atingia os resultados esperados. Então, a partir de 1980, mudou-se o enfoque da alfabetização, anteriormente direcionado para o ato de ensinar, agora, dando espaço à capacidade de aprender. Essa tendência, representada pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ficou conhecida como construtivista. Poucos anos depois, surge o termo letramento, num enfoque psicolinguístico (Kato, 1986). A partir de 1990, a palavra letramento ganha destaque por meio das publicações de Ana Kleiman (2005) e Magda Soares (1998). O problema é que esse novo conceito adentrou o âmbito educacional arraigada à alfabetização e isso gerou interpretações equivocadas que culminaram na sobreposição do letramento em detrimento da alfabetização. Contudo, ambos se distinguem e são complementares:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2002, p.40).

Presumivelmente por esse motivo, apenas um dos campi estudados, se arrisca a evidenciar de forma explícita a abordagem do ensino da língua que abrange o letramento. Esses equívocos de conceitualização do termo (Kleiman, 2005) também emergem dificuldades de aplicação do conceito

pelas escolas. Por essas e outras razões, percebemos que, mesmo diante de vasta produção teórica, sabemos que nem as teorias, nem as perspectivas para o ensino da língua esgotaram as possibilidades de abordagens didáticas para a prática pedagógica docente, pelo contrário, os desafios impostos para o processo de alfabetização na atualidade demandam, entre outros aspectos, novos conhecimentos e novas necessidades formativas, a exemplo disso, a heterogeneidade acentuada entre os estudantes no âmbito escolar pós-pandemia da Covid-19² e o aumento significativo de estudantes público alvo da educação especial.

Em relação ao contexto pós-pandemia, avaliações internas e externas (SAEB, 2021; SARESP, 2021) apontaram que as crianças em processo de alfabetização foram as mais prejudicadas, justamente por necessitarem da intervenção de um adulto na condução da aprendizagem. Além disso, emergiram diferentes pesquisas sobre como suprir a lacuna na aprendizagem e recuperar aquelas não consolidadas. De acordo com a investigação internacional para procedimentos de recomposição da aprendizagem, apenas a recuperação e o reforço não dariam conta de preencher esses espaços, então surgiu o termo “recomposição das aprendizagens” que imputa ao professor abranger mais estratégias, como, avaliações diagnósticas, receptividade, adequação e emprego de diferentes procedimentos metodológicos como remediação, intervenção e aceleração, para a aquisição do conhecimento dos estudantes.

Diante desse cenário, os professores lecionam para os estudantes da educação especial, orientados pela perspectiva inclusiva. De acordo com Shimazaki (2012, p. 10) “[...] a inclusão determina que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, embora adaptadas para atender as diferenças individuais”. Todavia, para se chegar a esse conceito o Brasil passou por um demorado percurso histórico, cultural e social, que vai desde a *fase da exclusão*, descrita por Blanco (2003, p. 72) como o “[...] período anterior ao século XIX, no qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar”, até a fase da *inclusão total*, identificada por volta de 1990, com a ideia de educação inclusiva e acompanhada de vários movimentos que criticam às práticas excludentes encontradas no passado – em meio a essa trajetória constituíram outras duas fases, a da *segregação* e da *integração*. Revisitar esse percurso em relação à inclusão do estudante com deficiência no ensino regular, configura trilharmos um longo caminho marcado pela discriminação e procrastinação no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem desse estudante em fase de alfabetização e que até os dias atuais configura-se um dos maiores desafios impostos à prática pedagógica.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A FAVOR DE UMA ESCOLA INCLUSIVA OU EXCLUDENTE?

5.1 O espaço da educação inclusiva nas políticas públicas para a alfabetização

Para aprofundar a temática, investigamos os decretos, leis e resoluções que normatizam o processo de alfabetização e abrangem a educação especial inclusiva, objetivando discutir, concebem os estudantes e professores para uma educação plural.

² Período aproximado de dois anos, entre o fim de 2019 e abril de 2022, em que o país demandou o enfrentamento da emergência de saúde pública com ações que perpassaram desde o isolamento social a adequação da educação para o ensino remoto, o que resultou em difíceis condições de trabalho, estudos irregulares dentro do ambiente doméstico, crises psicológicas e abrupta ruptura na continuidade dos estudos, dando espaço a uma lacuna na continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

A política pública educacional direcionada para a alfabetização foi normatizada pelo Decreto nº 11.556 (Brasil, 2023) que implementa o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). O documento aponta como finalidade “[...] garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil, 2023, p. 1) e explicita que competirá ao MEC a coordenação das políticas, dos programas e ações para garantir o processo de alfabetização. No estado de São Paulo, a política para a alfabetização foi promulgada pelo Decreto nº 68.335 (São Paulo, 2024), que estabelece o Programa Alfabetiza Juntos SP. Este, por sua vez, integra em seu texto os objetivos, diretrizes, eixos, comitê gestor do programa e institui o prêmio excelência educacional. O mesmo trata-se da materialização da parceria entre união, estados e municípios e objetiva garantir uma educação de qualidade aos discentes da rede pública mediante práticas conjuntas com os municípios, assegurando minimizar a fragmentação das políticas públicas educacionais (São Paulo, 2024). De acordo com Medeiros (2023, p. 103), abrange os professores da educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental, com desenvolvimento de ações e sistemas como, material didático de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes, provas sistemáticas realizadas durante o ano letivo para monitoramento das aprendizagens, formação continuada de professores e profissionais da gestão e recuperação das aprendizagens. No que concerne à educação especial e inclusiva, o documento não contempla artigo, inciso ou parágrafo nem faz relação da formação continuada docente com a temática, seguindo, dessa forma, os preceitos do Decreto federal que institui o CNCA. Isso revela omissão por parte dos programas formativos para a alfabetização articulada com a educação especial inclusiva.

Quanto ao ensino da língua, o Programa estadual transita entre a perspectiva sociointeracionista (Vygotsky, 2007) e psicogenética (Piaget, 1975), priorizando a consciência fonológica em detrimento de outras concepções. Sobre a política de meritocracia, implementada tanto pelo governo federal quanto estadual, como o prêmio excelência educacional, consideramos atribuir diretamente ao professor e profissionais da educação a responsabilização pelos resultados.

Ademais, tanto a política nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 11.370/2023 (Brasil, 2023), bem como o Decreto nº 67.635/2023 (São Paulo, 2023), que trata da educação especial no âmbito estadual de ensino de São Paulo, redirecionam poucas ações que articulam alfabetização e educação inclusiva. O CNCA, instituído com o objetivo de estabelecer parceria entre as unidades federativas a favor do aprimoramento da alfabetização no Brasil, abrange em seus princípios e diretrizes, o fortalecimento da cooperação, sustentação do direito à alfabetização, a equidade, o pluralismo de ideias, respeito à liberdade, temáticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), reconhecimento dos professores da educação infantil e ensino fundamental, autonomia dos municípios, estados e união nas escolhas de concepções pedagógicas para o ensino, assistência financeira e técnica por parte do governo federal, luta pelas desigualdades, a política de formação continuada para os professores, entre outros (Brasil, 2023). Portanto, no rol das diretrizes apresentadas, identificamos pouca alusão a educação inclusiva, como se esta pudesse estar dissociada da ação pedagógica para a alfabetização.

No que concerne aos objetivos, em seu art. 5º, capítulo IV, fica evidente duas preocupações: sobre a implementação de políticas e ações para que os estudantes consigam chegar ao término do 2º ano do ensino fundamental alfabetizados e a busca de medidas para a recomposição das aprendizagens para os estudantes do 3º ao 5º ano que apresentaram dificuldades no processo de alfabetização (Brasil, 2023).

De acordo com Medeiros (2023) notamos que a primeira preocupação apresentada no art. 5º refere-se ao tempo do ciclo de alfabetização, restrito por essa política, para o final do segundo ano. Esse período contraria marcos legais e políticas de Estado como a LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), que articulados, definem esse tempo ao fim do 3º ano. Ao reduzir o tempo para a alfabetização, desconsidera-se as complexidades e dificuldades que esse processo abrange. Mediante o termo “recomposição das aprendizagens”, constante no inciso II do mesmo artigo, podemos inferir a intencionalidade da promoção de medidas para o preenchimento das lacunas de conhecimento aos demais estudantes dos anos iniciais: 3º, 4º e 5º anos, que ainda não alicerçaram sua aprendizagem nos dois primeiros anos. Este trecho nos remete à reflexão sobre um ensino para a heterogeneidade acentuada e sobre esse aspecto, identificamos no capítulo III, art. 4º, inciso sétimo do artigo, a disponibilidade para a formação docente, técnicos e gestores da educação (Brasil, 2023), contudo, sem apontamentos sobre a formação específica e continuada do professor para essa disparidade de conhecimentos. A análise também constatou, por parte do governo federal, a criação da Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação (RENALFA), com o objetivo de aumentar a capacidade institucional dos sistemas de ensino para a execução de políticas de alfabetização. De acordo com o RENALFA, esse processo será realizado a partir de ações conjuntas e permanentes com equipes gestoras e equipes técnicas das redes públicas de ensino (Brasil, 2023). Nesse panorama, urge a tentativa de um redesenho da antiga Política Nacional de Alfabetização com a retomada das práticas que estudiosos identificaram como positivas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³ para reparar as fragilidades.

Sobre à educação inclusiva, notamos ao longo do Decreto nº 11.556, uma única citação, no inciso terceiro do art. 9º do Capítulo V, que se refere aos critérios para o apoio financeiro da União:

O apoio da União, de natureza supletiva e redistributiva, ocorrerá mediante ações de assistência técnica e financeira e observará os princípios, os objetivos e as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

Parágrafo único. Para a destinação do apoio de que trata o caput ao ente federativo, sem prejuízo de critérios estabelecidos em outras políticas, outros programas e outras ações do Ministério da Educação, a União adotará como critérios:

I - a proporção de crianças não alfabetizadas;

II - as características socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero; e

III - *a presença* de crianças que compõem o público-alvo da educação especial inclusiva (Brasil, 2023, grifo nosso).

Notadamente, o documento aborda as crianças da educação especial no viés de quantificá-las para fins de assistência técnica e financeira, não abrangendo a preocupação com a aprendizagem, nem tampouco a formação continuada dos professores para o ensino de uma educação inclusiva. De forma omissa, percebemos que a política nacional da alfabetização por meio do documento normativo, concebe minimamente as necessidades desse estudante.

³ O PNAIC foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

5.2 Formação docente e a educação inclusiva: algumas constatações

Conforme descrito anteriormente, tanto a alfabetização quanto a educação especial no Brasil passaram por diferentes contextos históricos de transformações. Esses cenários evidenciaram avanços, mas, também, configuraram retrocessos no âmbito de uma educação humanizadora. O Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE), substituiu o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020) que ficou conhecido como o decreto que exclui, segregar e estigmatiza as pessoas com deficiência. Isso aconteceu porque o documento causou abalo entre comunidades científicas, estudiosos da temática e outros membros da sociedade civil, por infringir bases legais, dentre elas a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 1º, 2º e 6º, que discorrem sobre a dignidade da pessoa humana, o bem de todos, sem discriminação, direitos sociais, entre outros; segregar as “pessoas especiais” em “ambientes especializados” ao invés de integrá-las; deixar “a opção” da educação inclusiva para o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) a seu familiar ou responsável. Esses e outros fatores descritos no documento caminham na contramão de todo processo histórico e do estudo para a inclusão. Em razão dessas irregularidades, o Decreto foi invalidado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e, oportunamente, revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Diante desse contexto, para continuar respaldando essas demandas, torna a prevalecer a Lei 13.146 de 2015, que implementa o estatuto para pessoas com deficiência. Esta, ganhou destaque por considerar aspectos como a acessibilidade, abertura à justiça, saúde, educação e acesso pleno das pessoas com deficiência ao exercício de seus direitos (Correa, 2021).

No que concerne a política estadual, nos apoiamos no Decreto 67.635, de abril de 2023 (São Paulo, 2023), que trata da educação especial no estado de São Paulo. Além desse normativo, o estado conta com outros documentos específicos para a área, os quais não foram aprofundados nessa análise, como o Documento Orientador sobre Ensino Colaborativo (São Paulo, 2021), a instrução Co-ordenadoria Pedagógica (COPED) nº 03/2023, o Decreto nº 67.634/ 2023, que institui o plano estadual para pessoas com TEA e a Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) nº 21/2023, que trata do regimento da política de educação especial estadual de São Paulo.

O Decreto estadual nº. 67.635 (São Paulo, 2023), em seu artigo primeiro, constitui a educação especial como “[...] modalidade transversal da Educação Básica, que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, e será constituída como parte da educação regular, visando favorecer o processo de escolarização dos estudantes atendidos.

Abrange formas de assegurar o acesso à educação básica, como o direito à matrícula e a permanência, pluralidade de metodologias, desenvolvimento da cultura escolar inclusiva, oferta de ações que favoreçam a inclusão nas classes comuns, celebração de convênios, entre outros aspectos. Em relação às diretrizes, estas discorrem sobre equidade, qualidade e transversalidade do ensino, de modo que o estudante tenha condições de concluir as etapas de escolarização, além de envolver outros aspectos importantes para uma educação inclusiva, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas e o Projeto Ensino Colaborativo que foi estruturado no artigo décimo terceiro do capítulo primeiro, contemplando os eixos de articulação entre os professores do ensino regular e especializado, identificação de serviços para a inclusão, permanência de todos os alunos na mesma classe, formação em serviço dos professores, orientação à comunidade escolar e favorecimento do planejamento para a perspectiva inclusiva (São Paulo, 2023, p. 8).

Dentre as ações analisadas, o ensino colaborativo ganha destaque por seu ineditismo e por considerar os envolvidos no processo de ensino, sem discriminação, de forma a trabalharem articulados e em conjunto desde o planejamento das aulas até a elaboração conjunta de estratégias em prol da aprendizagem do aluno com TEA, deficiência e altas habilidades ou superdotação em salas comuns. Conforme Lima e Castro (2024), o documento também apresenta

[...] serviço de profissional de apoio escolar/atividades de vida diária (PAE/AVD) para suporte na higiene, locomoção e alimentação dos estudantes; e serviço de profissional de apoio escolar/atividades escolares (PAE/AE), ao estudante com deficiência e ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para o qual também dará suporte à comunicação e à interação social (Lima e Castro, 2024, p. 28-29).

Este excerto esclarece a diferenciação trazida pelo decreto sobre quem é responsável pelos cuidados pessoais e quem é o profissional que faz o apoio com as atividades escolares. Contudo, sobre a formação continuada dos professores, o normativo faz referência em apenas dois momentos, no artigo 13, inciso quarto, ao referir-se ao Projeto Ensino Colaborativo “[...] formação continuada dos docentes para as práticas pedagógicas em âmbito do Projeto Ensino Colaborativo” (São Paulo, 2023, p. 4) e no artigo 12, que versa sobre as disposições finais do documento, que trata sobre a disponibilização de formação continuada e em serviço que abrangem essas temáticas (São Paulo, 2023).

Diante do estudo desses normativos, compreendemos que a formação continuada docente é quesito relevante no processo de implementação das ações propostas, mas ao invés disso é negligenciada.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisar a formação acadêmica-profissional do professor alfabetizador, os desafios sobre a heterogeneidade acentuada e a formação continuada para a prática pedagógica inclusiva, constatamos que a provisoriação das políticas públicas educacionais e as aprovações e revogações de diferentes diretrizes para a formação inicial e continuada de professores não consideram a qualificação desses profissionais como prioridade, interferem e comprometem a qualidade da atuação dos docentes da educação básica, restringem as ações das universidades públicas na formação plena e abre espaço para incertezas e o fracasso escolar.

A formação inicial do professor alfabetizador, sob a ótica dos diferentes normativos, das políticas públicas para a alfabetização e para a educação especial inclusiva, evidencia o direito de educação a todos os estudantes, todavia, no que concerne a formação continuada docente, deixa a desejar, fator este que pode comprometer o desenvolvimento e práticas pedagógicas para o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes, interferir em sua autonomia, fazer com que deixem de integrar ao processo de ensino e aprendizagem para a efetiva construção do conhecimento.

Consequentemente, apenas a formação inicial, mediante o curso de Pedagogia ofertado pela universidade, pode não ser suficiente para garantir a apropriação do professor para uma prática pedagógica capaz de lidar com as adversidades e os desafios cotidianos que o perfil dos estudantes tem. A formação continuada para o processo de alfabetização e educação inclusiva, advinda de bases legais e normativos implementados pelos entes federados, deveriam garantir em parceria com as universidades a continuidade de uma proposta formativa articulada com a prática. Todavia, ela sofre as influências dos princípios, concepções e valores daqueles que instituem as políticas públicas e asseveram o fracasso e a exclusão escolar.

Referências

BLANCO, R. *Aprendendo na diversidade*: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb*: resultados. Brasília, 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 11.556*, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, Edição Nº 110 de 13/06/2023, p. 3, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.765*, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização.

BRASIL. Ministério da Educação. *Criança Alfabetizada*. Disponível em: Criança Alfabetizada — Ministério da Educação (www.gov.br). Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. *Decreto n. 11.370*, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORREA, L. C. M. Análise crítica acerca do estatuto da pessoa com deficiência – Lei nº 13.146/2015. *Trabalho de conclusão de curso*. 2021. Disponível em: Análise crítica acerca do estatuto da pessoa com deficiência: lei nº 13.146/2015 (ufrgs.br). Acesso em: 15 de jul. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C. et al.(Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

KATO, M. A. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. 4a ed. São Paulo: Ática: 1993.

KLEIMAN, A. D. C. B. R. *Preciso ensinar o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação, 2005. O conceito de letramento.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, S. G. et. al. *Pedagogia*: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021, p. 152-183.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/80366>. Acesso em: 28 fev. 2025

MEDEIROS, F. C. M. *Análise de políticas públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19*: a fluência leitora de estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Presidente Prudente, 2023.

MESSEDER, H. *Teorias de aprendizagem*. Youtube. Brasília, 2020. Disponível em: https://youtu.be/vjez_rNXGYk. Acesso em: 14 jul. 2024.

MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. Fundamentos da Educação Especial. In: SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. *Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica*. Maringá: Eduem, 2012. p. 31-40.

PIAGET, J. *A equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1975

PIMENTA, S. G; PINTO, U. D. A.; SEVERO, J. L. R. L. A pedagogia como lócus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. In: Pimenta, S. G. et. al. *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021, p. 39-69.

RINALDI, R. P.; FRANÇA, A. L.; MEIA CASA, V. *Estado do Conhecimento sobre a formação de professores*. Curitiba: Appris, 2023.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. Pessoa com deficiência" e "pessoa sem deficiência" na escola para todos: um convite à suspensão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280104> Acesso em: 21 mar. 2025

SÃO PAULO (Estado). *Decreto estadual n. 67.635*, editado em 6 de abril de 2023.

SÃO PAULO. (Estado) Assembléia Legislativa de São Paulo. *Decreto nº 67.634*, de 6 de abril de 2023. Institui o Plano Estadual Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – PEIPTEA.

SÃO PAULO (Estado). *Avaliação da Fluência Leitora*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto estadual n. 67.635*, editado em 6 de abril de 2023.

SILVA JUNIOR, C. A. Profissão de Pedagogo (a) e a escola pública. In: Pimenta, S. G. et. al. *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021, p. 16-37.

SOARES, M. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. *Deficiência e inclusão escolar*. 2^a ed. Maringá: Eduem, 2012.

TRESCASTRO, L. B. Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização. *Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, v. 1, n. 12, p. 85 – 107, Mar. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução Unesp Nº 74*, de 28 de novembro de 2018. Dispõe sobre proposta de estrutura curricular de cursos de graduação. São Paulo, 2018.

YGOTSKY, L. S. T. V. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor. Obras Escogidas, 2012.

Recebido em: 22/01/2025

Aceito em: 03/04/2025