



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTO ANDRÉ (1989-2016): UM ESTUDO COM
BASE NAS PALAVRAS-CHAVE DE RAYMOND WILLIAMS**

AMANDA SOUSA BATISTA DO NASCIMENTO

São Paulo - SP

2022

AMANDA SOUSA BATISTA DO NASCIMENTO

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTO ANDRÉ (1989-2016): UM ESTUDO COM
BASE NAS PALAVRAS-CHAVE DE RAYMOND WILLIAMS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Nove de Julho-UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz Carvalho

São Paulo - SP

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada e referenciada a fonte.

Nascimento, Amanda Sousa Batista do.

As políticas de inclusão da rede municipal de ensino de Santo André (1989-2016): um estudo com base nas palavras-chave de Raymond Williams. / Amanda Sousa Batista do Nascimento. 2022.

203 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz Carvalho.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. **As políticas de inclusão da rede municipal de ensino de Santo André (1989-2016): um estudo com base nas palavras-chave de Raymond Williams.**2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Nove de Julho como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz Carvalho-(UNINOVE)

Examinadora: Prof^a Dra. Margareth Diniz (UFOP)

Examinadora: Prof^a Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE)

Examinador: Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas (UNIFESP)

Examinadora: Prof^a Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Doutoranda: Amanda Sousa Batista do Nascimento

Aprovada em: 28/03/2022

Dedico esse trabalho a todos que lutam pelo direito à educação pública, laica, gratuita, com qualidade social e inclusiva.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pelo refúgio e fortaleza nos dias mais difíceis dessa jornada de três anos de estudo, por me conceder força e perseverança até o final.

À minha família, pelo apoio e incentivo, principalmente ao meu filho Marcus, por compreender os momentos em que precisei me debruçar em leituras, pelos dias em que estive distante me dedicando à pesquisa. Obrigada por ser o filho mais gentil e incentivador que eu poderia ter.

Ao meu orientador Prof. Celso, pelo exemplo profissional, por todo o conhecimento que construí a partir de suas aulas nesses anos, por acreditar em mim, por todas as orientações, críticas, sugestões e parceria nessa pesquisa.

À CAPES pelo subsídio de apoio financeiro para a realização da pesquisa, concedido pelo processo nº 88887.505451/2020-00 do Programa de Suporte à Pós-Graduação IES.

À Universidade Nove de Julho pela oportunidade de bolsa para cursar o Doutorado.

Aos professores do PPGE da Universidade Nove de Julho, mais especificamente da linha de pesquisa de Políticas Educacionais, agradeço por todos os ensinamentos, debates e seminários. Aos professores os quais cursei disciplinas como aluna especial no ano de 2019: Prof. Marcos Cezar de Freitas (UNIFESP) e Prof. Miriam Pacheco Silva Albrecht (UFABC).

Aos professores membros da banca examinadora, agradeço por todas as valiosas contribuições que me deram: Prof. Margareth Diniz, Prof. Cleide Rita Silvério de Almeida, Prof. Marcos Cezar de Freitas e Prof. Rosiley Aparecida Teixeira.

Aos amigos da rede municipal de Santo André e aos amigos que a vida acadêmica me proporcionou, obrigada pelo incentivo, pelas palavras de conforto, pelas críticas, pelo auxílio no levantamento de documentos para a pesquisa, entre tantos outros momentos em que vocês se fizeram presentes nessa jornada: Débora,

Marina, Aline, Regina, Eliane, Mariana, Isabel, Caio, Juliana Amaral, Juliana Borges, Crislaine, Eliana Mardegan, Coletivo Tecendo Ideias Educação Pública, e tantos outros professores e professoras que estão aqui representados pelas pessoas citadas, que defendem a escola pública, laica, gratuita, de qualidade social e inclusiva.

À Secretaria de Educação da Rede Municipal de ensino de Santo André por conceder meu afastamento integral de curta duração para conclusão e defesa da tese.

À responsável técnica da Secretaria de Educação de Santo André Rejane Marques, que me auxiliou durante a pesquisa no acesso aos documentos necessários para a revisão de literatura.

“Acredito que o sistema de significados e valores que a sociedade capitalista gera tem de ser derrotado no geral e no detalhe por meio de um trabalho intelectual e educacional contínuo. Esse é um processo cultural a que denominei a revolução longa e, ao fazê-lo, eu queria assinalar que era uma luta genuína, parte das batalhas necessárias da democracia e da vitória econômica da classe trabalhadora [...]” (Raymond Williams).

RESUMO

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. As políticas de inclusão da rede municipal de ensino de Santo André (1989-2016): um estudo com base nas palavras-chave de Raymond Williams. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

O objeto de estudo desta pesquisa são os marcos regulatórios das políticas educacionais inclusivas elaborados para a Rede Municipal de Ensino de Santo André, no período entre 1989 e 2016, com ênfase no mapeamento de um vocabulário padrão de *palavras-chave*, que chamamos de repertório inclusivo. A questão que norteou o presente estudo foi assim elaborada: quais são os repertórios inclusivos da Rede Municipal de Santo André, e como se deram as suas origens? Como estes conceitos e palavras-chave foram (ou não) apropriados nas experiências de construção de documentos curriculares na rede municipal e se tornaram acervo com significado próprio? O objetivo geral foi identificar nos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André no período de 1989-2016, como se deu a incorporação de princípios definidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), quando sustenta o dever do Estado em promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A análise dos documentos foi conduzida pela perspectiva apresentada por Raymond Williams na obra *Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, em que afirma haver palavras-chave que reproduzem a ideologia de um determinado período, de uma determinada sociedade, que sofrem influências variadas, tanto dos elementos sociais dominantes no período ou localização geográfica, como de fatores mais amplos, provenientes dos cenários político e econômico, além de influências de documentos e agências internacionais ligadas à educação. A primeira etapa da pesquisa consiste no mapeamento dos documentos elaborados pela rede municipal de ensino de Santo André paralelamente com o mapeamento de outras experiências de educação inclusiva em outras cidades brasileiras e a identificação e/ou ausência de um repertório de palavras-chave nos mesmos. A segunda etapa da pesquisa se situou num estudo comparativo das palavras-chave, respondendo ao problema de pesquisa acerca da origem desse repertório inclusivo e apresentando as características da experiência de educação inclusiva da rede municipal de ensino de Santo André. Como resultados, chegamos à conclusão de que existe sim um repertório inclusivo, que perpassa diferentes experiências de educação inclusiva. Com ênfase na rede municipal de ensino de Santo André, destacamos as seguintes palavras-chave que compõem esse repertório: qualidade, educação, democratização/democrática, social, gestão, política, conhecimento, avaliação. A pesquisa sinalizou que as origens desses conceitos ou palavras-chave são as próprias políticas educacionais internacionais e nacionais, influenciadas pelo contexto das políticas locais e do que

Williams evidenciou como um processo de criação e circulação de significados e valores específicos de uma formação social. A presença ou ausência de determinadas palavras-chave diz muito sobre o território de disputa que se tornou o campo educacional, o qual políticas de governo muitas vezes se sobressaem às políticas de Estado.

Palavras-chave: Políticas educacionais inclusivas. Repertório inclusivo. Palavras-chave. Raymond Williams. Rede Municipal de Ensino de Santo André.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. The inclusion policies of the Santo André municipal school system (1989-2016): a study based on Raymond Williams' keywords. 2022. Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

The object of study of this research are the regulatory frameworks of inclusive educational policies developed for the Municipal Education Network of Santo André, in the period between 1989 and 2016, with an emphasis on mapping a standard vocabulary of keywords, which we call inclusive repertoire. The question that guided the present study was thus elaborated: what are the inclusive repertoires of the Municipal Network of Santo André, and how did their origins come about? How were these concepts and keywords appropriated (or not) in the experiences of building curricular documents in the municipal network and became a collection with its own meaning? The general objective was to identify in the official documents produced by the Municipal Department of Education of Santo André in the period 1989-2016, how the incorporation of principles defined by the Constitution of the Federative Republic of Brazil (1988) took place, when it sustains the duty of the State in promote the good of all, without prejudice of origin, race, sex, color, age and any other forms of discrimination. The analysis of the documents was carried out by the perspective presented by Raymond Williams in the work *Palavras-Chave: a vocabulary of culture and society*, in which he claims that there are keywords that reproduce the ideology of a certain period, of a certain society, which suffer varied influences. , both from the dominant social elements in the period or geographic location, as from broader factors, coming from the political and economic scenarios, as well as influences from documents and international agencies linked to education. The first stage of the research consists of mapping the documents prepared by the Santo André municipal school system in parallel with the mapping of other experiences of inclusive education in other Brazilian cities and the identification and/or absence of a repertoire of keywords in them. The second stage of the research was based on a comparative study of keywords, responding to the research problem about the origin of this inclusive repertoire and presenting the characteristics of the experience of inclusive education in the municipal school system of Santo André. As a result, we came to the conclusion that there is indeed an inclusive repertoire, which runs through different experiences of inclusive education. With an emphasis on the municipal education network of Santo André, we highlight the following keywords that make up this repertoire: quality, education, democratization/democratic, social, management, policy, knowledge, evaluation. The research indicated that the origins of these concepts or keywords are the international and national educational policies themselves, influenced by the context of local policies and what Williams highlighted as a process of creation and circulation of specific meanings and values of a social formation. The presence or absence of certain keywords says a lot about the disputed territory that has become the educational field, in which government policies often take precedence over State policies.

Keywords: Inclusive educational policies. Inclusive repertoire. Key words. Raymond Williams. Municipal Education Network of Santo André.

RESUMEN

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. Las políticas de inclusión del sistema escolar municipal de Santo André (1989-2016): um estudio a partir de las palabras clave de Raymond Williams. 2022. Tesis (Doctorado em Educación) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

El objeto de estudio de esta investigación son los marcos normativos de las políticas educativas inclusivas desarrolladas para la Red Municipal de Educación de Santo André, em el período comprendido entre 1989 y 2016, con énfasis em el mapeo de um vocabulário estándar de palabras clave, que denominamos repertorio inclusivo. Así, se elaboró la pregunta que guió el presente estudio: ¿cuáles son los repertorios inclusivos de la Red Municipal de Santo André y cómo se originaron? ¿Cómo se apropiaron (o no) estos conceptos y palabras clave en las experiencias de construcción de documentos curriculares en la red municipal y se convirtieron en un acervo con significado propio? El objetivo general fue identificar en los documentos oficiales producidos por la Secretaría Municipal de Educación de Santo André en el período 1989-2016, cómo se produjo la incorporación de los principios definidos por la Constitución de la República Federativa de Brasil (1988), cuando sustenta el deber del Estado de promover el bien de todos, sin perjuicio de origen, raza, sexo, color, edad y cual quier otra forma de discriminación. El análisis de los documentos se realizó desde la perspectiva presentada por Raymond Williams en la obra *Palavras-Chave: um vocabulario de cultura y sociedad*, em la que afirma que hay palabras clave que reproducen la ideología de un determinado período, de una determinada sociedad, que sufren variadas influencias, tanto de los elementos sociales dominantes em la época o ubicación geográfica, como de factores más amplios, provenientes del escenario político y económico, así como influencias de documentos y organismos internacionales vinculados a la educación. La primera etapa de la investigación consiste em mapear los documentos elaborados por el sistema escolar municipal de Santo André em paralelo com el mapeo de otras experiencias de educación inclusiva em otras ciudades brasileñas y la identificación y/o ausencia de un repertorio de palabras clave en ellas. La segunda etapa de la investigación se basó em un estudio comparativo de palabras clave, respondiendo al problema de investigación sobre el origen de este repertorio inclusivo y presentando las características de la experiencia de educación inclusiva em el sistema escolar municipal de Santo André. Como resultado, llegamos a la conclusión de que sí existe un repertorio inclusivo, que recorre diferentes experiencias de educación inclusiva. Com énfasis em la red municipal de educación de Santo André, destacamos las siguientes palabras clave que componen este repertorio: calidad, educación, democratización/democrático, social, gestión, política, conocimiento, evaluación. La investigación indicó que los orígenes de estos conceptos o palabras clave son las propias políticas educativas internacionales y nacionales, influenciadas por el contexto de las políticas locales y lo que Williams destacó como um proceso de creación y circulación de significados y valores específicos de una formación social. La presencia o ausencia de ciertas palabras clave disse mucho sobre el territorio em disputa que se ha convertido em el campo educativo, em el que las políticas de gobierno muchas veces priman sobre las políticas de Estado.

Palabras clave: Políticas educativas inclusivas. Repertorio inclusivo. Palabras clave. Raimundo Williams. Red Municipal de Educación de Santo André.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Palavras - chave a partir dos eixos norteadores presentes no Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural	105
Figura 2: Palavras-chave a partir dos princípios da Escola Cidadã.....	115
Figura 3:Palavras-chave a partir dos princípios do Projeto Cidade Escola Candanga Educação Integral.....	118
Figura 4:Palavras-chave a partir dos princípios do Projeto de Educação Inclusiva.....	125
Figura 5:Palavras-chave a partir dos princípios do Projeto Escola Cidadã.....	128
Figura 6:Palavras-chave a partir dos princípios da Carta de Barcelona.....	133
Figura 7: Palavras-chave do Caderno Estação Gente- Educação Inclusiva- Plano 1997.....	141
Figura 8: Estrutura do Sistema de decisões em inter-relação com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário-Plano 1998.....	148
Figura 9: Palavras-chave do Caderno Estação Gente Educação Inclusiva- Plano 1998.....	151
Figura 10: Palavras-chave do Caderno Estação Gente Educação Inclusiva- Plano 1999.....	155
Figura 11: Palavras-chave do Caderno Estação Gente Educação Inclusiva- Plano 2000.....	158
Figura 12:Atendimento dos Estudantes com deficiência na Rede Municipal de Santo André.....	158
Figura 13: Palavras-chave do livro Poéticas da diferença a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Auditiva.....	160
Figura 14: Palavras-chave do livro Poéticas da diferença a inclusão educacional da Pessoa com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.....	160
Figura 15: Palavras-chave do livro Poéticas da diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Visual.....	161
Figura 16: Palavras-chave do livro Poéticas da diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Física.....	161

Figura 17: Palavras-chave do livro Poéticas da diferença: a inclusão educacional do aluno com deficiência mental ou intelectual.....	161
Figura 18: Cadernos Resignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares (2005-2008)	164
Figura 19: Palavras-chave do Projeto Formadores do Saber- Gestão 2009-2012.....	167
Figura 20: Caderno Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA-Santo André-2016.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de alunos na rede municipal, alunos com deficiência de 2001 a 2011.....	84
Tabela 2: Cursos e níveis de escolarização das pessoas com deficiência severa no ano-base 2014.....	86
Tabela 3: Palavras-chave nos documentos produzidos na rede municipal de Santo André de 1989 a 2016.....	170
Tabela 4: Palavras-chave nos documentos de projetos e políticas inclusivas em Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba; e Declaração de Barcelona.....	170
Tabela 5: Características da análise documental e da análise de conteúdo segundo Laurence Bardin	177

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABAED- Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente
ABC- Referência às cidades próximas de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
AEE- Atendimento Educacional Especializado
AICE- Associação Internacional das Cidades Educadoras
AIE- Agente de Inclusão Escolar
ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM- Associação de Pais e Mestres
ASI- Agente Social de Inclusão
AVI- Atividades de Vida Independente
CADE- Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB- Câmara de Educação Básica
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEIEF- Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEJA- Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DERDIC- Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DISE- Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos (DISE)
EIVS- Espaços de Inclusão e Vivências
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FMI- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT- Grupo de Trabalho
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
NANI- Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONEESP- Observatório Nacional de Educação Especial
ONG- Organização Não-Governamental
PAEI- Professora Assessora de Educação Inclusiva
PNEEPEI- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPA- Plano Pluri-Anual
PSA- Prefeitura de Santo André
PUC- Pontifícia Universidade Católica
SE- Secretaria de Educação
SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEFP- Secretaria de Educação e Formação Profissional
SEJA- Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SESPE- Secretaria de Educação Especial
SOPP- Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo
SRM- Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Culture Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UFSCar- Universidade de São Carlos
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL	39
2.1 UMA PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ	56
3 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ	64
3.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A CONSTRUÇÃO DA AGENDA DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA CIDADE DE SANTO ANDRÉ	65
3.2 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTO ANDRÉ	70
3.3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ.....	72
3.4 A CRIAÇÃO DO CENTRO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (CADE)	75
3.5 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ	80
4 PALAVRAS-CHAVE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	88
4.1 AS PALAVRAS-CHAVE NA PERSPECTIVA DE RAYMOND WILLIAMS	88
4.2 PALAVRAS-CHAVE: UM VOCABULÁRIO DE CULTURA E SOCIEDADE	94
5 PALAVRAS-CHAVE: ESTUDO COMPARATIVO DAS PALAVRAS-CHAVE NOS DOCUMENTOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DAS	

CIDADES DE BELÉM, BELO HORIZONTE, DISTRITO FEDERAL, PORTO ALEGRE E SOROCABA	98
5.1 ESCOLA PLURAL: PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL EM BELO HORIZONTE	103
5.2 ESCOLA CIDADÃ: PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL EM PORTO ALEGRE	108
5.3 ESCOLA CANDANGA: PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL EM BRASÍLIA	118
5.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM BELÉM (PA): PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL.....	121
5.5 ESCOLA CIDADÃ EM SOROCABA (SP): PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL.....	125
5.6 PALAVRAS-CHAVE QUE NORTEIAM AS CIDADES EDUCADORAS: CARTA DE BARCELONA 1990.....	130
6 AS PALAVRAS-CHAVE NOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ	135
7 ESTUDO COMPARATIVO DE PALAVRAS-CHAVE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UMA ANÁLISE A PARTIR RAYMOND WILLIAMS	170
7.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	193

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA – MEMORIAL

Meu primeiro contato com o mundo letrado se deu com muito incentivo dos meus pais, que mesmo não tendo concluído seus próprios processos de escolarização, sempre colocaram a importância da educação em minha vida em primeiro lugar. Meu pai, nordestino, ex-metalúrgico na região do ABC, minha mãe, mineira, dona de casa, que por muitos anos se dividia também no trabalho informal em casa de família, ao término de suas jornadas de trabalho destinavam uma preciosa parte de seu tempo para ler para a filha pequena.

Tive o privilégio de ingressar bem cedo na escola pública, aos 4 anos de idade, na Educação Infantil da cidade de São Bernardo do Campo, onde nasci, cresci e residi por 27 anos. Na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Helena Zanfelicé da Silva estudei por três anos, dos quais guardo com muita nostalgia e amor várias lembranças: as atividades corporais ao ar livre, as listas de palavras escritas coletivamente com a professora, o gosto da gelatina de morango na merenda, a areia do parque que entrava nos nossos calçados, minha colega de classe com deficiência física (Paralisia Cerebral) que frequentava o ensino regular e fazia tudo conosco, a professora que a carregava no colo porque ela não tinha cadeira de rodas e o espaço também não era plenamente acessível, o vento batendo no rosto ao brincar com os colegas de turma... Por conseguinte, dei continuidade aos meus estudos na rede estadual de ensino, na Escola Estadual José Jorge do Amaral, onde cursei desde o 1º ano do Ensino Fundamental I até o 1º ano do Ensino Médio.

Nesse momento, de iniciar o Ensino Médio, comecei a minha busca pelo melhor caminho a trilhar rumo a profissionalização. Foi quando conheci por meio de amigos que haveria uma prova, os chamados “vestibulinhos”, para ingressar em uma escola que formava professores. Tratava-se do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) Tereza Delta. Prestei o vestibulinho, e passei na prova, para fazer o curso de magistério em nível médio. Mal sabia eu, que os próximos três anos de escolarização transformariam definitivamente a minha vida. Nessa escola, ouvi pela primeira vez o nome de Paulo Freire, li o livro Pedagogia da Autonomia aos meus 15 anos de idade, e debatíamos sobre o que seria a tal “consciência no inacabamento”.

Aulas críticas e emancipadoras, com professores que nos instigavam diariamente a não nos acomodar com o que nos incomodava, que nos incentivavam a ler e debater muito, e nos davam os subsídios necessários para que buscássemos ser educadores críticos, pensantes e cuidantes. Cuidantes na esfera de cuidar para que em nossa jornada educativa nunca tivéssemos a ilusão de que assim que formados, seríamos detentores de um saber incontestável. Mas sim, cuidantes de um processo formativo constante, motivado por troca de saberes com os educandos, com nossos pares docentes, com o mundo que nos rodeia. Sem vendas para as mazelas sociais do nosso país. Conscientes de nosso papel na sociedade e da responsabilidade que temos para motivar a mudança da realidade. Enquanto estudei no CEFAM, tive a oportunidade de realizar estágio em Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Incontestavelmente, essa foi uma experiência transformadora na minha vida: nascia a professora Amanda.

Tendo concluído o Ensino Médio e o curso de Magistério, ingressei na licenciatura em Pedagogia, no ano de 2006, mesmo ano em que continuei realizando estágio na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, naquele momento em caráter de substituição de professores e apoio à inclusão. Considero essa experiência um divisor de águas na minha trajetória docente porque a inclusão de educandos com deficiência passou a fazer parte do meu cotidiano, a me trazer inúmeras inquietudes, as quais me acompanham até hoje e me impulsionam a pesquisar sobre essa temática. Nesse período de estágio realizei cursos oferecidos pela rede municipal de São Bernardo do Campo, intitulados Saberes e Práticas da Educação Especial e Inclusiva.

Nesse mesmo ano de 2006, prestei o concurso público para professores da rede municipal de ensino de Santo André, para o qual fui convocada e admitida em janeiro de 2007. Com o meu ingresso na rede municipal de ensino de Santo André a motivação por aprender e pesquisar mais e mais sobre Educação Especial e Inclusiva se fez ainda mais urgente e necessária, visto que, eu acabara de ingressar em uma rede de ensino cuja perspectiva e política de inclusão de todos no ensino regular já havia passado para um estágio mais avançado de discussão e implementação, da qual eu precisava me inteirar e me apropriar.

Em todos os anos como docente em turmas regulares na rede municipal de ensino de Santo André pude experienciar a inclusão de educandos com deficiência na Educação Infantil (em creches e EMEIEF), no Ensino Fundamental e na EJA. Tais experiências foram únicas e reveladoras: desvelaram aspectos positivos (de poder contar com professores assessores de Educação Inclusiva) e negativos do processo inclusivo, as lacunas no nosso processo formativo, a precariedade de recursos em determinadas realidades, o preconceito velado que ainda afirma e reafirma o “não-lugar”, a “invisibilidade” das pessoas com deficiência na sociedade.

Então, no ano de 2013 participei do processo seletivo interno da rede municipal de ensino de Santo André para ingressar no cargo de Professora Assessora de Educação Inclusiva: tive o incentivo dos meus gestores para isso, além da real motivação e inquietação que me acompanhava desde os anos iniciais da minha graduação.

Durante os anos de 2013-2016 e 2019, tive a oportunidade de compor a equipe de Professoras Assessoras de Educação Inclusiva da Gerência de Educação Inclusiva, passando por um processo formativo intenso e necessário ao meu fazer, de acompanhar e orientar o processo de inclusão dos educandos com deficiência nas salas regulares desde o momento da sua matrícula, até o planejamento do atendimento de fato, junto aos professores, comunidade escolar e famílias. Trata-se de uma função muito desafiadora, na qual tive o prazer de começar a trabalhar como formadora de professores. Aprendi muito durante esse período, entretanto, algo continuava a me inquietar. Por essa razão, me indagava diariamente sobre: por que para algumas pessoas incluir é algo natural e que não carece de discussões e polêmicas, e para outras, é motivo de insatisfação e revolta?

Novamente me deparava com o paradigma inclusivo, do não-lugar desses sujeitos na sociedade, na sua marginalidade reforçada pelo sistema capitalista, na invisibilidade e no interesse de muitos em enfraquecer as pautas de garantia de direitos para retroceder à modelos segregadores de educação.

Dessa maneira, nos anos de 2014 e 2015 voltei o meu olhar para o objetivo de ingressar na Pós-Graduação Stricto Sensu para aprofundar meus conhecimentos teóricos, para qualificar meu processo formativo, e por isso, fiz um curso de aperfeiçoamento em Atividade Física para Pessoa com Deficiência

pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e fiz uma disciplina na Universidade Federal do ABC como aluna especial, já em preparação para a escrita do meu projeto para tentar ingressar no Mestrado.

No ano de 2016 tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Nove de Julho, com bolsa integral para desenvolver minha pesquisa na linha de Políticas Educacionais. Inicialmente, lidei com todas as novidades e desafios que o universo de pesquisadora me apresentava. Aos poucos, pude aprender muito e subsidiar minha pesquisa a partir de todas as contribuições dadas pelos professores e colegas do PPGE da Universidade Nove de Julho, mais especificamente os professores da minha linha de pesquisa, os quais agradeço muito: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz Carvalho, Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, Prof. Dr. Manuel Tavares, Prof. Dr. Carlos Bauer, Prof. Dra. Rosemary Roggero, Prof. Dr. Paolo Nosella, Prof. Dr. Antonio Teodoro.

No decorrer dos dois anos de estudo até a minha defesa de dissertação de mestrado, pude contar com as orientações sempre muito críticas e assertivas do meu orientador Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz Carvalho, tendo em vista os grandes desafios que orientar uma pesquisa sobre educação inclusiva inerentemente propõem. A partir das orientações, sugestões, críticas, correções compartilhadas com o meu orientador, que certamente são parte fundamental da conclusão desta pesquisa, pude conhecer referenciais teóricos fundamentais para a pesquisa, como por exemplo, José de Souza Martins com a obra Exclusão Social e a nova desigualdade, que trouxe muitas reflexões relevantes no que concerne ao paradigma da inclusão excludente dentro do sistema capitalista em que vivemos e que influencia muito as políticas, inclusive as educacionais

O objeto de pesquisa da minha dissertação de mestrado foram as políticas educacionais inclusivas, com a problematização do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), rede municipal de ensino de Santo André.

A referida pesquisa trouxe uma reflexão crítica acerca do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em duas escolas da rede municipal de ensino de Santo André. Um dos objetivos desta dissertação também foi o mapeamento, mediante, as práticas desenvolvidas e os obstáculos encontrados, para que este estudo auxilie no

aprimoramento da Educação Inclusiva na rede municipal de Santo André.

O estudo realizado elencou os documentos gerais e internacionais sobre Educação Inclusiva, com destaque a documentos de alcance mundial, voltando-se para um estudo mais específico das políticas locais implementadas na rede municipal de ensino de Santo André, que incluiu também estudo empírico com análise de entrevistas realizadas com professores e assistentes pedagógicos que atuavam em unidades escolares com estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, seguindo a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino de Santo André, que foi pautada na Política Nacional de Educação Inclusiva, elaborada pelo governo federal em 2008.

Para compreender o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Santo André, foi necessário resgatar toda a trajetória de políticas inclusivas na referida rede de ensino. Um dos fatores que fazem a rede de ensino lócus dessa pesquisa chamar a atenção diz respeito ao protagonismo dos governos andreenses na elaboração de um programa de modernização da administração pública da cidade, por meio da abordagem da gestão democrática e agenda de políticas públicas. Pacheco (2009) elucida que o programa de modernização administrativa do município de Santo André é reconhecido mundialmente por ter sido referência para o futuro dos governos locais democráticos. Foi neste modelo administrativo que surgiu o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), hoje denominado como Gerência de Educação Inclusiva, que responde ao departamento da Secretaria de Educação, cujas atribuições visam a promoção da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, acompanhar seu desenvolvimento e possibilitar a capacitação profissional dos educadores que atuam na rede.

Defendi minha dissertação no ano de 2018, frente a muitas análises e problematizações, respondendo ao problema de pesquisa proposto, de mapear como tem ocorrido o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Santo André? Chegamos à conclusão de que a política educacional inclusiva vem sendo implementada nesta rede de ensino antes mesmo da redação oficial deste documento de 2008, se levarmos em consideração a historicidade e vanguardismo da rede municipal de Santo André na formulação e implantação de uma nova agenda de gestão pública, que desde 1989 já garantia em sua lei orgânica a oferta

de educação a estudantes com deficiência. Nesse sentido, chegamos à conclusão de que com o passar dos anos, as políticas educacionais inclusivas em âmbito municipal foram se fortalecendo, como respaldado legalmente por documentos nacionais e internacionais, mas ainda existem lacunas a serem preenchidas, principalmente pelo fator de que as políticas educacionais inclusivas muitas vezes ganham contornos de políticas de governo e não de política de Estado, isto é, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular ganha ou perde notoriedade quando a política inclusiva da rede municipal não tem a continuidade devida independentemente do grupo político que está governando a cidade. O ano de 2018 também foi um ano repleto de indignações pelo momento político que vivenciamos: quando a ignorância, o ódio, intolerância, violência e apatia de muitos brasileiros nos levaram a um processo eleitoral vergonhoso, que colocou o atual presidente genocida no poder, com uma macropolítica de fortalecimento das desigualdades, de beneficiar os mais poderosos e ricos e de derrocada e perda de direitos.

Tal sentimento também me motivou a dar continuidade aos meus estudos e ingressar no doutorado, mediante as minhas constantes inquietações e críticas enquanto professora, pesquisadora na busca por respostas para as continuidades e descontinuidades presentes no ciclo das Políticas Públicas Educacionais Inclusivas do nosso país, que vivencia um “desgoverno” com risco iminente de aprovar projetos de lei e emendas que retiram direitos humanos resultantes de décadas de luta.

No meio desse processo de pesquisa, no ano de 2020 nos deparamos com uma pandemia mundial, de um vírus desconhecido e extremamente letal, que levou milhões de vidas e modificou drasticamente a nossa rotina, nossa forma de viver e de enxergar o mundo. Toda inquietude e indignação acima mencionadas permaneceram comigo, e ganharam uma dimensão ainda maior, pois o total descaso com a vida humana do atual governo brasileiro, a ausência total de planejamento para o enfrentamento seguro da pandemia no Brasil, liderados por um genocida irresponsável com a vida dos brasileiros e brasileiras, um negacionista que deixa rastros de destruição sem precedentes na democracia brasileira. Nesse mesmo cenário, temos um incansável motim em prol do desmonte e sucateamento da escola pública, de corte de verbas e recursos destinados à ciência e pesquisa, de ampliação desumana da desigualdade e da pobreza, de uma avalanche de ações intituladas como a “reinvenção da educação pós pandemia”, que na verdade, se disfarça, para esconder sua real motivação: de precarização do trabalho docente, de

ataque maciço dos setores privados em “abocanhar” os recursos da educação pública e privatizar tudo o quanto puderem.

Mediante o exposto, somente reafirmo que estudar se torna ainda mais necessário e urgente, pois ser pesquisador no Brasil é um ato de resistência. E a professora Amanda, 34 anos, docente da rede pública, militante da Educação Inclusiva, mãe do adolescente Marcus, escolhe resistir.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situou na grande área das Políticas Educacionais, sob a égide dos marcos regulatórios, dos documentos oficiais, da legislação e do ciclo de elaboração, produção de texto e implementação dessas políticas. Trata do processo de compreensão de como os agentes do Estado operacionalizam os documentos, suas diretrizes e objetivos no contexto da prática.

Ao anunciarmos que este estudo se situa na área das Políticas Educacionais é oportuno lembrar que ele envolve a compreensão dos contextos de produção dessas políticas, isto é, quais os processos de organização societal que caracterizam o modo de produção capitalista, suas crises e suas formas de reorganização dos espaços. Nessa perspectiva, se faz necessário o estudo específico acerca dos agentes que propagam ideias, teses e recomendações sobre a educação: as agências multilaterais (Banco Mundial, a CEPAL, a UNESCO etc.). Além disso, também implica a pesquisa sobre como os agentes políticos internos, as diferentes organizações burguesas, os sindicatos, e partidos políticos se apropriam dessas ideias gerais e as disseminam no contexto educacional.

O estudo que realizado é continuidade de pesquisa desenvolvida no mestrado, em que problematizamos o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na rede municipal de ensino de Santo André de 2008-2016, por isso, esse estudo foi mais a fundo no mapeamento de quais foram as influências no processo de formulação de documentos oficiais e políticas locais para o acesso e permanência de estudantes com deficiência nas escolas públicas deste município, destacando como marco regulatório principal o artigo 206 da Constituição Brasileira, inciso I, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, com ênfase nos educandos com deficiência. Inicialmente tratamos do debate geral sobre educação de pessoas com deficiência. Na sequência, discutimos como se deu esse debate no Brasil, apresentando os principais conceitos presentes quando tratamos de inclusão.

De acordo com Akkari (2011; 2017) há mais de 30 anos a educação é objeto de crescente influência internacional, especificamente elaboração de uma agenda internacional apoiada pela Organização das Nações Unidas. Como parte desse processo foi aprovada em março de 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O referido documento relembra que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.

Para Akkari (2017) as orientações prescritas na Declaração de Jomtien (1990) se baseiam em uma “sensibilidade social e uma abordagem humanística de educação” (p.944). Trata-se de um legado histórico da filosofia da educação da UNESCO em formular agendas focadas na diminuição das desigualdades e da exclusão. Para atender a esses objetivos, cada país e cada cultura teriam que mapear qual a amplitude de suas necessidades básicas de aprendizagem, considerando que elas se modificam com o passar do tempo. Outro aspecto relevante mencionado é a urgência que a proposição tem em defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos.

O documento da UNESCO afirma que as mudanças devem envolver as fontes de recursos, as estruturas institucionais, os currículos e os sistemas convencionais de ensino. O enfoque deve ser a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, na aprendizagem, nos meios e ações da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e o fortalecimento de alianças.

As boas intenções nos argumentos da declaração são questionáveis, conforme afirmam Ferreira e Ferreira (2007):

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares

mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação (FERREIRA; FERREIRA 2007, p.43-44).

O documento menciona a necessidade de garantir a educação básica não somente para as crianças e jovens, bem como aos jovens e adultos, equiparando assim as oportunidades e diminuindo as desigualdades. Sinalizava sobre a necessidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem, com ênfase em melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, superação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza. Reiterou o compromisso com o denominado grupo dos excluídos, entre os quais a declaração elenca: os pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores, populações das periferias urbanas e zonas rurais, nômades e os trabalhadores migrantes, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, refugiados, deslocados pela guerra, povos submetidos a um regime de ocupação, de que não sofram nenhum tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Em suma, segundo Souza e Kerbauy (2018) a educação é reconhecida no documento como um bem público, cujo financiamento não advém somente de recursos estatais, mas requer o envolvimento e o provimento de recursos econômicos e humanos de outros setores sociais.

A problemática e o discurso sobre inclusão

A escolarização de pessoas com deficiência no Brasil se constituiu ao longo do tempo em “serviços paralelos à educação regular, implementados, prioritariamente, em espaços segregados de ensino” (MELETTI, 2018, p.290). De acordo com a autora, durante o século XX, houve falta de atuação efetiva do Estado no atendimento educacional à população com deficiência, o que resultou na dominação deste campo por instituições especiais privadas filantrópicas.

Bueno (1993) e Jannuzzi (2004) destacam que a ausência de serviços públicos em especial para os indivíduos que apresentavam deficiências mais severas. Em consequência disso, segundo Kassir e Meletti (2012, p.50) “[...] o setor público atendeu de forma compartilhada, em sua maioria, alunos com deficiências mais leves em classes especiais em escolas públicas e o setor privado atendeu alunos com deficiências mais severas em instituições especializadas”.

Meletti (2018, p.291) explicita que o impacto desses fatos pôde ser identificado nos dados estatísticos oficiais do final da década de 1980. No ano de 1988, a partir de dados do Ministério da Educação, verificou-se que dos estudantes com deficiência que recebiam atendimento especializado no Brasil, 21,78% estavam em instituições públicas e 78,21% em instituições filantrópicas (BRASIL, 1991).

Segundo Meletti (2018), a partir da década de 1990, a relação entre as instituições públicas e privadas no que concerne à educação das Pessoas Com Deficiência, toma novos contornos quando o Brasil passa a ser signatário de orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (JONTIEM, 1990) e posteriormente, da Declaração de Salamanca (1994). Segundo a autora, a adesão brasileira às orientações em questão ocorreu em razão de seu débito com as agências internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Noma (2010) pontua que os acordos e negociações das dívidas implicaram em contrapartidas de cada governo, segundo suas especificidades.

Estas agências exibiram o “receituário” a ser seguido pelos referidos países, irrompendo no que se chamou de reformas estruturais e tendo como fundamento a doutrina neoliberal. Neste sentido, nos países da América Latina, os mecanismos de ajuste estrutural estiveram atrelados aos programas de ajuste a fim de promover condições de renegociação da dívida externa (NOMA, 2010, p.60).

Nessa perspectiva, esses e outros documentos internacionais serviram de base para a formulação das políticas educacionais brasileiras que incorporaram os discursos da universalização do ensino e da educação inclusiva. As palavras “universalização” e “inclusão” passaram a ser palavras-chave nos documentos oficiais e agendas de gestão pública.

Meletti (2018) problematiza que apesar dos discursos de universalização e educação inclusiva, tais proposições não atingindo as contradições criadas pela organização estrutural do capital e não rompem com a sua lógica, acabam se restringindo à massificação do acesso. De acordo com Mézáros (2005), universalizar o ensino no sistema capitalista é algo inconcebível pois

[...] serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p.25).

O mesmo pode-se dizer da educação inclusiva, visto que em uma sociedade capitalista, pensar em inclusão educacional não é necessariamente o contrário de exclusão, como se este dualismo pudesse ser solucionado com alternativas para os excluídos e incluídos. Martins (2002) afirma que se trata de pensar em um processo que depende da exclusão para se constituir, isto é, a sociedade exclui para incluir, mas incluir de forma precária, sustentando modos desumanos de participação. Por conseguinte, se faz necessário considerar que incluir não significa superação ou ruptura com uma condição de exclusão, pois estamos todos incluídos nas relações sociais provenientes da ordem social vigente. Meletti (2018, p.295) reitera que “a inclusão não se constitui como uma via de transformação das condições de vida, pelo contrário, é parte constitutiva de sua criação e, sobretudo, de sua conservação”.

Mészáros (2005) afirma que nesta lógica a educação inclusiva, que poderia ser alavanca essencial para a mudança das desigualdades, acaba se tornando um dos principais instrumentos dos estigmas da sociedade capitalista. “[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (MÉSZÁROS, 2005, p.15). Nesse sentido, a lógica inclusiva em vez de ser instrumento de emancipação humana, pode acentuar os mecanismos de perpetuação e reprodução do sistema.

Dentro desta lógica de perpetuação e reprodução social, podemos elencar os documentos oficiais que norteiam a implementação de políticas educacionais inclusivas, que se apropriaram do vocabulário dos discursos de universalização e inclusão, e que são utilizados como parâmetros dentro de uma lógica interpretativa específica e local, isto é, de acordo com a realidade escolar de cada região brasileira. Assim, temos um panorama inclusivo bastante desigual, levando-se em consideração a forma como essas políticas são implementadas e incorporadas como

discurso nas diferentes regiões brasileiras, trazendo à tona graves problemas de infraestrutura e diversidade de concepções e paradigmas sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular.

Dando continuidade ao resgate histórico do debate sobre inclusão no Brasil, Meletti (2018) destaca a publicação do Relatório Mundial Sobre a Deficiência pelo Banco Mundial em 2011, que em seus objetivos gerais destacou a necessidade de “oferecer aos governos e à sociedade civil uma descrição abrangente da importância da deficiência” e “fazer recomendações para a ação nos níveis nacional e internacional” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.21).

A postura do Estado brasileiro em relação à consolidação de políticas de educação especial se intensificou a partir do momento que o Brasil se tornou signatário das recomendações internacionais produzidas na década de 1990. Nessa perspectiva, a Constituição Federal assumiu papel relevante, quando determinou o acesso à educação e permanência na escola, preferencialmente na rede regular de ensino, direitos posteriormente reiterados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu em 2001 as Diretrizes Básicas da Educação Especial com a Resolução nº 2/2001, determinando que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL/CNE, 2001).

Uma característica da política inclusiva, que se desenhou na educação brasileira ao longo da década de 1990, foi ter assumido o discurso de universalização e inclusão e o lema educação para todos. Para tanto, o aparato legal e normativo, que valoriza a iniciativa pública inclusiva, também permitiu a ação de instituições filantrópicas privadas, que foram com o passar do tempo, incorporadas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva.

No ano de 2006 o Ministério da Educação publicava o primeiro documento que definia o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser implementado em salas de recursos multifuncionais, com o intuito de diminuir as barreiras para a

garantia do direito à educação aos estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva. Garcia (2006) faz crítica a uma perspectiva presente no documento, que apresenta “uma compreensão de educação escolar como uma prática social satisfatória que, atualmente, amplia seu foco para aqueles alunos que até então não seriam capazes de acompanhar suas atividades e conteúdos” (GARCIA, 2006, p. 303). Afirma em sua análise, que o discurso adotado entende que incluir, seria simplesmente fazer adequações às necessidades dos educandos.

Em 2008, outro documento para mapear o percurso das políticas educacionais inclusivas na educação brasileira é produzido, o Decreto nº6.571/2008, que deu continuidade ao processo de organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal decreto foi complementado pela Resolução CNE/CEB nº4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Em seu artigo 5º define que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, on-line).

Aspecto relevante na organização do AEE na atual política de educação especial brasileira é a ênfase dada ao atendimento, que precisa ser prioritariamente ofertado em escolas regulares, com o AEE ocorrendo no contraturno escolar.

De acordo com Nascimento (2018, p.60) a historicidade das políticas públicas inclusivas no Brasil percorreu um longo trajeto de idas e vindas, até chegar na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que mesmo sendo um documento norteador e não uma política de Estado, foi adotada pelo município *lócus* deste estudo. Bueno (2011) destaca ainda que:

[...] a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), não tem o mesmo caráter fático, mas pode ou não ser seguida, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado. Tanto é assim que não depende de aprovação das câmaras institucionais, como o Poder Legislativo ou o Conselho Nacional de Educação, bem como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como

documento norteador, mas sem o caráter fático da legislação (BUENO, 2011, p.11).

Nascimento (2018) afirma que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), com validade em todo o território brasileiro, continua a orientar os programas e ações nesta área para promover o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo da Educação Especial, no ensino regular, ampliando a oferta do atendimento educacional especializado, rompendo com o modelo de integração em escolas e classes especiais a fim de superar a segregação e exclusão educacional e social das pessoas com deficiência. Tendo em vista a discussão inicial feita acima, especificamos, a seguir, qual foi nossa proposta de investigação.

O objeto de estudo desta pesquisa foi voltado para as políticas educacionais inclusivas e os marcos regulatórios elaborados para a rede municipal de ensino de Santo André. Nessa pesquisa estudamos os diferentes documentos produzidos pela Rede Municipal de Ensino de Santo André, no período compreendidos entre 1989 e 2016, com ênfase no mapeamento de um vocabulário padrão de *palavras-chave*, utilizado para a elaboração de documentos norteadores em âmbito local, acerca de temáticas como Currículo, Educação Inclusiva, Formação e Educação de Jovens. Nossa análise dos documentos foi conduzida pela perspectiva de Raymond Williams, apresentada na obra *Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, em que afirma haver palavras-chave que reproduzem a ideologia de um determinado período, de uma determinada sociedade, que sofrem influências variadas, tanto dos elementos sociais dominantes no período ou localização geográfica, como de fatores mais amplos, provenientes dos cenários político, econômico, além de influências de documentos e agências internacionais ligadas à educação.

A questão que norteou o presente estudo se apresenta da seguinte forma: quais são os repertórios inclusivos da rede municipal de ensino de Santo André, e como se deram as suas origens? Como estes conceitos e palavras-chave foram (ou

não) apropriados nas experiências de construção de documentos curriculares na rede municipal e se tornaram acervo com significado próprio?

O objetivo geral desse estudo foi identificar nos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André no período de 1989-2016, como se deu a incorporação de princípios definidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), quando sustenta o dever do Estado em promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e, nesse processo, identificar quais palavras-chave serviram de embasamento para a proposição de políticas educacionais inclusivas, quais documentos nacionais e internacionais subsidiaram a redação destas políticas. Nesse sentido, o presente estudo comparou a experiência de educação inclusiva da rede municipal de ensino de Santo André com outras experiências de cidades brasileiras: Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém, Sorocaba, a partir de documentos que relatavam as referidas experiências.

Nossos objetivos específicos derivaram da questão geral acima apresentada, sendo os seguintes:

- Elencar quais conceitos ou palavras-chave se destacam nos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André no processo de elaboração das políticas educacionais inclusivas no período 1989-2016, bem como nos documentos que relatam as experiências de outras cidades brasileiras;
- Sistematizar e problematizar as presenças e/ou ausências de um repertório inclusivo de palavras-chave nos documentos analisados, comparando-os e verificando especificamente os diferenciais das políticas de inclusão na rede municipal de ensino de Santo André;

A primeira etapa da pesquisa consistiu no mapeamento dos documentos elaborados pela rede municipal de ensino de Santo André, nos documentos que relatam as experiências das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém, e Sorocaba, e a identificação e/ou ausência de um repertório de palavras-chave nos mesmos. O intuito principal foi analisar documentos que norteiam e definem os objetivos e procedimentos para a implementação de políticas

educacionais no âmbito local e mapear qual o repertório inclusivo de palavras-chave presente nos mesmos, a partir do referencial teórico de Raymond Williams.

Para tanto, solicitamos à Secretaria de Educação da Rede Municipal de Santo André a autorização para acesso ao acervo de documentos produzidos pela Rede, durante o período compreendido entre 1989 e 2016, especificamente documentos sobre políticas educacionais inclusivas e curriculares. No que concerne aos documentos produzidos pela Rede Municipal de Santo André, listamos a seguir quais legislações, documentos e materiais foram analisados pelo presente estudo:

- Lei Orgânica do Município de Santo André (1990);
- Anuários de Santo André;
- Caderno Estação Gente- Educação Inclusiva- Plano 1997;
- Caderno Estação Gente- Educação Inclusiva- Plano 1998;
- Caderno Estação Gente- Educação Inclusiva- Plano 1999;
- Caderno Estação Gente- Educação Inclusiva- Plano 2000;
- Cadernos Formativos Poéticas da Diferença;
- Cadernos Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares (2005-2008);
- Cadernos do Projeto Formadores do Saber (2009-2012);
- Livros do Movimento de Reorientação Curricular EJA- Currículo Integrado (2013-2016);
- Livro Tecendo Vivências: A Educação de Jovens e Adultos Santo André, 1989-2016;
- Retrato Censitário das Pessoas Com Deficiência (2015-2016);

No que diz respeito aos documentos sobre as experiências de educação inclusiva das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba, a pesquisa foi realizada a partir de buscas nas plataformas e bases de dados de produções acadêmicas como Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online), Sistema de Información Científica Redalyc, banco de teses e dissertações da CAPES.

Para analisar as fontes documentais, inicialmente a pesquisadora realizou a leitura e o fichamento dos documentos produzidos. Para o mapeamento de

ocorrências das palavras-chave, utilizamos um programa de informática chamado Wordle. De acordo com Prais e Rosa (2017) o Wordle produz uma “nuvem de palavras”, organizando-as com cores e tamanhos variados, com base no número de menções feitas em um determinado texto.

O *Wordl* é um programa de livre acesso (<http://www.wordle.net/create>) que cria as chamadas "nuvens de palavras" para os usuários. Como consiste em uma ferramenta da Web, para utilizá-lo é necessário acesso à internet e um navegador atualizado. O funcionamento pode variar em navegadores diferentes (*Chrome, Mozilla Firefox, Safari e Edge* ou *Internet Explorer*, por exemplo) e sua utilização depende da disponibilização pelos desenvolvedores. (PRAIS, ROSA, 2017, p.205)

Para a análise e o tratamento dos dados coletados com o mapeamento acima explicitado, utilizamos como instrumento metodológico a sequência de conceitos abordados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a partir da categorização dos resultados e levantamento das unidades de investigação.

A tese aqui apresentada se organiza da seguinte maneira: no capítulo 2 apresentamos um panorama da pesquisa sobre políticas educacionais inclusivas no Brasil, no capítulo 3 tratamos da implementação das políticas de educação inclusiva na rede municipal de ensino de Santo André, perpassando documentos oficiais de base como a Constituição Federal de 1988, até chegar na construção de uma agenda de gestão pública inclusiva no município lócus dessa pesquisa. Nesse capítulo especificamente apresentamos as etapas pelas quais a rede municipal de ensino de Santo André passou até chegar na construção de um discurso sobre educação inclusiva, sobre o processo de implementação de políticas inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Santo André, até detalhar a criação de um equipamento específico no gerenciamento da educação inclusiva nessa rede municipal de ensino.

No capítulo 4 partimos para nosso referencial teórico de base, a obra de Raymond Williams com o livro *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, em que o autor apresenta a perspectiva analítica de estudo a partir de palavras-chave que surgem/desaparecem nas discussões educacionais conforme os contornos e nuances das políticas educacionais.

No capítulo 5 apresentamos as propostas de políticas educacionais inclusivas de cinco cidades brasileiras: Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba, cujas experiências possuem notoriedade no cenário inclusivo brasileiro. Sob a égide da categoria analítica de palavras-chave de Williams (2007), apresentamos um mapeamento de tais palavras nas referidas políticas citadas.

No capítulo 6 focamos no mapeamento de documentos da rede municipal de ensino de Santo André, que registraram a trajetória dessa rede municipal na implementação de suas políticas educacionais inclusivas. Por conseguinte, continuamos com a lógica analítica de mapeamento das palavras-chave presentes nos referidos documentos, que fomentam o repertório inclusivo nessa rede de ensino.

No capítulo 7 realizamos um estudo comparativo dos grupos de palavras-chave mapeados nos documentos analisados, a partir da perspectiva de Raymond Williams, de modo que seja possível afirmar em que medida as políticas educacionais inclusivas da rede municipal de ensino de Santo André possuem notoriedade e destaque em relação à outras propostas implementadas no Brasil, evidenciando quais os diferenciais, quais as possíveis lacunas na consolidação de uma política educacional inclusiva nessa rede de ensino.

Por fim, temos as considerações finais do presente trabalho e as referências.

2 A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL

O presente capítulo apresenta subsídios que nos ajudem a compreender o percurso trilhado pelas políticas educacionais inclusivas no Brasil, quais ideias e princípios nortearam o debate até a consolidação de fato de um ciclo de políticas de inclusão. Para tanto, trazemos contribuições de Kassar (2011), Garcia e Michels (2011) e Bisol, Sangherlin e Valentini (2013). E para contribuir com a compreensão do contexto local do presente estudo, temos as contribuições de Souza (2005), que apresenta um mapeamento do processo de implementação inicial de uma política educacional inclusiva na rede municipal de Santo André.

Segundo Nascimento (2018) a partir de sua pesquisa, é possível afirmar que durante as últimas décadas, os movimentos em prol da inclusão tiveram crescimento considerável, ao analisarmos a quantidade de reuniões e conferências realizadas em defesa das pessoas com deficiência, constataremos que muitas declarações formuladas a partir das discussões pautadas nessas reuniões e conferências, tornaram-se documentos de base para a articulação mundial do movimento de inclusão, de educação para todos.

Nessa perspectiva, podemos destacar especificamente a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1982), a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Continente Americano (1993), Declaração de Madrid: não à discriminação e mais ação positiva e igual para a inclusão social (2003).

Entretanto, temos muitos outros exemplos de declarações que impulsionaram as políticas educacionais de cunho inclusivo, principalmente na década de 1990. Em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), cita o termo *necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências*, e mencionam a necessidade de atenção especial a essa premissa. A Declaração também postula sobre garantia de igualdade de acesso à educação para

as pessoas com deficiência, até então denominados no referido documento como *portadores de todo e qualquer tipo de deficiência* (termo não mais utilizado para se referir a pessoas com deficiência). A Declaração possui vital importância por afirmar a necessidade de enxergar a pessoa com deficiência como parte integrante do sistema educativo.

Em 1994 tivemos a Declaração fundamental à luta por direitos das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca. A resolução foi subsidiada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e concebida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha), tornando-se um marco, por enaltecer princípios, políticas e práticas que não excluíssem ou segregassem em espaços apartados nenhum estudante com deficiência, independentemente de qual fosse a especificidade de sua deficiência, visto que, a premissa de garantia de um direito inalienável à pessoa humana deveria ser a prioridade.

Em 1999 podemos citar a Convenção da Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, cujo impacto no Brasil resultou no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Um marco importantíssimo é que nesse documento a terminologia portador de deficiência deixa de ser utilizada.

Em 2009 tivemos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU. O Brasil é signatário da convenção, que por sua vez, afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino. Em 2015, temos a Declaração de Incheon, quando o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.

Kassar (2011) traz a partir de suas pesquisas algumas análises de elementos que contribuíram para a constituição da educação especial brasileira enquanto política pública, cujo enfoque é a implementação de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva ou educação inclusiva. A autora explicita que

“políticas, programas e ações se referem ao sistema de proteção social de um país” (p.41). Uma política sendo formatada ao longo das últimas décadas, sintetizando de certa maneira os embates de forças sociais e econômicas do nosso país.

Kassar (2011) apresenta qual o papel do Governo brasileiro na história da educação destinada às pessoas com deficiência no Brasil e às relações entre as políticas educacionais nacionais em contrapartida com os acordos e compromissos internacionais os quais o nosso país é signatário (p.41). Segundo a referida autora, partindo dessa concepção, que considera as políticas públicas brasileiras tendem a amadurecer paulatinamente com o fortalecimento da democracia pós-Constituição de 1988.

Jannuzzi (1984, 2004), Mazzotta (1996) Bueno (2004), Ferreira (1993) apud Kassar (2011) elucidam que

[...] o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país. O próprio movimento pela ampliação do acesso à escola de pessoas com deficiência, hoje, ocorre no movimento de universalização da educação fundamental brasileira (KASSAR, 2011, p.42).

Mais especificamente falando, segundo a autora, o estado de São Paulo, por meio do Decreto 5.884, normatizou sua “Educação Especializada”, entendeu como parte de seu alunado os “débeis físicos”, “débeis mentais”, “doentes contagiosos”, “cegos”, “surdos-mudos” e os “delinquentes” (KASSAR, 2011, p.42). Kassar (2011) ressalta que “a formação de um grupo de “anormais”, para a época, era utilizada seja para seu impedimento de frequência à escola, seja para atenção de uma educação especializada, preferencialmente em escolas especializadas” (p.43). Nesse contexto, vemos até hoje os resquícios da premissa do “não-lugar”, da “invisibilidade” da pessoa com deficiência nas salas de aula regular, visto que, mesmo com legislações pautadas no direito à educação para todos, ainda existe o preconceito e o paradigma capacitista, que reforça as ausências e não os potenciais das pessoas com deficiência. E historicamente, como afirma Sanfelice (2005) e reforça Kassar (2011) a restrição à educação é constitutiva da história do Brasil. “[...] a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista.” (SANFELICE, 2005, p.99 e p. 103)

Por conseguinte, é válido destacar o período dos avanços da industrialização, durante o século XX, a dificuldade de acesso à escolaridade continuou a ser um grande problema no Brasil, se agravando gradativamente. De acordo com Kassir (2011), até a década de 1960 a taxa de escolarização brasileira estava bem distante do ideal de universalização (p.43).

[...] Os trechos pinçados de nossa história tratam de aspectos a serem considerados para o entendimento da formulação de uma política educacional brasileira. Pelas características de nossa educação, a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira (KASSAR, 2011, p.46).

Nessa perspectiva, Kassir (2011) explicita que “no mesmo período em que se consolida o sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação de uma proposta Educação Escolar Inclusiva” (p.46). Assim sendo, o crescimento das ideias acerca da Educação Inclusiva está intrinsecamente ligado a três fatores: as mudanças ao redor do mundo no que concerne ao atendimento das pessoas com deficiência, a preocupação após a 2ª Guerra Mundial com os feridos em conflitos bélicos, e ficaram deficientes, que passaram a ser uma preocupação na garantia de emprego para os mutilados de guerra e indenizações. Debates e desenvolvimento de ideias sobre o princípio de normalização ganham espaço ao redor do mundo. Segundo Mendes (2006) o conceito passou a ser regulamentado e incluído nas legislações, estudos e pesquisas em diversos países.

O segundo aspecto levantado por Kassir (2011) e, também explicitado por Jannuzzi (2004) é referente ao movimento de pessoas com deficiências ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, organizam-se em associações em defesa de seus direitos, que começaram a se internacionalizar, se articular em redes colaborativas, com muita divulgação de informação e subsidiando-se em processos formativos e pesquisas, participando de congressos e associações.

O terceiro aspecto salientado por Kassir (2011) diz respeito às convenções internacionais aceitas e ratificadas, cujos debates e princípios deram origem a

documentos de bastante impacto no cenário internacional sobre educação e políticas públicas para pessoas com deficiência, e das quais o Brasil passou a ser signatário. Os impactos das políticas e desses acordos tiveram como marco o processo de reorganização do país nos anos 1990, uma reforma de Estado, com impacto do processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais (p.47).

O período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais tiveram grande influência com seus discursos, os quais difundiram as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns. Kassar (2011) evidencia que o documento da UNESCO de 1988 já sinalizava diretrizes que posteriormente seriam recomendadas pela Declaração de Salamanca (1994). Tais diretrizes foram incorporadas nos documentos nacionais brasileiros, mediante o objetivo de que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Nota-se a partir das ações acima apresentadas indicam a grande influência das agências internacionais na elaboração de políticas educacionais, visto que, as pesquisas e estudos sobre o tema demonstram que a década de 1990 foi fundamental para colocar em prática esse novo formato de se fazer políticas públicas, galgado em um protagonismo das agências multilaterais em se preocupar com as demandas de promoção de direitos humanos. Kassar (2011) explicita que a partir de 1990, o termo inclusão passa a fazer parte do discurso educacional brasileiro.

[...] Um documento elaborado em 1994 no Governo de Itamar Franco, denominado “Tendências e Desafios da Educação Especial”, ao relatar um projeto de capacitação de educadores, afirmava a importância da inclusão de alunos com deficiências na Escola Regular, da compreensão do conceito de inclusão, das oportunidades de aprendizagem na sala de aula regular e da necessidade de envolvimento dos pais. No governo subsequente, de Fernando Henrique Cardoso, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1996, trazendo preceitos importantes para a matrícula de alunos com deficiências nas escolas do país (KASSAR, 2011, p.87).

Ainda segundo o levantamento do percurso histórico das políticas educacionais inclusivas feito por Kassar (2011), inúmeros acordos foram assinados e parte deles se efetivaram enquanto leis no Brasil. Como exemplo, podemos citar o caso da aprovação do Decreto nº 3.956/01, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No mesmo ano, a Resolução 02/2001 aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (p.88).

[...] O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva continuou a difusão dos princípios de inclusão, inclusive adotando o termo em seus Planos Plurianuais (Plano Brasil de Todos: participação e inclusão - 2004-2007 e Plano Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade - 2008-2011). Apresentada como prioridade nacional, a educação deveria promover a equidade, valorizar a diversidade e proporcionar a inclusão social, discurso coerente ao propagado pela Organização das Nações Unidas (KASSAR, 2011, p. 89).

Garcia e Michels (2011) explicitam que ao longo de 20 anos, que foi o recorte temporal que elas delimitaram (1991-2011), a educação passou por um período de reformas. Na Educação Especial, as autoras explicitam que tais reformas alteraram sua definição, visto que o público a qual se destina esta modalidade e a sua organização no que se refere aos serviços foram redefinidos. As autoras desenvolveram uma análise da produção do Grupo de Trabalho- GT 15- Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd no que concerne à temática política educacional. A pesquisa das referidas autoras se deteve na análise de vinte e nove trabalhos cujo foco central era a política educacional, organizando os textos em oito categorias: implementação, acesso e permanência, formação de professores, currículo, perspectiva inclusiva, estado e educação profissional (p.105).

[...] O balanço de produção revelou a importância das pesquisas desenvolvidas no país e socializadas no âmbito da GT 15 da ANPEd para a compreensão das políticas de Educação Especial no Brasil no que se refere aos princípios e conceitos fundamentais, proposições e dinâmicas de implementação em redes estaduais e municipais de ensino (GARCIA e MICHELS, 2011, p.105).

As pesquisas do GT 15 demonstram novamente a importância da década de 1990 no Brasil, explicitando que as reformas que estavam em evidência no período atingem todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial. Conforme os apontamentos de Garcia e Michels (2011) sob a égide da presença da Educação Especial no aparelho do Estado brasileiro, “a Secretaria de Educação Especial – SESPE, extinta no Governo Fernando Collor de Melo, foi retomada pelo Governo Itamar Franco” (GARCIA e MICHELS, 2011, p.105). As autoras ressaltam que a Educação Especial tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) (p.106).

A proposição política, naquele momento, tanto para a educação como para a Educação Especial, tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam:

-normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração);

-integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres);

-individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais);

- interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas);

- ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais);

-legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas) (BRASIL, 1994).

Garcia e Michels (2011) explicitam que ainda em 1994 com a promulgação da Declaração de Salamanca, o ideário de educação inclusiva passou a ganhar cada

vez mais espaço, pois abandonava-se o fundamento integracionista pelo inclusivista. No entanto, Bueno (2008), grande pesquisador da área de Educação Especial, ressalta que a introdução do termo inclusão em substituição à integração, no Brasil, estava constituída de problemas em relação à tradução do referido documento. O termo “inclusão”, como palavra-chave do contexto das políticas para pessoas com deficiência traz consigo contradições como problematiza o autor José de Souza Martins.

[...] exclusão, de fato, sociologicamente, não existe. Ela é na sociedade moderna, apenas um momento, da dinâmica de um processo mais amplo, um momento insuficiente para compreender e explicar todos os problemas que a exclusão efetivamente produz na sociedade atual (MARTINS, 1997, p. 26).

Bueno (2008) elucida que a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora e que no ano de 2007, essa mesma coordenadoria alterou essa tradução, substituindo integração por inclusão, o que segundo o referido autor, gera um dilema conceitual e de fundamentação de política (BUENO, 2008). É exatamente nesse sentido que a presente pesquisa caminha: para uma análise das “palavras-chave”, dos conceitos fundamentais que alicerçam os discursos e práticas na implementação de políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência.

Voltando à análise dos trabalhos produzidos pelo GT-15 da ANPEd, Garcia e Michels (2011) constataram que três artigos abordaram de maneira mais específica a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN n.9394/96 que trata a Educação Especial em seção específica. De acordo com a nova lei, o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.

Porém, o uso da palavra-chave “preferencialmente” nesse contexto do documento oficial enquanto discurso e no contexto da prática e aplicabilidade no contexto escolar gera muito debate, pois é contraditória, visto que, como se garante a educação como direito para todos quando se pode encaminhar esses educandos público-alvo da Educação Especial para escolas e instituições de Educação

Especial, afastando-se cada vez mais do ideal de escola pública para todos? Nesse cenário a lógica de obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais ainda privilegia as parcerias com escolas e instituições especializadas, no âmbito privado, reforçando o ideal que deveria ser superado: das escolas excludentes.

Ainda que apresentada de forma breve, podemos compreender que o desenvolvimento da reforma educacional para o setor nos anos de 1990 mostrou-se ambígua. Se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política (GARCIA e MICHELS, 2011, p.109).

Por conseguinte, se faz necessário citar os eventos subsequentes ao longo dos anos 2000, que muito influenciaram a Educação Especial brasileira: a Convenção de Guatemala (2001), a Convenção de Nova Iorque (2006), entre outras que passaram a divulgar e debater frequentemente que a perspectiva inclusiva era o caminho educacional que se acreditava. “Os anos finais da década (2008, 2009 e 2010) foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política para o setor no Brasil” (GARCIA e MICHELS, 2011, p.109).

Quando tratamos do documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, temos redefinições que alteraram a compreensão acerca da população a ser atendida pela Educação Especial. Garcia e Michels (2011) ressaltam que a terminologia “alunos com necessidades especiais” foi mantida para se referir aos educandos que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

Novamente temos documentos norteadores oficiais “traídos” pelos próprios termos utilizados para definir o público-alvo das políticas inclusivas. A nova definição de sujeitos com necessidades especiais retomou terminologias existentes no documento da Política Nacional de Educação Especial de 1994, quando as políticas educacionais para pessoas com deficiência se amparavam no princípio da integração.

Garcia e Michels (2011) demonstram a partir de suas pesquisas que a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 favoreceu a relação público-privada, já existente e naturalizada na Educação Especial:

[...] as instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de Educação Especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 110).

As referidas autoras evidenciam ainda que durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir. Tais programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década (GARCIA e MICHELS, 2011, p.111).

Tomando como referência os títulos dos textos em análise, verificamos a presença e o movimento de substituição de conceitos indicativos da perspectiva política assumida. O termo “integração” está presente nos títulos dos trabalhos até o ano de 2001. A partir de 2002, ganha a cena o conceito “inclusão”, algumas vezes nomeando a política e outras qualificando a educação como “inclusiva”. O primeiro conceito - “integração” - foi trabalhado no sentido da integração institucional, mais especificamente a integração escolar e em oposição à “segregação”. O conceito “inclusão” foi tratado nos títulos como antagônico de “exclusão” e em referência a políticas de inclusão, de modo genérico ou específico, políticas de inclusão escolar, e ainda como qualificação da educação – “educação inclusiva” – e da Educação Especial – “educação especial inclusiva”. Em um título o termo ganha um caráter de ação política, assumindo o sentido de “inclusão de alunos” (GARCIA e MICHELS, 2011, p.119).

O artigo de Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) por sua vez apresenta um estudo de revisão da literatura de publicações científicas da Educação e da Psicologia, com ênfase na temática da educação inclusiva no recorte temporal compreendido entre 2005 e 2010, para mapear o estado da arte desse debate. As referidas autoras caracterizaram e descreveram a produção encontrada evidenciando os aspectos negligenciados e privilegiados, e em uma segunda etapa

do estudo as autoras buscaram identificar quais as dificuldades e desafios enfrentados por professores de escolas regulares na educação inclusiva e quais os fatores que levaram a experiências bem-sucedidas de inclusão escolar (p.242).

A pesquisa contou com um compilado de 480 artigos científicos sobre educação inclusiva, publicados nas áreas da Educação e Psicologia, em periódicos CAPES Qualis A1, A2, B1 e B2. Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) descrevem que em seu estudo de caráter inventariante, e a priori quantitativo, elas caracterizaram e descreveram os dados encontrados para um mapeamento do que foi privilegiado e negligenciado na produção desse material pesquisado. Por conseguinte, o estudo passou para uma etapa metodológica de caráter qualitativo, a partir de um recorte intencional da amostra, cujo objetivo foi identificar os desafios e dificuldades mais encontrados por professores que atuam com a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

Os descritores de busca utilizados pelas referidas autoras foram: inclusão, educação inclusiva e/ou educação especial. Após a seleção dos artigos científicos, Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) realizaram a leitura, fichamento das publicações e tabulação dos dados, definindo o ano, a área e a temática central dos textos, cujo recorte intencional englobou exclusivamente as publicações Qualis A1 e A2. As autoras selecionaram 79 artigos na segunda etapa de seu estudo, em que foi possível os temas presentes nas pesquisas, organizados em categorias e subcategorias (p.245).

No que concerne aos resultados do estudo em questão e nas discussões por ele impulsionadas, Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) explicitaram que

Avaliando o número de publicações realizadas por ano, percebe-se que há um aumento do interesse dos pesquisadores pelo tema da inclusão. Constatou-se crescimento de publicações entre 2005 e 2009, sendo que o ano de 2009 concentra 21% das publicações totais. [...] O foco de interesse das publicações pode ser assim caracterizado: 63% dos artigos abordam a inclusão de forma geral; 17% enfocam o Ensino Fundamental; 13% o Ensino Superior; 4% o Ensino Infantil; 2% o Ensino Médio; 1% o Ensino Profissional; e um artigo apenas preocupou-se com a inclusão no Ensino Técnico (BISOL, SANGHERLIN e VALENTINI, 2013, p.245).

Mediante o proposto por essa tese de doutoramento, e a partir dessa revisão de literatura, se mostrou fundamental citar os resultados obtidos por Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) a medida que foi possível verificar que vários autores apontam que, diante da inclusão, se torna imprescindível a exigência de um novo olhar político e pedagógico que deve ser construído a partir de novos valores, novas metodologias de ensino e uma nova forma de se relacionar com o processo educativo (p.249).

Outra categoria levantada pelas referidas pesquisadoras e que contribuem para nosso estudo é a categoria Governo, que por sua vez, foi subdividida em: políticas públicas e investimentos. Ao tratar de políticas públicas as autoras destacaram

[...] o questionamento a respeito das discrepâncias entre as leis que visam assegurar a inclusão e a implementação fragmentada, descontínua, descontextualizada e compartimentada que acaba por não alterar significativamente as práticas institucionais e pedagógicas (BISOL, SANGHERLIN e VALENTINI, 2013, p.252).

No que diz respeito aos investimentos, o estudo de Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) sinaliza “a insuficiência de investimentos nas instituições educacionais para adequar as instalações físicas e assegurar adaptação de recursos, materiais pedagógicos e aperfeiçoamento dos professores” (p.252).

Nessa perspectiva se faz necessário acrescentar à essa discussão as contribuições de Diniz (2017) e Jakimiu (2021) no que concerne aos contornos específicos das políticas educacionais inclusivas no Brasil nos últimos anos.

Segundo Diniz (2017)

A Escola Inclusiva está afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos(as) os(as) alunos(as), cada um(a) com as suas características individuais. Além disso, é a base da sociedade para todos, que acolhe os sujeitos e se modifica para garantir que os direitos de todos(as) sejam respeitados. No que tange às pessoas com deficiência, a Educação Inclusiva não é uma moda passageira. Ela é o resultado de muitas discussões, muitos estudos e muitas práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores(as), no Brasil e no mundo. É também fruto de um contexto histórico em que se resgata a educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia

preconiza, por meio da Declaração universal dos direitos humanos (1948), uma sociedade mais justa em que são resgatados valores fundamentais, como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação (DINIZ, 2017, p.32).

A autora explicita que notadamente se percebeu que as escolas feriam os direitos acima mencionados quando nos deparávamos com os altos índices de exclusão escolar entre a população mais pobre, entre as pessoas com deficiência, entre a parcela da população marginalizada do processo educacional. Nesse sentido, a autora ressalta a importância de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999), que são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto.

Na esfera nacional, no Brasil, Diniz (2017) explicita o papel da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A autora evidencia que esses documentos salientam a importância de se respeitar o sujeito em sua totalidade, considerando suas diferenças e potencialidades, objetivando assegurar a ele o bem-estar físico e psíquico.

Durante muitos anos a educação se pautou em estudos cuja centralidade era a normalidade, e conseqüentemente quem não se enquadrava em padrões de normalidade era considerado desviante. O declínio dos modelos biológicos de compreensão de identidades sociais propiciou a abertura dos modelos sociais e educacionais, permitindo o acolhimento às diferenças. Surgia, então, um impulso para o desenvolvimento de um novo paradigma de compreensão da diversidade social em seus aspectos etnorraciais, de condições físicas, mentais, culturais e da sexualidade. Associado a movimentos sociais como o feminismo, a antipsiquiatria e o movimento de afirmação negra, bem como ao movimento das pessoas com deficiência, tal iniciativa vem avançando em propostas pedagógicas mais ousadas e menos padronizadas (DINIZ, 2017, p.49).

Diniz (2017) problematiza que a inclusão deve ser vista como um processo de mudança e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de

assegurar que todos os(as) alunos(as) e alunas possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, incluindo o currículo, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos(as) alunos(as), as decisões que estão sendo tomadas sobre os agrupamentos destes(as) na sala de aula, a pedagogia e as práticas docentes. A autora destaca ainda que para incluir de fato pressupõe a criação e consolidação de redes de atendimento e a definição de como a escola vai trabalhar para fortalecer essas redes junto aos profissionais de outras áreas e às famílias.

Diniz (2017) chama a atenção para o fato de que a palavra inclusão no campo da educação vai muito além dos sujeitos público-alvo da educação especial, a inclusão envolve um processo de mudança e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos(as) os(as) alunos(as) possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. A autora explicita que uma política de educação inclusiva é planejada com o objetivo principal de beneficiar todos(as) os(as) alunos(as), incluindo aqueles(as) pertencentes a minorias linguísticas, raciais e étnicas, aqueles(as) que têm orientação sexual diferente das escolhas-padrão, aqueles(as) com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles(as) que se ausentam constantemente das aulas por diversas razões, etc.

No que se refere especificamente às deficiências, de acordo com Diniz (2017), o conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática; a autora explicita que a compreensão do conceito de inclusão exige uma mudança da ideia de “defeito” para um “modelo social”, isto é, um modelo centrado exclusivamente na criança é baseado na ideia de que as origens das dificuldades de aprendizagem estão sempre localizadas nela, quando na verdade precisamos assumir o fato de que a escola precisa mudar de qualquer forma para acomodar uma criança em particular ou para responder a uma maior gama de diversidade da população.

Diniz (2017) problematiza que a inclusão enquanto modelo social se pauta na proposição de que a sociedade e suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes, e por isso, o foco se volta para a eliminação de

barreiras e obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade. Isso também envolve a urgência em incitar a mudança institucional, bem como para a mudança de regulamentos e atitudes que criam e mantêm a exclusão.

Diniz (2017) elucida um elemento importante na Declaração de Salamanca: de em nenhum momento a possibilidade da Educação Inclusiva é separada da construção de uma sociedade inclusiva, reconhecendo, portanto, o atrelamento da instituição escolar ao sistema social, político e econômico vigente na sociedade. A autora destaca ainda que o documento enfatiza que a educação precisa ser uma prioridade política e financeira, o que repercute em modificações nas leis educacionais, implementação de projetos de gestão democrática nas escolas, investimento em programas de formação inicial e continuada sobre a temática da educação inclusiva. A autora não deixa de mencionar a necessidade de investimentos na materialidade das escolas.

Entretanto, Diniz (2017) nos alerta sobre o momento atual de nosso país, um Brasil que nutre um modelo educacional homogêneo que desconsidera as desigualdades socioeconômicas do país e as marcantes diferenças regionais. De acordo com a autora, tais questões aparecem nas políticas municipais, estaduais e federais de maneira fluida, espontânea, o que torna cada vez mais difícil a ruptura de ideais engessados e excludentes em prol da construção de uma nova lógica. Diniz (2017) nos chama a atenção para uma cultura de tornar as experiências inclusivas fragmentadas, em vez de unir esforços para consolidá-las como políticas mais ampliadas.

A referida autora cita a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino, que visava a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Conforme explicitado por Diniz (2017) a SECADI tinha por objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das

diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Entretanto, a SECADI sofreu ataques diretos desde a aprovação da instauração de processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que resultou no seu afastamento por 180 dias a partir de 12 de maio de 2015, até o impeachment de fato, em 31 de agosto de 2016.

No Diário Oficial de 1º de junho de 2016 foram publicadas, entre as primeiras medidas realizadas pelo governo interino de Michel Temer, as portarias de exoneração de diversos funcionários que compunham o corpo técnico da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão do Ministério da Educação. Antes disso, Temer já havia extinguido o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Temos assim o início do processo de desmonte da SECADI ainda no Governo Temer (MEC, 2019).

Segundo Jakimiu (2021) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) representou importante avanço no que concerne à garantia de direitos ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional.

Entretanto, ataques diretos à SECADI desde o governo interino de Michel Temer após o impeachment de DILMA Rousseff em 2016 até a fatídica extinção da SECADI no governo Jair Bolsonaro iniciado em 2019 já deixavam claro o descompromisso desses líderes governistas com ideais inclusivos.

Jakimiu (2021) destaca que a extinção da SECADI no ano de 2019 evidencia o projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora

[...] que não só desconsidera todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então, como banaliza e apaga a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da SECADI destinavam-se. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo desenvolver um quadro teórico analítico acerca da extinção da SECADI de modo a evidenciar os ataques à educação em tempos de extrema-direita. [...] Do estudo empreendido conclui-se que a exclusão da SECADI significou a invisibilização e naturalização das diferenças, representando, portanto, a negação do direito à educação (para e com a diversidade) (JAKIMIUI, 2021, p.115).

O Decreto nº 9.465, publicado no *Diário Oficial da União* em 2 de janeiro de 2019 logo no início do mandato de Jair Bolsonaro, determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf), dissolvendo a unidade de escopo de atribuições da antiga Secadi abrangia: a elaboração de políticas de educação para a Juventude, a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como aquelas voltadas às demais modalidades de ensino, como a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação do campo e a educação especial.

Décadas de luta pela garantia do direito à educação para todos ameaçados pelos ideais político-partidários decididas nas urnas eleitorais. A crítica aqui presente se fortalece com o problema de pesquisa do presente estudo, a medida que adentramos as mudanças de discurso, nas palavras-chave que representam determinados governos, chegamos ao ponto crucial de discussão que é qual modelo de sociedade queremos, qual a dimensão da palavra inclusão em governos autoritários que se utilizam de palavras-chave inerentes à luta democrática alterando seu significado, camuflando-o em seus ideais neoliberais.

A noção de direitos é uma noção construída culturalmente e que tem a ver com a concepção ontológica e política que se tem de civilização. O Brasil nunca viveu o Estado de Bem-Estar Social e carrega consigo o constrangimento de ter como base fundante a exploração, a violência e a barbárie (JAKIMIUI, 2021, p.116).

Conforme a pesquisa de Jakimiu (2021) a criação da SECADI significou um avanço sem precedentes na garantia do direito à educação ao implementar políticas educacionais voltadas para sujeitos historicamente excluídos. A autora exemplifica que durante sua existência, de 2004 a 2019, a SECADI promoveu ações, desenvolveu programas e documentos orientativos e normativos que fomentaram políticas educacionais democráticas, inclusivas e compensatórias. Contudo, ainda segundo Jakimiu (2021) mesmo com os avanços das políticas educacionais

inclusivas, muitos deles liderados pela SECADI, atualmente vivenciamos um paulatino contexto político de movimento, de apropriação dos mecanismos democráticos para uma atuação política antidemocrática que vai marcar historicamente a política brasileira (p.116). A exclusão da SECADI, significou:

a) a invisibilização e naturalização das diferenças reforçando os preceitos neoliberais e os pressupostos da meritocracia, b) o movimento de fortalecimento da política de despolitização, c) a negação do direito à educação (para e com a diversidade), e, d) a materialização do projeto de governo de Jair Bolsonaro voltado para o desmonte da democracia e dos ideais democráticos (JAKIMIU, 2021, p 116).

A seguir, trataremos do contexto mais local da rede municipal de ensino de Santo André sob a égide da pesquisa desenvolvida por Souza (2005).

2.1 UMA PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

Nos voltando para o contexto local do presente estudo, a rede municipal de Santo André, Souza (2005) em sua dissertação de mestrado, cujo objeto permeou a política de educação inclusiva na rede municipal de Santo André, destaca que apesar de um número considerável de autores nacionais e internacionais problematizarem a temática da pessoa com deficiência em uma perspectiva educacional, o número de pesquisas sobre trajetórias educacionais de alunos de fato inseridos no ensino regular ainda é reduzido. (p.31)

Souza (2005) realizou um estudo comparativo de experiências de implementação de políticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência, realizadas por Capellini (2001) e Santos (2001) nas cidades de Bauru e Taubaté respectivamente, em relação à política inclusiva da rede municipal de Santo André. Tais estudos tiveram como referência o atendimento a alunos com deficiência matriculados em classes comuns. Souza destaca que sua pesquisa sinalizou diferenças na implementação de políticas educacionais inclusivas das cidades de Bauru e Taubaté em relação à Santo André. Nas duas primeiras cidades pesquisadas não foi possível esclarecer “qual o critério ou que tipo de diagnóstico é

realizado ou mesmo se é realizado, que defina qual a deficiência que o aluno possui e nem há referência sobre serviços de apoio” (SOUZA, 2005, p.32).

Ao contrário da experiência de Santo André, que em seus documentos afirma a Educação Inclusiva como atendimento de todos os alunos sem nenhuma restrição, e que na sua organização do atendimento não está previsto classes especiais e sala de reforço, o Documento de Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo (1987), citado na pesquisa de Santos, enfatiza a integração do aluno com deficiência no ensino regular, porém prevê a permanência destes alunos na classe especial por tempo indeterminado (SOUZA, 2005, p.32).

Souza (2005) elucida que a pesquisa de Capellini (2001) demonstrou que a maioria dos estudantes com deficiência começou sua trajetória escolar em classes comuns de Educação Infantil, perpassaram o Ensino Fundamental, contudo, sendo encaminhados para classes especiais, nos evidenciando uma fragilidade e ruptura do objetivo central de políticas educacionais inclusivas (p.33).

Santos (2005) explicita quais ações delinearam o processo de estruturação de um serviço educacional inclusivo na rede municipal de Santo André, desde a primeira gestão do prefeito Celso Daniel (1989-1992) com a criação do Serviço de Educação Especial.

O Serviço foi estruturado a partir de uma coordenação formada por uma coordenadora do programa e uma coordenadora de atividades que tinham como funções básicas a organização, supervisão e acompanhamento das atividades da equipe que atuava de forma itinerante percorrendo todas as unidades escolares da rede. A equipe era formada por sete pedagogos com habilitação em uma das áreas da deficiência e dois psicólogos e o ingresso destes profissionais se deu através de concurso público, com uma jornada de trabalho de 40 horas por semana. A equipe desenvolvia seu trabalho assessorando os professores, que possuíam alunos com deficiência em suas salas de aula e acompanhavam o desenvolvimento dos alunos e de suas famílias (SOUZA, 2005, p.35).

Souza (2005) destaca uma informação relevante visto que até aquele momento segundo o autor, a rede municipal de ensino de Santo André “não oferecia nenhum tipo de atendimento às pessoas com deficiência confirmando a situação de segregação social como se fosse um fato naturalmente dado” (SOUZA, 2005, p.35). Por conseguinte, ainda segundo o referido autor, a implantação deste serviço no

sistema regular de ensino buscou “romper com a dicotomia entre ensino especial e ensino comum e escancarar a razão desta relação dicotômica, necessária para a legitimação de ambas, já que, tanto uma quanto outra, atuam na perspectiva da exclusão das diferenças” (p.35).

Souza (2005) explicita que no período de 1993 a 1996, na gestão municipal subsequente do então prefeito Newton da Costa Brandão, o Serviço de Educação Especial sofreu alterações, retrocedendo e ofertando novamente o atendimento em classes especiais, que na verdade era o paradigma a ser superado e não sustentado pensando-se em educação inclusiva. Entretanto, no ano de 1997, a cidade volta a ter a segunda gestão do Prefeito Celso Daniel

[...] é criada a Secretaria de Educação e Formação Profissional com o objetivo de centrar maior atenção à educação em substituição à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e o atendimento a alunos com deficiência em classes comuns é retomado com sua política educacional denominada de “Educação Inclusiva” que tem como princípio o direito de todos a uma educação de qualidade, entendendo que o processo de construção do conhecimento e de referenciais éticos, por parte dos alunos, requer o respeito às suas características e à incorporação de sua identidade ao processo pedagógico (SOUZA, 2005, p.37).

É válido destacar que segundo a pesquisa de Souza (2005), em 1989 a rede municipal de ensino de Santo André contou com uma consultoria realizada pela professora Maria Tereza Égler Mantoan, grande nome da pesquisa em inclusão, e naquele momento específico, foi responsável pela orientação dos pressupostos filosóficos que embasariam o processo inclusivo na rede municipal.

[...] o sucesso da inclusão de alunos, em particular daqueles que apresentam alguma deficiência, só é possível quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é monitorado, a aprendizagem é concebida e avaliada, pois, no imaginário social e cultural escolar, a incompetência de certos alunos, os pobres, os negros, índios, deficientes, para enfrentar as exigências da escolaridade regular é uma crença que aparece na simplicidade do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações sociais sobre o tema (Revista Educação Inclusiva – CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional, 2000, p 11 apud SOUZA, 2005, p.37)

Segundo Souza (2005) as bases conceituais utilizadas na construção de uma política de inclusão na rede municipal de Santo André foram:

[...] pesquisas psicológicas e pedagógicas, como as que deram origem às Escolas Heterogêneas (Falvey e Harrey, 1989) e Escolas Acolhedoras (Puisly e Novala, 1984); a tese sobre o desenvolvimento dos seres humanos de Jean Piaget; as contribuições sócio-construtivistas de Vygotsky (1978), de Bruner (1973), Rodolf (1990) e Wetsch (1985, 1991, 1994), entre outros autores foram consideradas na construção do trabalho (SOUZA, 2005, p.38)

Souza (2005) ressalta ainda que os gestores educacionais do período utilizaram outros referenciais teóricos como Mallory e New (1994) de modo que as ações foram fundamentadas no princípio do sócio-construtivismo: “o direito e a necessidade de os alunos com deficiência participarem como membros legítimos e ativos no interior de sua comunidade” (p.39). O autor explicita que esse período na rede municipal teve relevância porque foi marcado por importantes mudanças na gestão da educação pública municipal que até aquele momento restringia o seu atendimento somente às etapas da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

Outro marco importante salientado por Souza (2005) é relacionado ao período em que a rede municipal que até então atendia somente a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, passa por um processo de debate acerca da municipalização do ensino fundamental, e o município de Santo André opta pela implantação do atendimento aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental regular, conforme Decreto Municipal 14.146 de 27 de abril de 1998, em sua própria rede com seus próprios professores. Por conseguinte, é válido destacar que

[...] essas mudanças trouxeram consequências importantes para o atendimento, tanto do ponto de vista da demanda, quanto do aspecto profissional, pois, a maioria dos professores até então lecionavam apenas na modalidade de Educação Infantil (SOUZA, 2005, p.40).

A partir dessa mudança na gestão da educação municipal, a demanda de educandos do Ensino Fundamental I passou a ser dividida coma rede estadual de ensino, e segundo Souza (2005) esse fato se destaca porque os alunos com deficiência passaram a contar com uma política de ação afirmativa para que as famílias tivessem a opção de manter seus filhos na rede, dando continuidade ao seu processo de ensino.

A ampliação dos serviços e do número de alunos exigiu uma estrutura mais robusta culminando na criação, em 1999, do CADE “Direitos Humanos” - Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional, vinculado à Gerência de Educação Especial. Em sua primeira fase funcionou em uma creche desativada, adaptada para receber uma equipe com 10 pedagogos com especialização nas áreas da deficiência mental, auditiva e visual e cinco clínicos especializados nas áreas de psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia, para atender um total de 62 unidades escolares (SOUZA, 2005, p.40).

Nesse contexto, o autor evidencia que a Secretaria de Educação e Formação Profissional transformou o CADE em uma Unidade Administrativa, através da Lei 8144, promulgada em 22 de dezembro de 2000, para atender a esse aumento de demanda e qualificar o trabalho. Segundo Souza (2005, p.40) nesta primeira fase de implantação do CADE, o trabalho dos profissionais não era dividido por área da deficiência e sim cabia a cada membro da equipe a responsabilidade pela orientação em todas as áreas da deficiência. Eram responsáveis pelo diagnóstico e atendimento no próprio CADE com sessões de terapia, fonoaudiologia, fisioterapia, entre outros.

Nos anos 2000, se inicia uma nova gestão na Prefeitura, contudo, mesmo que o então prefeito tivesse sido reeleito, Celso Daniel, haviam modificações estruturais na Secretaria de Educação e Formação Profissional, contando com uma nova equipe, mas que manteve a proposta político pedagógica, implementando novas mudanças no CADE.

Para realização do diagnóstico clínico, através da mediação da ABAED, o CADE tem buscado serviços de uma série de entidades, através da Unifesp – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Medicina, contrata-se o NANI - Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar para alunos com indicativo de deficiência mental e o Lar Escola São Francisco, para diagnóstico de crianças com deficiência física e adaptação de cadeiras de rodas e mobiliário; a Fundação Dorina Nowill, que realiza atendimento a pessoas com deficiência visual como Orientação e Mobilidade e Atividade de Vida Diária; a DERDIC/PUC/SP - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, da PUC, que realiza diagnóstico de alunos com indicativo de deficiência auditiva (SOUZA, 2005, p.40)

Souza (2005) salienta ainda que o CADE passou por uma reestruturação no que diz respeito à gestão de informações, contando com a assessoria do Instituto

Paradigma como responsável pela organização de um banco de dados e um Sistema Informatizado de Educação Inclusiva que foi implantado em 2005, além de manter alguns periódicos: jornal, livreto, banco de imagens, clips, entre outros. Na esfera social, relativa ao trabalho mais próximo às famílias e aspectos relacionados à acessibilidade física, orientação e mobilidade (p.40). A ABAED enquanto parceira na assessoria contou com seu corpo técnico, com arquitetos na elaboração de novos projetos ou de adaptações necessárias aos prédios escolares já existentes.

A Gerência de Educação Especial, cujo nome será alterado para Gerência de Educação Inclusiva através de projeto de lei apresentado à Câmara Municipal em 2005, desenvolveu, a partir dos conhecimentos historicamente acumulados, formas e estratégias para o atendimento de cada deficiência, que passam pela caracterização do aluno (diagnóstico realizado na escola), encaminhamento para diagnóstico clínico, serviço de apoio através da Secretaria de Saúde e quando necessário, é oferecido equipamento ou mesmo o mobiliário do aluno é adaptado, conforme descrição abaixo (SOUZA, 2005, p.46-47)

A partir da pesquisa de Souza (2005) notou-se que a cidade de Santo André procurou implementar uma política de inclusão de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, mas não se tinha ainda dados nem análises a respeito da progressão escolar que esses alunos alcançariam, bem como de fatores que possam ter influenciado nestas trajetórias. “A política de atendimento a alunos com deficiência em classes regulares completou em 2004, doze anos, dos quais oito deles consecutivos (1997/2004), e passou por várias mudanças ao longo desses anos” (SOUZA, 2005, p.86).

Na dissertação de Souza (2005) já anunciava um marco muito relevante a partir de 1997 quando a rede municipal já passou a pensar em sua política educacional em uma perspectiva inclusiva, na “qual alunos com deficiência tiveram suas matrículas franqueadas, sem nenhum tipo de restrição e sem, exatamente, um modelo a seguir ou mesmo totalmente estabelecido” (SOUZA, 2005, p.86). A Rede Municipal de Educação de Santo André, a partir da implantação de uma política educacional em uma perspectiva de Educação Inclusiva indicava como princípio fundamental:

[...] a garantia do respeito e da incorporação da identidade social, cultural, afetiva, étnica, de gênero e física de todos envolvidos em seus trabalhos, considerando a singularidade do indivíduo, a

diferença como parâmetro para uma melhor educação (SOUZA, 2005, p.86).

Sob a égide da pesquisa de Souza (2005), temos um dado muito importante e que nos auxilia na compreensão da concepção de Educação Inclusiva de Santo André, que delineou todo o processo que delineou as diferentes etapas de implementação de uma política educacional inclusiva. A experiência dessa rede municipal demonstra a urgência de articulação de ações intersetoriais:

[...] a manutenção de uma política de educação inclusiva efetiva e consequente, necessita de articulação da educação com órgãos governamentais e não governamentais de várias áreas o que gerou a necessidade de elaboração de um Guia de Recursos para pessoas com deficiência que traz informações de serviços gratuitos nas áreas de saúde, esporte, cultura, lazer, transporte, assistência social, assistência judiciária, educação profissionalizante e defesa dos direitos (SOUZA, 2005, p.87).

Por fim, após o exposto, amparados pelos estudos discutidos até aqui, temos dados importantes para a compreensão do percurso delineado pelas políticas educacionais no Brasil, com grande ênfase e crescimento na década de 1990 (KASSAR, GARCIA e MICHELS, 2011), e o aumento significativo das produções científicas das áreas da Educação e Psicologia sinalizados pela pesquisa de Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) nos demonstra a relevância e da complexidade do tema da inclusão para a comunidade escolar e científica. Os referidos estudos nos mostram aspectos que podem favorecer pesquisas futuras sobre essa temática e, também, trazem dados de suma importância para compreender a real motivação inerente aos discursos em prol de políticas de inclusão. Se faz urgente estabelecer um foco mais sistemático de estudo a respeito da inclusão no Ensino Médio e no Ensino Profissional, duas áreas nas quais um número muito baixo de publicações, o que nos alerta rupturas na continuidade das políticas educacionais inclusivas nessas etapas escolares.

O número de estudos cresce quando se trata da educação inclusiva no Ensino Superior, o que podemos supor que seja pelos períodos em que os governos em exercício incentivaram massivamente as políticas de ação afirmativa e inclusão, subsidiando o acesso e permanência dos educandos público-alvo da Educação

Especial no Ensino Superior. A questão levantada por Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) é como explicar este “silêncio” a respeito destes anos que sucedem o Ensino Fundamental e precedem o Ensino Superior?

A resposta pode ser encontrada quando analisamos as continuidades e descontinuidades no ciclo de políticas educacionais do nosso país, evidente no contexto local analisado por Souza (2005). Por sua vez, Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) explicitam que outro aspecto interessante é o espaço ocupado por pesquisas sobre deficiência auditiva/surdez, área sem dúvida complexa e que necessita de estudos que tragam fundamentos adequados para a inclusão. Todavia, é nesse momento que se nota a ausência e a invisibilidade de alguns sujeitos e suas deficiências, quando a própria produção acadêmica reflete que a inclusão não tem acontecido “para todos”, pois ainda se faz investir em conhecimentos sobre outras deficiências.

A seguir, no item 3 abordaremos o percurso histórico de implementação das políticas educacionais inclusivas no contexto local da rede municipal de ensino de Santo André.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

A cidade de Santo André está localizada no Estado de São Paulo, na região muito conhecida como Grande ABC. A grande atividade econômica industrial na década de 1980 impulsionou o crescimento da cidade e das cidades vizinhas. De acordo com o documento Diagnóstico-Santo André PPA Participativo:

Santo André é um município que se insere em períodos importantes da história brasileira ainda que a localidade sempre estivesse em condição secundária dos acontecimentos. Uma primeira ocupação do território ocorreu no momento de introdução dos portugueses em terras brasileiras. Houve nessa localidade uma vila fundada em 1553, denominada Santo André da Borda do Campo.[...] Diante de seu desenvolvimento urbano e econômico, Santo André transformou-se rapidamente em cidade e no ano de 1938 foi reconhecido como município, com 1 Região do ABC, nome popular de uma região inserida na Região Metropolitana de São Paulo, composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. As décadas seguintes trouxeram diversos desafios, com crescimento populacional e ocupação muitas vezes desordenada de seu território. Alguns governantes cientes de sua atuação de gestores públicos buscaram e implementaram condições para incremento da qualidade de vida dos cidadãos/ãs, seja com melhoria nas condições sociais ou econômicas ou ainda de fruição da cultura, esporte e lazer. O processo de transformação produtiva trouxe significativos impactos, sociais e econômicos aos habitantes de Santo André e região do ABC, e uma nova rede de serviços se configurou e vem ganhando força com o crescimento do setor de serviços no contexto da RMSP. Além dessa questão, outras impactam na vida social da cidade e serão destaque no Diagnóstico, com a intenção de sinalizar as necessidades de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2013, p.2-3).

Esse o contexto amplo que define a pesquisa em curso, as políticas de inclusão produzidas na cidade de Santo André, no período 1989-2016. Situiremos inicialmente o contexto geral no qual essas políticas foram elaboradas e, na sequência, apresentaremos a forma institucional que ela adquiriu.

3. 1 - A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A CONSTRUÇÃO DA AGENDA DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA CIDADE DE SANTO ANDRÉ

O marco histórico da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) impulsionou os governos estaduais e municipais em suas propostas de governo e planos de gestão das políticas públicas sob a égide de um viés de construção de uma sociedade justa, livre e igualitária. A Constituição evidenciou a urgência que o país tinha e têm até hoje de acabar com a pobreza, de romper com as barreiras do analfabetismo e com a tentativa de reduzir significativamente as desigualdades sociais.

De acordo com Rodrigues (2016) desde 1989 o Plano de Governo do candidato Celso Daniel, que assumira o executivo local, buscou ampliar “a atuação do poder público em direção a uma maior interação com a sociedade, à construção da democracia e à garantia dos direitos sociais, entre eles o do direito à educação” (p.49).

Durante o período entre 1989 e 1992 à cidade de Santo André já iniciava um processo renovado de administração pública o qual Rodrigues (2016) denomina de “laboratório para o exercício da cidadania” (p.53). A administração municipal se pautou no reordenamento urbano, pela inversão de prioridades no uso dos recursos públicos e pela democratização das decisões.

De acordo com Batistão (2013, p.63) a Constituição de 1988 apontou um caminho para a descentralização do poder, colocando dispositivos para assegurar total autonomia político-administrativa aos municípios, como esferas autônomas entre as demais que compõem a federação. Em seu artigo 208 declara a indicação de obrigatoriedade de:

- extensão do ensino fundamental obrigatório e gratuito para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e a progressiva incorporação no ensino médio;
- atendimento em creche e pré-escola de crianças de zero a seis anos de idade;
- atendimento especializado aos portadores de deficiência e ao aluno de baixa renda, através de programas suplementares de material

didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p.35)

Este processo de descentralização começa a ser delineado a partir da municipalização do ensino, com a necessidade de articulação intersetorial na gestão pública, principalmente no que concerne à distribuição dos recursos financeiros. Batistão (2013) salienta a importância de se constituir a Comissão de Educação Municipal, cuja composição deve ser com representatividade do Executivo, do Legislativo e da Sociedade Civil (p.63).

Nesse sentido, um grande passo dado pela gestão municipal do município de Santo André foi a promulgação da Lei Orgânica do município. Batistão (2013) evidencia que a referida administração política do período assumiu, por meio da promulgação de sua Lei Orgânica, o “compromisso com a luta pela garantia e manutenção do ensino, sinalizando entender que a educação para todos é o caminho para o desenvolvimento da sociedade andreense” (p.64). No artigo 247 da Lei Orgânica do Município de Santo André, há a indicação de que os gestores municipais irão organizar:

[...] o sistema municipal de ensino, providenciando o atendimento escolar nas modalidades de:

- I- Educação Infantil.
- II- Educação de Jovens e Adultos.
- III- Educação Especial (SANTO ANDRÉ, 1990, p.1)

A autora ressalta ainda que a administração política do período analisado, no âmbito das ações efetivas em prol de uma política educacional local, incorporou em “todas as suas propostas o tema inclusão, sendo que este, o conceito responsável pelo início da viabilização de programas em todos os segmentos da atuação da política pública local” (p. 64)

A questão que se levanta em relação à incorporação do tema inclusão em todas as propostas da gestão municipal daquele período é: quais outras influências além do texto de nossa Constituição Federal foram consideradas neste exercício de discussão, formulação e implementação de políticas educacionais na cidade de Santo André?

Rodrigues (2016) esclarece que o Plano de Educação proposto pelo prefeito Celso Daniel entre 1989 e 1992

[...] fundou-se em análise da situação do ensino então oferecido e resultou no compromisso de melhoria da educação pública, entre outras ações, por meio do aumento dos turnos, ampliação de vagas, contratação de professores e formação continuada dos profissionais da área. (RODRIGUES, 2016, p.55)

Ainda de acordo com Rodrigues (2016) este modelo de gestão pública se baseava nos princípios da democracia participativa exercida por meio de canais como os conselhos consultivos e reafirmou a natureza pública e popular da política de educação a ser desenvolvida, evidenciando também a importância da construção coletiva do ensino público de qualidade (p.56).

Desta maneira, o intuito era atender aos princípios de democratização do acesso à educação, principalmente às classes populares, garantia de acesso e permanência na escola, “a abertura de espaços de participação, isto é, não apenas do saber, mas do saber fazer, do construir experiências com envolvimento, enfrentando as contradições e os conflitos” (RODRIGUES, 2016, p.56).

Em entrevista concedida em 2016, Maria Selma de Moraes Rocha explicita que

[...] houve nesses anos uma construção de política pública na área de Educação como proposta política para o país, muito alimentada pela relação com os movimentos sociais e com as experiências institucionais. Esta Comissão teve muita importância para uma geração de prefeituras. (ROCHA, 2016. apud RODRIGUES, 2016, p.57)

De acordo com Rodrigues (2016), em Santo André havia o grande desafio de concretizar princípios democráticos de educação enquanto política pública municipal, tanto do ponto de vista administrativo, bem como com ênfase no ponto de vista pedagógico, por meio da construção de metodologias que revelassem os valores absorvidos daquelas experiências (p.57).

No mês de maio de 1989, a Câmara Municipal aprovou reformas na estrutura administrativa: a Secretaria de Educação e Cultura teve ampliadas as suas atribuições, agregando o Esporte, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Na lei orgânica do município de Santo André que data de 02 de abril de

1990, na seção II trata do principal aspecto norteador das políticas que seriam desenvolvidas por aquela administração pública e pelas subsequentes: a gestão democrática.

Art. 73 - A Gestão Democrática dar-se-á, dentre outras formas, através da participação da população em canais institucionais denominados conselhos.

Art. 74 - Os Poderes Executivo e Legislativo garantirão as informações e espaços públicos para o funcionamento dos canais institucionais de participação popular, conforme regulamentação legal.

Art. 76 - Cabe aos Poderes Executivo e Legislativo providenciar o cadastramento das entidades e movimentos populares interessados em participar dos conselhos, sem poder vetá-los.

Parágrafo único - Cada conselho promoverá anualmente, no mínimo, uma plenária aberta à participação de todos os cidadãos, entidades da sociedade civil e movimentos populares, com o objetivo de analisar seu trabalho pretérito, orientar sua atuação e propor projetos futuros. (SANTO ANDRÉ, 1990)

Por conseguinte, na seção III a Lei Orgânica do Município trata especificamente da Educação, da Cultura, do Esporte, do Lazer e do Turismo, no Artigo 243 deixa explícito seu intuito maior de promover a educação, como direito de todos e dever do Estado e da sociedade, embasada nos princípios de democracia, liberdade de expressão, solidariedade e respeito aos direitos humanos, visando a se constituir em instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.

Parágrafo único - O Município garantirá o direito à educação mediante políticas sociais, econômicas e ambientais que visem ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo e da coletividade.

Art. 245 - O ensino será ministrado no Município com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais de ensino garantindo, na forma da lei, plano de carreira e estatuto próprio para o magistério público, com piso salarial profissional nunca inferior ao mínimo estabelecido a nível nacional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, e formação e aperfeiçoamento permanentes; VI - liberdade de participação da iniciativa privada;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (SANTO ANDRÉ, 1990)

No que se refere à oferta de educação das pessoas com deficiência, o Art. 247 apresenta a forma pela qual o município organizará o sistema municipal de ensino, providenciando o atendimento escolar nas modalidades de educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial.

§ 1º - A educação infantil tem por objetivo atender ao pleno desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade através de creches e pré-escolas.

§ 2º - A educação de jovens e adultos tem por objetivo atender àqueles que, na idade própria, a ela não tiveram acesso.

§ 3º - A educação especial tem por objetivo atender o aluno portador de deficiência ou o autista. (SANTO ANDRÉ, 1990)

Na lei orgânica no município também é possível notar o embasamento do referido documento na Declaração Universal dos Direitos Humanos quando propõe a educação com uma perspectiva para a cidadania. Ainda no que concerne ao atendimento dos educandos com deficiência, a lei orgânica do município postula sobre o diagnóstico destes sujeitos e um conjunto de ações para assegurar a garantia de desenvolvimento deles.

Art. 252 - É obrigatória a avaliação da criança em creche, pré-escola e ensino fundamental, com a finalidade de se diagnosticar deficiência física e mental.

Art. 253 - O Município assegurará, em sua rede oficial de ensino, educação especial às pessoas portadoras de deficiência e às autistas, por meio de ações educativas com vistas às suas particularidades, com a finalidade de garantir o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, bem como sua integração no convívio social. (SANTO ANDRÉ, 1990)

Ao analisarmos os conceitos que aparecem no documento percebemos a influência nele da Constituição Federal de 1988, da Declaração Universal dos

Direitos Humanos (1948), da Declaração Mundial sobre Educação para todos e do Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990).

3.2 – A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTO ANDRÉ

Segundo Nascimento (2018, p.67) mediante os efeitos da crescente globalização como o desemprego e o baixo crescimento econômico, no ano de 1989, no primeiro mandato do prefeito Celso Daniel, já discutia ações e projetos para o exercício da Cidadania, para a Educação, Inclusão Social, Desenvolvimento Econômico e Participação Popular.

Batistão (2013) destaca que a rede municipal de ensino de Santo André possui um trabalho com notoriedade na organização e planejamento educacional no atendimento aos alunos com deficiência desde 1989, atendendo às demandas de descentralização do poder trazidas pela Constituição de 1988, os municípios passaram a ter autonomia e discricionariedade na forma de administrar a educação em conformidade com o cenário das Políticas Educacionais naquele período. (p.63)

O percurso histórico de inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino em Santo André fez parte de outro processo histórico maior pelo qual a cidade passou: o processo de municipalização do ensino. Segundo Batistão (2013), a cidade de Santo André passa por este processo de descentralização na década de 1990 e, buscando “transformações na área educacional, dá início ao planejamento e articulações objetivando encontrar caminhos possíveis para atender indistintamente os alunos da rede regular de ensino”. (p.64)

De acordo com a autora, em 1990 após a Constituição Federal, o município de Santo André volveu sua atenção ao processo de municipalização da rede de ensino. Em consonância com o que a declaração postula e, também consta no documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a garantia de direito à educação para todos passou a ser uma prioridade na agenda de políticas públicas municipais. No primeiro mandato do então prefeito Celso Daniel (1989/1992), o debate sobre a viabilização dos modos de atendimento indistinto aos “alunos da

Rede Regular de Ensino, quando então é promulgada a Lei Orgânica do Município”. (BATISTÃO, p.64)

De acordo com Farah (2002) a atuação do prefeito Celso Daniel como administrador e como político, nasceu de uma reflexão crítica sobre mudanças recentes na sociedade e no Estado contemporâneos e de sua preocupação com os desafios que se apresentam ao Estado e à sociedade brasileira num quadro marcado pela globalização, pela reestruturação produtiva, pelo desemprego e pela superação do modelo do Estado Nacional-Desenvolvimentista (p.110).

Para Celso Daniel, a administração pública deve incluir a política. Política enquanto exercício do diálogo e da negociação, em busca do interesse coletivo. Ao enfatizar a importância da negociação, Celso reconhece que a administração pública se efetiva em um contexto que envolve frequentemente conflitos entre interesses distintos, entendendo que apenas o reconhecimento desses conflitos viabiliza a construção de consensos em torno de alguns objetivos comuns. A administração pública também deve incluir a política, no sentido de uma prévia definição de princípios e compromissos, que devem servir como parâmetros norteadores da administração pública. Para Celso, a política consiste em compromisso com a ética, com o desenvolvimento e com a justiça social (FARAH, 2002, p.111).

No segundo mandato, Celso Daniel (1997/2000) o grande destaque foi a implementação de um programa de modernização da administração pública da cidade, por meio de uma abordagem de gestão democrática.

O programa de modernização administrativa do município de Santo André durante a gestão do prefeito Celso Daniel 89/92, 97/2000, 01/2002, foi incluído do banco de dados de uma rede europeia que reúne experiências políticas urbanas efetivas, recebendo inúmeros prêmios nacionais e internacionais, citado em inúmeras publicações acadêmicas, Celso Daniel construiu a referência para o futuro dos governos locais democráticos e efetivos. (LOUREIRO, ABRUCIO, PACHECO, 2015, p. 186)

O referido programa de modernização foi enaltecido como algo inovador e pioneiro como destaca Pacheco (2010) denominando de “agenda da nova gestão pública” (p.183), incluindo pautas correlatas aos problemas sociais da cidade de maneira democrática e co-participativa com a população, fez com que a educação municipal andreense já se iniciasse com um viés de uma educação para todos,

conforme a redação do parágrafo IV do artigo 3º da Constituição Federal de 1988, em que há a garantia do bem de todos, independentemente de “origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” sendo assim um projeto embrionário de educação inclusiva.

Por conseguinte, é válido destacar o compromisso assumido por esta administração pública por meio da promulgação de sua Lei Orgânica, o “compromisso com a luta pela garantia e manutenção do ensino, sinalizando entender que a educação para todos é o caminho para o desenvolvimento da sociedade andreense”. (BATISTÃO, 2013, p.64)

No artigo 247 da Lei Orgânica do Município de Santo André, há a indicação de que os gestores municipais irão organizar:

[...] o sistema municipal de ensino, providenciando o atendimento escolar nas modalidades de:

IV- Educação Infantil.

V- Educação de Jovens e Adultos.

VI- Educação Especial (SANTO ANDRÉ, 1990, p.1)

Na esfera das ações efetivas em prol de uma política educacional local, a administração em questão incorporou em “todas as suas propostas o tema inclusão, sendo que este, o conceito responsável pelo início da viabilização de programas em todos os segmentos da atuação da política pública local” (BATISTÃO, 2013, p. 64).

Por conseguinte, destacamos que a partir de 1991, deu-se início ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, visto que, até então, historicamente, as minorias de estudantes com deficiência que já tinham acesso à educação formal, era preferencialmente em instituições de ensino de Educação Especial, as chamadas escolas especiais.

3.3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

Em busca do atendimento de todas as demandas da Constituição, data de 1989 a criação na cidade de Santo André de um denominado Serviço Especial, com a formação de uma equipe, com acesso via concurso público, contando com a

contratação de seis pedagogos com habilitação nas diferentes áreas de deficiência e dois psicólogos. (BATISTÃO, p.65) Segundo os registros da rede municipal, estes seis profissionais atuaram em formato de itinerância no atendimento das demandas dos educandos com deficiência matriculados na rede municipal.

Nos artigos 252 e 253 da Lei Orgânica do Município, promulgada em 1990, declaram que:

Art. 252- É obrigatória a avaliação da criança em creche, pré-escola e ensino fundamental, com a finalidade de diagnosticar deficiência física e mental.

Art. 253- O Município assegurará em sua rede oficial de ensino, educação especial às pessoas portadoras de deficiência e às autistas, por meio de ações educativas com vistas às suas particularidades, com a finalidade de garantir o máximo de desenvolvimento de suas potencialidades, bem como sua integração no convívio social. (SANTO ANDRÉ, 1990, p.2)

Desta maneira, de acordo com os registros produzidos na rede municipal neste período, desde 1991 a cidade já se organizara para promover uma educação inclusiva aos munícipes. A partir do programa de modernização da administração pública a rede municipal de Santo André durante a gestão do prefeito Celso Daniel (1997-2000) se empenhou em produzir publicações sobre os serviços oferecidos pela Secretaria de Educação. As referidas publicações eram disponibilizadas aos professores da rede municipal como subsídio para estudo e formação continuada.

O Caderno “Estação Gente –CADE- Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional- Direitos Humanos”, referente a este serviço na gestão de 1997-2000 é um exemplo dos materiais que passaram a ser produzidos na rede municipal. No referido material é possível encontrar textos que apontam para o referencial de base utilizado para nortear a política de educação inclusiva implementada na rede representada pelo serviço denominado Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional- CADE.

Tendo por base o *Direito de todos à Educação* de qualidade e por entender que o processo de construção do conhecimento e de referenciais éticos, por parte dos alunos, requer o respeito às suas características e à incorporação de sua identidade ao processo pedagógico, a SEFP de Santo André tem buscado trabalhar no sentido da identificação das características dos alunos como condição da *elaboração dos currículos*, cada unidade de ensino, de

sorte a permitir que estes respondam às necessidades cognitivas e culturais dos alunos estimulando, a cada momento, o surgimento de novas necessidades. Essa concepção é a linha mestra de uma das diretrizes de nossa política educacional: *a construção da qualidade social* da educação consubstanciam o que definimos como nossa política educacional: a *Educação Inclusiva* (SEFP, 2000. P.10).

Nesta apresentação inicial do serviço desenvolvido pelo CADE já é possível assimilar um conjunto de palavras-chave que perpassam a Constituição Federal e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Direito de todos à Educação, elaboração de currículos, construção da qualidade, democratização do acesso e da gestão e Educação Inclusiva. Entre as palavras acima citadas (grifos meus), no próprio texto construído pelos gestores da gerência de Educação Inclusiva há o destaque de dois termos específicos: construção da qualidade e Educação Inclusiva.

Por conseguinte, de acordo com este material, houve grande investimento da rede municipal na construção de espaços coletivos de planejamento, reflexão, acompanhamento e avaliação das ações tendo como referência as reflexões teóricas realizadas nos espaços de formação.

Movidos por esses referenciais temos realizado a inclusão dos alunos deficientes, buscando trabalhar seu potencial [...] criamos o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) que assessora os educadores da rede municipal, nos espaços coletivos de discussão e acompanha o desenvolvimento das crianças e de suas famílias, combinando a um só tempo a ação pedagógica e, em alguns aspectos, o trabalho clínico (SEFP, 2000. P.11).

Nessa perspectiva, segundo Batistão (2013) em Santo André, a inclusão educacional é uma realidade desde a década de 1990, mas ficou com os contornos mais definidos a partir de 1999/2000, quando foi criado o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), que se trata de uma agência do governo municipal, que responde ao departamento da Secretaria Municipal de Educação responsável por “avaliar os alunos com deficiência, promover a sua inclusão nas escolas, acompanhar o seu desenvolvimento e possibilitar a capacitação profissional dos educadores que atuam nessa área, dando-lhes o suporte necessário” (p. 70).

A lei Orgânica do município de Santo André postula que:

Art. 2º- São competências do CADE: auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades relativas ao ensino e aprendizagem apresentadas, prioritariamente, aos alunos com necessidades educativas especiais; orientar os professores do ensino regular de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e os monitores de creche que interagem com alunos com necessidades especiais; propor caminhos para a superação das dificuldades encontradas, de ordem pedagógica ou clínica, nas instâncias adequadas, oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde; estender o atendimento especializado aos demais usuários e formar os funcionários da unidade (SANTO SEFP, 2000, p.1)

No caderno Estação Gente Educação Inclusiva (2000) há uma linha do tempo explicitando que em Santo André em 1991 é que tem início a implantação do serviço de Educação Especial.

E desde que foi criado, como resultado das conquistas dos deficientes, tem como objetivo a garantia do acesso e da permanência dos mesmos em salas regulares rompendo a dicotomia entre classe regular e classe especial, conforme os artigos 252 e 253 da Lei Orgânica do Município 1990. (SEFP, 2000, p.11)

Por conseguinte, no ano de 1993, a organização do atendimento foi interrompida por quatro anos, pois a administração do período tinha outra concepção, isto é, “era melhor para o deficiente sua frequência às classes especiais, acreditava-se na qualidade do atendimento segregado” (SEFP, 2000, p.11). Tal ação evidenciou uma grande defasagem em relação a todos os movimentos que vinham trabalhando em defesa da integração dos deficientes.

Em 1994, tivemos um marco fundamental a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca na Espanha, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais, resultando em um documento oficial: a Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca, pleiteava a Educação Inclusiva para todos, com alunos respeitados em suas diferenças. Desde então, os movimentos sociais de inclusão de alunos deficientes em classes regulares de ensino se intensificaram.

No ano de 1997, com o início de outra administração, a rede municipal retorna a adotar a Política de Inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares, buscando que todos eles tenham acesso à uma escola próxima de sua casa. A política local se reformulou “buscando desde adaptações arquitetônicas necessárias

à permanência destes alunos como um aprimoramento pedagógico, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino para todos” (SEFP, 2000, p.18).

3.4 A CRIAÇÃO DO CENTRO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (CADE)

De acordo com Nascimento (2018, p.71) o CADE faz parte do Programa de Educação Inclusiva que teve a sua origem em 1998, quando o município fez a sua opção de ter uma Rede própria de Ensino Fundamental, com a mudança da legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

As atribuições deste serviço são:

- Orientar os professores sobre o trabalho com os alunos deficientes e junto com eles buscar mediações pedagógicas que melhorem o desempenho de todos os alunos do grupo-classe;
- Participar das reuniões pedagógicas semanais, nos conselhos de nível e ciclo nas unidades escolares;
- Participar junto com as Assistentes Pedagógicas, gerentes, diretoras dos encontros setoriais, discutindo as diretrizes da SEFP e acompanhando o desenvolvimento dos planos das unidades escolares (SEFP, 2000, p.18).

A equipe do CADE também contava com especialistas clínicos especializados nas áreas de psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia junto com os pedagogos tem como trabalho:

- Orientar os professores em relação às deficiências e dar os encaminhamentos necessários a cada aluno, através de formação e informação técnicas;
- Orientar os pais para que coparticipem no processo de desenvolvimento de seus filhos;
- Atender alunos e pais no CADE, quando necessário; (SEFP, 2000, p.19).

Por conseguinte, vemos nos registros citados que explicitam a função do serviço oferecido pelo CADE a preocupação em delimitar um “novo conceito em educação, busca-se com este serviço a integração de diferentes áreas clínicas e pedagógicas, se complementando para gerar um suporte aos professores, aos alunos deficientes e, também a seus familiares (SEFP, 2000, p.19).

Em relação aos profissionais que atuavam no CADE, a referida publicação salienta que

[...] os profissionais do CADE dedicam-se a estudos e pesquisas sobre as deficiências. Um trabalho conjunto com assistentes pedagógicos, através de encontros sistemáticos para elaborar diagnósticos, participar de seminários e congressos e também de um núcleo de educadores que se dedicam a investigação das diferentes deficiências e das estratégias pedagógicas necessárias a serem trabalhadas com todos os alunos, inclusive com aqueles que apesar de não apresentarem nenhuma deficiência, apresentam problemas no que se refere à aprendizagem (SEFP, 2000, p.20).

Na referida gestão municipal, várias publicações foram produzidas e disponibilizadas aos professores: *Um olhar sobre os Planos Escolares (1998)*, *Estação Gente Educação Inclusiva Plano 1998*, *Estação Gente Educação Inclusiva Plano 1999*, *Estação Gente Educação Inclusiva Plano 2000*, com o objetivo de retratar os principais aspectos do processo de trabalho realizado pelas escolas e creches à luz da política de Educação Inclusiva desenvolvida pela SEFP da Prefeitura Municipal de Santo André.

De acordo com o documento “Um olhar sobre os Planos Escolares” (1998), o ano de 1997 foi marcado por mudanças estruturais na educação em decorrência das políticas adotadas pelo governo federal e estadual. “Tais leis recaem sobre a esfera municipal colocando em risco o atendimento dado pela Prefeitura na sua rede de ensino” (SEFP, 1998, p.5).

Trata-se da municipalização do ensino fundamental I, e dos esforços sem precedentes que foram dispensados pelo governo municipal, educadores, pais e entidades da sociedade civil em evitar a desestruturação da educação infantil e de jovens e adultos. Nos registros documentados na rede, é possível notar que além da manutenção das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e do atendimento às crianças de 4 a 6 anos, houve um aumento considerável no número de vagas em creches (SEFP, 1998, p.5).

A ampliação do número de vagas- apesar de todas as limitações orçamentárias da Prefeitura e das consequências da Emenda Constitucional nº 14- guarda coerência com uma das diretrizes fundamentais de nossa política educacional: a democratização do acesso. Este pressuposto visa possibilitar a inclusão social de crianças, jovens e adultos também através do acesso ao

conhecimento. Contudo, garantir o acesso não se restringe, como temos afirmado, apenas a oferta de vagas. Refere-se também à política de manutenção de prédios, de provimento de materiais e descentralização de recursos. (SEFP, 1998, p.6).

No documento Plano 1998- Educação Inclusiva é possível notar que para assegurar a permanência dos alunos nas escolas, a rede municipal passou a pensar em construção de habilidades de pensamento e conhecimento que permitissem desenvolver nos alunos a curiosidade, a capacidade crítica, o desejo e o prazer de aprender como conduta de vida (SEFP, 1998, p.6). Para tanto, houve o investimento em um Programa de Formação Permanente para o constante aperfeiçoamento do trabalho dos educadores.

A qualidade assim concebida requer a escola como espaço de reflexão permanente, como laboratório de criação e não de reprodução mecânica de ideias, ações e valores. Nesta perspectiva, a participação da comunidade é vital. Para tanto, temos nos empenhado muito na criação de espaços que ampliem a democratização e a real inserção da sociedade nos processos decisórios e de encaminhamento da política educacional de nossa cidade. (SEFP, 1998, p.6).

O ideal de democratização está presente com frequência nos documentos e permeia várias esferas de participação: desde os educandos, até a comunidade, primando pelo objetivo da gestão pública daquele período de administrar a cidade sob a égide de uma gestão democrática.

No caderno de orientação para a elaboração dos planos escolares referente ao ano letivo de 1998 temos a descrição de como era a participação das unidades escolares neste processo, amparada na concepção de que a Unidade Escolar deve construir sua autonomia, refletir sobre a política educacional, decidir em seu âmbito quanto às suas ações e ter uma conduta propositiva em relação às demais esferas de poder (SEFP, 1998, p.9).

[...] este fluxo democrático pressupõe, da parte da Secretaria, a tradução e materialização do Programa de Governo escolhido nas eleições municipais. Portanto, o debate quanto às diretrizes da política educacional se estabelece como referência de todo o processo. (SEFP, 1998, p.6).

A concepção adotada pela Secretaria da Educação que implementou o CADE tinha como paradigma norteador a construção da qualidade como aperfeiçoamento da condição de ser humano. Trata-se do reconhecimento do direito de que os educandos se apropriem dos conhecimentos mais avançados em todas as áreas de ensino. “O educando deve identificar sempre que o conhecimento é produto histórico, portanto, fruto de relações humanas situadas no tempo e no espaço” (SEFP, 1998, p.12).

A Educação Inclusiva na Rede Municipal se amparava em uma “perspectiva de inclusão decorrente do fato de que todos os seres humanos podem muitas vezes construir conhecimento de forma e em tempos distintos” (SEFP, 1998, p.14).

Nessa perspectiva, a criação de um órgão responsável pela inclusão de alunos com deficiência desde o ato da sua matrícula foi uma consequência das ações que já vinham sendo colocadas em prática desde 1990, e que foram aprimoradas com o passar dos anos. Sousa (2013) explicita que

A Lei nº 8144, de 22 de dezembro de 2000, instituída pelo governo municipal de Santo André, criou a Unidade Administrativa, à época denominada “Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – CADE – DIREITOS HUMANOS”. Alguns trechos da lei dão a dimensão da importância da criação desse órgão para o desenvolvimento do processo de inclusão na cidade. No artigo 2º são elencadas as competências do CADE, dentre as quais a de auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades do aluno, orientar os docentes que atuam com crianças com necessidades especiais, propor caminhos para superar as dificuldades encontradas e oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde. (p.25)

Em outros artigos da lei municipal nº8144/2000 é possível verificar aspectos que precisam de atenção para que o CADE exerça suas funções: no artigo 3º versa sobre a composição da equipe, por professores que preferencialmente tenham formação acadêmica com habilitação nas deficiências mental, auditiva, visual e/ou psicopedagogia, além da presença de profissionais da área da Saúde, tais como: psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas.

Tal organização geral do CADE se mantém até os dias atuais na rede municipal de Santo André, atendendo por Gerência de Educação Inclusiva. Nesse sentido, é válido ressaltar que o referido serviço foi ampliado e consolidado a partir

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

3.5 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi promulgada em 2008, entretanto, a rede municipal de Santo André já agia com pioneirismo no que concerne a políticas educacionais inclusivas. De acordo com Pires (2013, p.46) a Prefeitura Municipal de Santo André havia firmado convênio com a Fundação de Medicina do ABC no ano de 2007 (ano anterior à PNEEPEI), contudo as avaliações de alunos com queixas escolares graves foram realizadas neste estabelecimento até julho de 2012, e "somente após este período, passou a ser realizado em prédio próprio da Prefeitura Municipal" (p.46).

Além disso, a reestruturação do atendimento do CADE na rede municipal começou a ganhar novos contornos a partir da PNEEPEI, sendo responsável não somente pelo acompanhamento dos educandos, mas também com grande investimento na oferta de formação inicial e continuada aos profissionais da educação que atuam diretamente também com educandos com deficiência: professores, auxiliares em educação e cuidadores.

Para atender às recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) de que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008)

A Rede Municipal de Santo André passou a contar com profissionais contratados no ano de 2007, denominados Agente Social de Inclusão (ASI), que auxiliavam nas Atividades de Vida Independente (AVI) dos estudantes com

deficiência como: apoio na higiene pessoal, locomoção, alimentação e suporte durante as atividades dirigidas. Posteriormente, no ano de 2012 com profissionais denominados Agente de Inclusão Escolar (AIE's), cargo criado para atender à recomendação da

A primeira nomenclatura utilizada para reportar-se ao profissional de apoio, em 2007, foi Agente Social de Inclusão (ASI). O perfil desses profissionais, que não entraram por concurso público e sim por análise de curriculum, era de um profissional que tivesse pelo menos o Ensino Médio completo e experiências prévias na área da saúde, ou na área da educação ou em ambas. Tiveram formação inicial e encontros periódicos também formativos. (CARVALHO, 2016, p.22)

Carvalho (2016) explicita ainda que no ano de 2011, "a Prefeitura Municipal divulgou um edital de concurso público [...] edital número 08/2011" com a indicação de 64 cargos (60 gerais e 4 vagas para pessoas com deficiência), com jornada semanal de 40 horas (p.22) para este fim.

Com o objetivo de qualificar a atuação do CADE, Sousa (2013) reitera que, após o estabelecimento do processo legal de instituição deste serviço, seus gestores buscaram por apoio especializado de

[...] ONGs capacitadas para o desenvolvimento de consultoria nessa área, a Secretaria de Educação optou pelo Instituto Paradigma, por este compactuar com os seus ideais, principalmente pelo oferecimento de capacitação para profissionais da área inclusiva e pela publicação de materiais segundo critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação (p.26).

Entre os anos de 2001 e 2008, períodos em que a gestão municipal permaneceu a mesma, houve a parceria da Gerência de Educação Inclusiva com o Instituto Paradigma que encabeçou este processo, levando em consideração "dois critérios: a coerência com a concepção inclusiva do trabalho e a resposta à demanda dos alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino" (SOUSA, 2013, p.28).

Nascimento (2018, p.79) explicita que entre os parceiros da Rede Municipal, elencados por meio da assessoria do Instituto Paradigma estão o Centro de Aconselhamento Genético da Universidade de São Paulo, especializado no

diagnóstico e na orientação das doenças genéticas, a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (DERDIC), a Fundação Dorina Nowill, Instituto Therapon - ONG especializada no desenvolvimento psicológico, pedagógico e social do jovem com transtornos emocionais graves, o Lar Escola São Francisco, da Universidade Federal do Estado de São Paulo, instituição filantrópica sem fins lucrativos, especializada em reabilitação de pessoas com deficiência física em diversas áreas, o Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar (NANI), que constituíram parcerias formalizadas naquele período.

Gradativamente, esta reestruturação ganhou ainda mais importância, pois impulsionou outras ações imprescindíveis para a implementação da PNEEPEI como o processo de verificação das condições de acessibilidade de todos os equipamentos da SEFP e, para tanto, “uma equipe de engenheiros designada para essa finalidade percorreu as escolas, as creches e os centros públicos de formação da Rede Municipal, observando os espaços” (SOUSA, 2013, p.26), com o objetivo de elencar quais as ações necessárias para tornar os espaços escolares acessíveis a todos os educandos com deficiência e mobilidade reduzida.

A partir desse levantamento, realizou-se um plano de reformas e um protocolo de recomendações técnicas para orientar a construção dos novos equipamentos da SEFP (SEFP). Investiu-se em ajudas técnicas que possibilitassem a adaptação de materiais pedagógicos e mobiliário que atendessem às necessidades dos alunos com deficiência. (SOUSA. P.26)

Segundo Nascimento (2018, p.78) todo o processo de inclusão dos estudantes com deficiência é intermediado pela Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI) desde a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas municipais em salas regulares, na creche até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), até o acesso e permanência destes educandos na escola regular. A autora evidencia um passo realizado desde a criação do CADE pelas PAEI's, em parceria com as equipes gestoras das Unidades Escolares e com as famílias dos educandos, chamada Anamnese.

Este documento é uma ficha elaborada para a coleta de dados sobre o aluno com deficiência desde o período gestacional, até o momento em que está sendo matriculado na Unidade Escolar, contendo dados relevantes sobre o desenvolvimento motor, físico, intelectual e afetivo

do aluno, a organização familiar, os dados clínicos e terapêuticos que auxiliarão no seu processo de inclusão (NASCIMENTO, 2018, p.78)

A partir dos dados coletados na Anamnese, a equipe do CADE passa a ter alguns subsídios para elaborar o Plano de Acompanhamento do Aluno que será alimentado durante o período em que o educando estiver matriculado na rede municipal.

Nascimento (2018, p.79) ressalta ainda que com a interrupção da parceria com o Instituto Paradigma, encerrada em 2007, o CADE continuou a desenvolver suas atribuições, no entanto, com uma organização diferente do plano de trabalho traçado pelo referido Instituto que o assessorava.

Sousa (2013) evidencia que durante os anos de 2011/2012 aconteceu a Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, atendendo à demanda de oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta também era uma das recomendações presentes na PNEEPEI.

Os professores referência que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais contavam com o apoio da equipe técnica do CADE composta por fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e instrutores de LIBRAS. Tendo-se em vista a indicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sobre a implementação das salas de recursos multifuncionais, a rede ainda apresentava limitações:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008).

De acordo com Nascimento (2018, p.81) era recente o convênio dos gestores municipais com o governo federal para a implementação das salas de recursos multifuncionais. A rede municipal ainda não contava com espaços físicos adequados e acessíveis, e houve a preocupação em atender ao Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial e a oferta de AEE, porém sem ter ainda como prioridade a ampliação do número de salas, mediante o contingente de alunos com deficiência matriculados.

Sousa (2013) em sua pesquisa trouxe uma tabela com a evolução entre o total de alunos matriculados na rede municipal e as matrículas de alunos com deficiência nos anos 2001 a 2012. É possível notar o aumento do ingresso de alunos com deficiência no ensino regular desde a criação do CADE na rede municipal, e intensificado com a PNEEPEI de 2008.

Tabela 1: Total de alunos na rede municipal, alunos com deficiência de 2001 a 2011.

Ano	Total de alunos na rede municipal	Alunos com alguma deficiência	Porcentagem
2001	26.955	421	1,56%
2002	26.861	365	1,35%
2003	32.103	461	1,43%
2004	32.556	375	1,15%
2005	33.364	557	1,67%
2006	33.895	843	2,48%
2007	35.334	770	2,18%
2008	29.251	767	2,62%
2009	29.537	850	2,80%
2010	29.956	941	3,14%
2011	30.736	953	3,10%

Fonte: SOUSA, 2013, p.32. Quadro elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria da Educação (2011).

Segundo Nascimento (2018) em 2013 os contornos das políticas educacionais inclusivas voltaram a ser modificadas devido às eleições municipais, com o ingresso de uma nova equipe político-administrativa. “Com esta transição administrativa, a gerência de Educação Inclusiva, responsável pelo CADE voltou a

ser da professora Ester Azevedo, que havia sido gerente deste segmento anteriormente, durante a parceria com o Instituto Paradigma (p.82).

Neste período o CADE contava com uma equipe composta por com 30 Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEI), cujo acesso se dá via seleção interna com prova escrita e entrevista. Estas professoras atuavam nas Creches, EMEIEF's e Centros Públicos da rede municipal, divididas por setores para assessoria dos professores, um formato de itinerância.

Nascimento (2018) destaca que as atribuições da PAEI permeavam o acompanhamento do início dos alunos com deficiência nas unidades escolares nas quais são matriculados, conforme combinado com as famílias: horário de adaptação, horário regular, alimentação, etc. Também competia à PAEI realizar a observação do aluno para levantamento dos focos de trabalho, a organização do prontuário de cada um, contendo os documentos acima explicitados e no decorrer do acompanhamento realizar os registros de rotina, fazer solicitações para profissionais da saúde externos em formulários próprios como Referência / Contra Referência e Solicitações Técnicas para observação pelos profissionais da saúde do CADE, para orientação e avaliação para ingresso do aluno em atendimento em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) (p.84).

No ano de 2015 o Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos (DISE) publicou um documento intitulado Censitário das Pessoas com Deficiência em Santo André (SANTO ANDRÉ, 2015) no qual é possível verificar que o município de Santo André apresenta um alto percentual de pessoas alfabetizadas, correspondente a 97% da população. Entretanto, este percentual é questionável ao analisarmos os dados da tabela acerca da população andreense com deficiência severa¹ e o grande desafio de atingir a inclusão educacional desta parcela da população.

Das 40.987 pessoas, com seis anos ou mais de idade, com deficiência severa, 15.6% não são alfabetizadas, um percentual bem superior ao das pessoas que não possuem deficiência, que

¹De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. V (5)- as deficiências severas enquadram-se no CID F72.1- Retardo mental grave, em que há comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento. Última versão publicada em 2013.

representam apenas 2,5%, conforme a estimativa do IBGE para 2014. Do total para todas as faixas etárias em Santo André, 41.456 pessoas com deficiência severa em 2014: 17.109 concluíram os estudos; 18.109 não concluíram os estudos e/ou estavam fora da escola e 5.526 frequentavam a escola. (SANTO ANDRÉ, 2015, p.29)

Na tabela que visualizaremos a seguir é possível comparar os cursos e níveis de escolarização das pessoas com deficiência severa que frequentavam a escola em 2014:

Tabela 2: Cursos e níveis de escolarização das pessoas com deficiência severa no ano-base 2014.

Cursos que frequenta	Pessoas com deficiência severa
Creche	66
Pré-escolar (maternal e jardim da infância)	327
Classe de alfabetização – CA	200
Alfabetização de jovens e adultos	895
Regular do ensino fundamental	2.403
Educação de jovens e adultos - EJA - ou supletivo do ensino fundamental	854
Regular do ensino médio	555
Educação de jovens e adultos - EJA - ou supletivo do ensino médio	157
Superior de graduação	71

Fonte: Microdados do Censo 2010/IBGE, estimativa 2014 / Elaboração: DISE/SOPP/PSA, 2015, p.29.

A referida publicação tem considerável relevância porque apresenta dados importantes para compreender a historicidade da implantação/implementação de uma política educacional na Rede Municipal de Santo André e avaliar as ações que já foram desenvolvidas no município para promover de fato políticas educacionais inclusivas. Os resultados apresentados chamam a atenção à lacuna existente na

cidade de políticas de alcance intersectorial, que certamente contribuiriam para modificar um cenário de evasão e consolidar ações para garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola regular.

Mas afinal, o que os documentos produzidos na rede municipal nos dizem acerca do que chamaremos de “repertório inclusivo” de palavras-chave presentes nas políticas educacionais inclusivas da cidade de Santo André? A análise realizada nesse estudo parte dos referidos documentos em busca dos contextos de influência que delimitaram a presença ou ausência das mesmas nos documentos, que por sua vez, influenciam diretamente as ações dos sujeitos envolvidos na implementação das políticas educacionais inclusivas na rede municipal de Santo André.

No próximo item, apresentaremos a perspectiva de análise pautada nos estudos do teórico Raymond Williams (1921-1988), que nos apresenta o conceito que ele denominou de palavras-chave, bem como quais aportes teóricos do referido autor embasaram a perspectiva analítica do presente estudo.

4 PALAVRAS-CHAVE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Nossa perspectiva de análise foi construída a partir do conceito de palavras-chave, de Raymond Williams. Por meio desse procedimento, faremos o mapeamento das presenças e/ou ausências de um repertório inclusivo de palavras-chave na cultura local, ao longo dos processos de elaboração das políticas educacionais e dos respectivos documentos oficiais produzidos pela Rede Municipal de Ensino de Santo André, em sua busca para o atendimento dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (P.AEE) e para a garantia de acesso ao currículo à estes educandos em uma Perspectiva Inclusiva, no período compreendido entre 1989-2016.

4.1 – AS PALAVRAS-CHAVE NA PERSPECTIVA DE RAYMOND WILLIAMS

Raymond Williams foi um estudioso da cultura, nascido em Crucorney, vilarejo do País de Gales. Filho de família ferroviária das áreas rurais que desde cedo esteve atuante no movimento operário e com os partidos do campo progressista. É um dos principais nomes da Nova Esquerda inglesa. Após servir na II Guerra Mundial, estudou literatura, teatro e televisão, tentando compreender tanto a cultura chamada erudita quanto a cultura popular e a indústria cultural (WILLIAMS, 2007). Foi professor em Cambridge entre 1974 e 1983 e professor visitante em Standford. Segundo Taborda de Oliveira (2014) o autor publicou mais de 30 livros, poucos deles traduzidos no Brasil ou mesmo para o português.²

[...] a Era da Cultura impulsiona a expansão de seu campo reconhecido, o questionamento dos próprios paradigmas que a

² Livros publicados no Brasil: Culture and Society, de (1958); The Long Revolution (1961); Marxismo e Literatura (1979); Cultura e Sociedade (1978/ 2011); O Campo e a Cidade (1989); O Povo das Montanhas Negras (1991); Cultura (1991); Tragédia Moderna (2005); Palavras-Chave (2007); A Política do Modernismo: contra os novos conformistas (2010); Cultura e Materialismo (2011);

constituem. De forma esquemática, a Era da Cultura impulsiona a expansão de seu campo reconhecido, o questionamento de suas hipóteses e de seus métodos de produzir conhecimento, tudo isso em geral no sentido imprimido pela lógica do tempo, de inovação desmotivada e obsolescência programada nos modos antigos de se interpretar o processo de codificação. (CEVASCO, 2001, p.16-17)

Cevasco (2001) destaca que ao analisarmos detalhadamente as condições e consequências da obra de Raymond Williams é possível perceber as ideias de um pensador da cultura, crítico literário e socialista engajado na transformação do mundo social em que a teoria e a produção culturais encontram sua efetividade (CEVASCO, 2001, p.20). Outro aspecto relevante na obra de Williams diz respeito ao conceito de Materialismo Cultural, que mais do que um conceito a ser usado, como tantas outras palavras, traz nas suas extensões e ambiguidades a história de disputas em torno da fixação de seu sentido para determinada função social. (CEVASCO, 2001, p.46).

Para Williams o materialismo cultural é uma posição teórica que possibilita um trabalho social relevante para a crítica. “A percepção de que estudar a cultura pode ser a porta de entrada para uma crítica empenhada, que visa entender o funcionamento da sociedade com o objetivo de transformá-la” (CEVASCO, 2001, p. 120). Segundo Cevasco (2001) dada a oportunidade histórica de se repensar uma teoria da cultura, Williams vai fazê-lo de um ponto de vista materialista “[...] vai expandir o seu conceito, seu campo de ação e sua capacidade cognitiva: a crítica da cultura como um modo de compreender e aferir a organização da vida em um determinado momento histórico” (CEVASCO, 2001, p.50).

Demorei trinta anos para sair da posição marxista vigente que desde o começo estivesse de acordo com sua forma [...] e chegar, através de um processo muito complexo de investigações, à posição atual, que defino como “materialismo cultural”. A ênfase da transição, sobre a produção (e não apenas reprodução de significados e valores por formações sociais específicas, sobre a finalidade da linguagem e da comunicação como forças sociais [...] e sobre a interação complexa tanto das instituições e das formas das relações sociais e das convenções formais, pode ser da forma que quisermos, como “culturalismo”, e até mesmo a velha dicotomia (e positivista) entre idealismo/materialismo pode ser aplicada em alguma coisa. O que eu diria ter conseguido formular, necessariamente por esta via, é uma teoria da cultura como um sentido produtivo (material e social) e das práticas específicas [...] os usos sociais de meios materiais de produção da linguagem e da consciência prática às tecnologias específicas da escrita e de formas da escrita, passando pelos

sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação. (Raymond Williams, “Notes of Marxism in Britain since 1945” [1977] In: *Problems in Materialism and Culture*, p.43 apud CEVASCO, 2001, p.115-116).

Nesta perspectiva, o que a obra de Raymond Williams tem a contribuir com o presente estudo parte de uma obra em particular, intitulada *Key-words: A vocabulary of Culture and Society/ Palavras-chave: um Vocabulário de Cultura e Sociedade*. O livro de 1976, de acordo com Cevasco (2001) era a princípio um paper, *Changes in English during The Industrial Revolution*, destinado a suprir a lacuna filosófica causada pela falta de espaço em *Culture and Society*, transforma-se em um aparato teórico de mudança de sentido do vocabulário que usamos para a cultura e a sociedade. Aí a prova concreta que o significado comum, não é pré-dado e muito menos incontestado (CEVASCO, 2001, p.55). Williams afirma e demonstra, em várias ocasiões, que a forma significa (CEVASCO, 2001, p.40-41).

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento sob a pressão da experiência, do contato e das invenções [...] (WILLIAMS, 1958, p.4 apud CEVASCO, 2001, p.48-49).

O discurso sobre a cultura registra as diferentes reações às mudanças na organização a vida social e formula as grandes questões que orientam como uma sociedade se coloca. É claro que essas questões variam de acordo com a situação do momento. Para quem pretende, como Williams, intervir decisivamente nesse debate, é preciso determinar essa tradição e tentar entender sua significação social. (CEVASCO, 2001, p.78)

[...] é fundamental para o projeto intelectual de Williams encontrar formas de analisar a cultura como um modo de pensar a realidade social. A questão não é apontar os problemas e falhas, mas estruturar um outro ponto de vista teórico que possibilite esclarecer como se dá a ligação entre o que se designa por “cultura e sociedade”. (CEVASCO, 2001, p.141)

Por conseguinte, Taborda de Oliveira (2014) aponta que Williams defendeu insistentemente a ideia de um socialismo democrático, portanto, de uma cultura comum, não autoritária e aberta à experiência, em franca oposição às formas cada

vez mais refinadas e sutis de dominação desenvolvidas pelo capitalismo tardio” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 259). Outros dados, como as pesquisas de Araújo e Mota Neto (2012) comprovam que a obra de Williams é pouco ou superficialmente explorada, sendo que seus conceitos têm muito potencial para uma abordagem crítica na área da educação.

Araújo e Mota Neto (2012) em suas pesquisas sinalizaram que até a data da publicação das pesquisas dos autores, não havia nenhum grupo de pesquisa do CNPq pautado e/ou fundado na obra de Raymond Williams; no banco de teses da Capes aparecem pouquíssimos trabalhos que relacionam a teoria de Williams às pesquisas na área educacional, sendo apenas oito produções: quatro dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado; o portal de periódicos da Capes, registra apenas 19 artigos relacionando o autor à educação, sendo, nesses textos, apenas citado sem um aprofundamento necessário.

Após o referido estudo, outros trabalhos brasileiros foram defendidos a partir da obra de Williams como referencial teórico, conforme pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, todavia, não se trata de um número notório, nem houve crescimento relevante do uso de Williams como referencial teórico e metodológico.

É válido destacar o trabalho defendido em 2017, por Lucelia Carla da Silva dos Anjos, como exigência ao título de Mestre, intitulado “A presença de Raymond Williams em pesquisas na área de fundamentos da educação: analisando a produção acadêmica das regiões Sul e Sudeste no período de 2010 a 2016”.

Nesse contexto, apenas um trabalho encontrado teve a abordagem específica do livro *Palavras-Chave* em sua metodologia, intitulado “Definições Curriculares em tempos de reformas educacionais: Palavras-chave de uma História da Escola Primária no Paraná (1901-1930)”, uma tese de doutoramento defendida em 2019 pelo autor Sidmar dos Santos Meurer.

Tais indicadores reforçam, no campo da educação, a afirmativa de Cevalco de que Williams tem sido mesmo silenciado, apesar do ruído que os Estudos Culturais provocaram no geral. Em particular, consideramos, ainda, que tomar a obra de Williams como objeto de reflexão em suas diferentes interfaces com a pesquisa em educação contribui para dar visibilidade a uma importante matriz teórica – a interpretação materialista da cultura –, possibilitando-nos avançar na

produção do conhecimento em torno da tríade educação, cultura e sociedade, curiosamente ofuscada pela generalidade dos Estudos Culturais (ARAÚJO; MOTA NETO, 2012, p. 133).

Segundo Taborda de Oliveira, a obra de Williams, ainda que pouco estudada, pode contribuir para os diversos campos disciplinares no interior da área da educação que se debruçam sobre o fenômeno cultural. Para ele, o pensamento de Williams “impactou as reflexões tanto na chamada Nova Sociologia Crítica da Educação, como também a História da Educação, sobretudo na Sociologia e na História do Currículo” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p.260).

Paixão (2018, p.1004) endossa a perspectiva mencionada por Taborda de Oliveira (2014) quando explicita que a narrativa de Williams sobre sua percepção da experiência inglesa da educação de adultos nas Universidades de Oxford e Worker’s Educational Association, é muito relevante por nos fazer refletir acerca da relação de um tutor com seus estudantes no contexto pós-guerra, na “construção de um projeto político, intelectual e voluntário atrelado à defesa da democracia na Inglaterra” (PAIXÃO, 2018, p.1004). A vida e obra de Raymond Williams tem muito a contribuir nos debates educacionais sob a égide da experiência do referido autor nesse processo de construção de uma educação democrática nos projetos coletivos desde 1946 na educação de jovens e adultos, na relevância da trajetória política do autor por meio da Nova Esquerda na Inglaterra, do partido socialista, da atuação sindical, que nos encaminham para expressivos aportes teóricos-práticos para a discussão da educação democrática daquele período histórico e para o debate da educação democrática que defendemos hoje.

Nessa perspectiva, buscamos metodologicamente analisar os documentos produzidos na rede, de modo que possamos verificar se temos uma “cultura” específica às políticas educacionais inclusivas na rede municipal de Santo André ao longo dos anos e das diferentes administrações públicas, partindo do recorte histórico de 1989.

A cultura como um todo modo de vida envolve não apenas produtos culturais. Para dar conta dessa percepção, é preciso mudar não só o que se estuda- para abarcar as inúmeras formas de significação, assim como as convenções e instituições também, esta é uma

mudança crucial, como e porque se estudar cultural studies. (CEVASCO, 2001, p.55)

De acordo com Cevasco (2001) o impulso de toda a obra de Williams é justamente demonstrar que os termos com que trabalhamos implicam uma definição de pessoas no mundo e configuram um registro da formação de seu significado, uma história, de reações a conflitos e modificações históricas. Explicitar significados é explicitar em que lado dos conflitos nos colocamos. No caso de uma teoria da cultura, implica direcionar a investigação, possibilitar certas indagações e barrar outras (CEVASCO, 2001, p.144). A questão que se levanta é: quais os significados das palavras que norteiam as políticas educacionais inclusivas implementadas na rede municipal de Santo André.

Por conseguinte, para esta compreensão a obra de Raymond Williams é fundamental, visto que, a experiência para Williams é sempre social e material, e portanto histórica, e é isto que a noção de estrutura de sentimento tenta descrever: [...] à evidencia de formas e convenções – em termos de cultura, é uma maneira de definir formas [...] um tipo especial de formação social que por sua vez pode ser visto como uma articulação de estruturas de sentimentos que nos processos de vivência vão sendo experimentados de forma muito mais gerais (CEVASCO, 2001. P.157). Uma questão fundamental para o materialismo cultural é compreender a inter-relação entre textos, arte, cultura, formações culturais e mudança social. (CEVASCO, 2001, p.159) e pensar a cultura como um sistema de significação (CEVASCO, 2001, p. 166).

Freitas (2018) explicita que na história da educação brasileira é fundamental prestar atenção nos processos que proporcionaram e proporcionam visibilidade estratégica para o uso e a circulação de algumas palavras. No século XX, por exemplo, intensos debates foram travados e muitas páginas foram publicadas com a intenção de demonstrar a superioridade da escola privada sobre a escola pública (FREITAS, 2018, p.3). Uma disputa também travada com palavras. [...] a projeção de palavras-chave da construção ideológica de um processo de ocupação privada dos orçamentos públicos educacionais (FREITAS, 2018, p.3). Assim sendo, a

contribuição de Williams ganha relevância para a temática abordada pelo presente estudo porque

De modo geral, a educação inclusiva, para onde quer que aponte, é justamente aquela que mais se move às margens dos signos da economia de extração neoliberal, tomando estratégica distância dos pressupostos que permanentemente ressignificam a eficiência como palavra “natural” correlata à produção de resultados. Novas palavras-chave, neste momento em que a lógica de mercado consegue ostentar níveis muito preocupantes de circulação sem bloqueios políticos efetivos, logram radicalização a ponto de colocar em risco estruturas básicas da esfera estatal, onde está e deve permanecer a escola pública. É necessário manter redobrada atenção à circulação de repertórios que serão chamados aqui de “eficientizadores”. Para levar a efeito uma exegese do uso da palavra “resultado”, crescentemente utilizada contra a educação pública, serão analisados alguns repertórios avaliativos e, principalmente, a crescente manifestação de fundações privadas a respeito de fundamentos curriculares e de organização da educação básica. (FREITAS, 2018, p.5)

Freitas esclarece que documentos de base não são apenas referências técnicas para consulta e aplicação. Torna-se estratégico prestar atenção nos repertórios de palavras com as quais aspectos específicos são configurados e inseridos na lógica argumentativa de quem propõe (FREITAS, 2018, p.7). O que há de implícito dos documentos da rede municipal de ensino de Santo André e como devemos realizar o enfrentamento da estabilização no uso de determinadas palavras e indicar, com isso, a “corrosão” nos pressupostos mais democratizantes da inclusão escolar quando referente à presença de crianças com deficiências. Trata-se de reconhecer a “degradação” que ocorre no sentido das palavras acessibilidade e inclusão quando, no mesmo contexto, radicaliza-se o neoliberalismo e aumentam as bases sociais do fascismo. (FREITAS, 2018, p.8)

[...]construção ideológica da realidade. Isso diz respeito à percepção de que o sentido das palavras e das imagens de determinado contexto pode ser analisado como roteiro da própria construção da realidade, e não somente como resultado dela. Isso diz respeito a perceber como, em dado cenário, com a própria afirmação de um sentido, o de escola pública, por exemplo, as palavras que dão efeito prático do que se afirma podem ser também as que revelam a corrosão de seus fundamentos (FREITAS, 2018, p.9).

Freitas (2018) chega a conclusão que os modos de se ver, de ser visto e de “se ver sendo visto” ganham palavras específicas que descrevem e prescrevem ao mesmo tempo. A presença incontestante de algumas palavras no coração argumentativo de alguns documentos e a percepção que alguns agentes privados adquirem de que essas palavras são, acima de tudo, “sinalizadoras” de estradas nas quais transitam com facilidade e velocidade é o que permite reconhecer um vocabulário corrosivo para as práticas inclusivas e que, ao termo, podem proporcionar grandes retrocessos em relação ao lugar do professor como protagonista dessas práticas (FREITAS, 2018, p.9).

4.2 PALAVRAS-CHAVE: UM VOCABULÁRIO DE CULTURA E SOCIEDADE

De acordo com Taborda de Oliveira (2014) em 2007 é lançado no Brasil “Palavras-Chave” (Keywords), publicado pela primeira vez na Inglaterra, em 1977. Segundo explanação do próprio Williams, a referida obra foi gestada desde o período de produção de “Cultura e Sociedade” (1958) e “The Long Revolution” (1961). Nas duas obras o autor vai em busca do

[...] entendimento da produção cultural em termos de relações conflituosas; estas apagadas pela crítica conservadora, obscurecem o sentido histórico da mudança cultural, mantendo uma tendência antidemocrática de produção e acesso à cultura, fundada na ideia de consenso entre grupos antagônicos. Desse processo ganharia força a ideia de que haveria uma cultura de elite, refinada e, uma cultura popular, desqualificada em relação à primeira, como é latente no debate educacional brasileiro desde as primeiras décadas do século XX (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 262)

Taborda de Oliveira (2014) destaca que Raymond Williams explica que no seu processo de produção intelectual se deparou com cinco expressões (conceitos) considerados por ele fundamentais para a análise e a crítica cultural, em aproximadamente 200 anos que cobrem a afirmação da chamada modernidade: indústria, democracia, classe, arte e cultura. Essas noções se desdobraram em 131 outros termos centrais para compreender a mudança cultural no âmbito de uma sociedade. Esta obra não tinha o intuito de ser um glossário, mas sim, pormenorizar

um vocabulário próprio do desenvolvimento cultural de uma sociedade específica- a inglesa- em que o autor demonstra a sua preocupação com a história social da linguagem, da qual nasce “Palavras-chave”.

A linguagem da determinação e, ainda mais, do determinismo, foi herdada de explicações idealistas e especialmente teológicas do mundo e do homem” (Williams, 2011, p. 43-44). Assim, o autor mergulha na busca da compreensão histórica do surgimento e da mudança de conceitos-chave que ajudarão a compreender como a cultura, mais do que um subproduto da economia, é o solo fértil da própria produção da vida em sociedade, tanto na sua dimensão material, como na sua dimensão sensível, sem que isso implique qualquer concessão ao subjetivismo. Dessa busca nasce um diálogo crítico muito fecundo com outras tradições da crítica cultural, além da marxista, seja aquela do funcionalismo, seja do pós-estruturalismo ou do genericamente caracterizado pós-modernismo, diante das quais o autor constantemente irá reiterar as premissas de um materialismo cultural (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p.262).

Por conseguinte, é possível verificar que o resultado de “Palavras-chave” é interessante ao campo educacional “uma vez que permite entender o percurso de construção e de mudança de sentido de um amplo léxico que afetou em cheio as formas de educação na modernidade, pelo menos no âmbito de influência da língua inglesa” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p.262).

Certamente, quando buscamos compreender intelectuais, ideias, culturas escolares, tradição, mudança, formação, sentimentos, discursos, entre tantas outras coisas no âmbito educacional, a produção de Raymond Williams nos oferece um rico repertório de possibilidades analíticas que começam na sua obsessão pela construção histórica dos conceitos e na minúcia da sua busca pela mudança dos seus sentidos ao longo do tempo (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p.263).

Nesse sentido, Taborda de Oliveira (2014) ressalta a produção de palavras, conceitos e sentidos, bem como a sua mudança ao longo do tempo e a sua variabilidade conforme o contexto são fundamentos historiográficos importantes para a compreensão de qualquer processo histórico que envolva a análise das transformações no âmbito da cultura. Raymond Williams buscou superar dicotomias tais como base/superestrutura, popular/erudito, ciência/arte, razão/emoção, cultura/

política, subalterno/dominante etc., bipolarizações que enfraquecem o potencial explicativo da linguagem para a compreensão dos fenômenos históricos, sobretudo, os educacionais.

A seguir, apresentamos um comparativo entre as palavras-chave mapeadas ao longo do presente trabalho, nos documentos das diferentes políticas educacionais inclusivas implementadas em diferentes cidades brasileiras, cuja notoriedade se justifica por se pautarem em estratégias de consolidação de uma cultura de educação inclusiva em escolas públicas na década de 1990.

5 PALAVRAS-CHAVE: ESTUDO COMPARATIVO DAS PALAVRAS-CHAVE SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DAS CIDADES DE BELÉM, BELO HORIZONTE, DISTRITO FEDERAL, PORTO ALEGRE E SOROCABA

As reformas educacionais da década de 1990 evidenciaram grandes esforços voltados para a garantia de educação para todos sob a prerrogativa do discurso do período versava sobre a busca de uma sociedade inclusiva. Entre elas, destacamos a Conferência de Jomtien- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que reafirmou o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê, de que “toda pessoa tem direito à educação”. A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) é fruto das discussões e encaminhamentos dos participantes da Conferência, reconhecendo que a educação no período apresentava graves defasagens, mediante uma realidade de

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não tem acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos- dois terços não são alfabetizados e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento (UNESCO, 1990, p.1).

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990, p.1) apresentou uma realidade contraditória e desigual, a medida em que os efeitos da globalização e dos avanços tecnologia avançavam com muita rapidez, em contrapartida, tínhamos mais de um terço de pessoas adultas ao redor do planeta que não tinham acesso ao conhecimento impresso, às novas tecnologias, sofriam com as paulatinas mudanças sociais e culturais, sem conseguir concluir os ciclos básicos de escolarização. O fracasso escolar se apresentava como grande inimigo dos ideais de uma educação para a cidadania e inclusão social.

Arroyo (2000) denomina o fracasso escolar como um dos problemas que perseguem nossas escolas como um pesadelo, o qual não pode ser ignorado, visto que além da realidade cotidiana, temos as quantificações, os resultados de avaliações de desempenho, avaliações de larga escala que nos apresentam grandes porcentagens de estudantes repetentes, reprovados, defasados (p.33). Arroyo nos alerta que mesmo que os dados quantificados por tais processos

avaliativos diminuam seus percentuais, o “pesadelo” do fracasso escolar permanece no cotidiano escolar, como uma obsessão pedagógica e social.

Prevalece a visão escolar. Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência na escola. Mais recentemente desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. Ainda está arraigada a visão de que o ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais (ARROYO, 2011, p.85).

Nesse sentido, o ARROYO (2000) a partir de suas pesquisas e do acompanhamento que faz de propostas político-pedagógicas de redes municipais e estaduais e do Distrito Federal, nos apresenta projetos que primam pela diversidade e apontam perspectivas comuns. Segundo o autor, tais projetos têm em sua gênese a propositura de “encarar o fracasso/sucesso escolar num olhar global da construção histórica de nosso sistema de educação básica” (ARROYO, 2000, p.33). Portanto, os projetos os quais Arroyo se refere tem por fio condutor a perspectiva de não considerar o fracasso como problema, visto que, tentam superar a ideia de naturalização do mesmo a partir de discussões e de construções coletivas que almejam uma “outra concepção e prática de educação básica, de direito à educação, à formação e ao desenvolvimento humano da nossa infância, adolescência e juventude” (ARROYO, 2000, p.33-34).

Os projetos educacionais acompanhados por Miguel Arroyo os quais iremos analisar nesse capítulo são a Escola Plural em Belo Horizonte, a escola Cidadã em Porto Alegre, Escola Candanga em Brasília. Além desses projetos que apresentam perspectivas comuns e são mencionados por Arroyo, também analisaremos os projetos e propostas educacionais dos municípios de Belém (PA) e Sorocaba (SP).

A justificativa para a análise das propostas educacionais desses municípios se pauta na revisão de literatura do presente estudo, a partir das seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, plataforma Scielo, Google Acadêmico, Redalyc, e indicações da banca examinadora do presente trabalho no exame de qualificação, com a proposição de qualificar a presente pesquisa, com a sugestão propositiva de referenciais teóricos e documentos que dialogam com o problema de pesquisa desse estudo. Donald Schön denomina essa troca de conhecimentos entre os pares professores/pesquisadores de homologia de

processos³. Tardif (2002; 2011) também legitima essa ideia quando explicita que os saberes e experiências dos professores demonstram sua trajetória de construção de conhecimento, a priori, no âmbito individual, mas também, legitimados no coletivo, quando compartilhados. Nesse caso, destaco a publicização do conhecimento por meio da pesquisa acadêmica.

Nessa perspectiva, entre as cidades cujas palavras-chave foram mapeadas nas suas propostas educacionais inclusivas nessa tese, temos cidades que fizeram ou fazem parte da AICE, incorporando o uso das palavras-chave “cidades educadoras” nas suas propostas de políticas públicas, projetos de governo e diretrizes educacionais. A escolha das propostas dessas cidades e não de outras que também possuem propostas educacionais inclusivas se justifica pela escolha da autora de comparar as palavras-chaves nos documentos de cidades que também se destacaram por projetos inclusivos sob a égide de alguns princípios que facilitavam a inclusão e o respeito à diversidade como: gestão democrática, política de ciclos, transparência política. Também levamos em consideração as diferentes regiões do Brasil, na perspectiva de traçar um panorama mais amplo de pesquisa, de analisar similaridades e diferenças em relação à proposta de educação inclusiva da rede municipal de ensino de Santo André, e de possibilitar uma continuidade de pesquisa acerca do tema proposto.

No que se refere às propostas específicas que Arroyo (2000) exemplifica, o autor ressalta um segundo ponto chave que motiva tais práticas que se trata do que o autor chama de ‘olhar mais global, logo extra-escolar’ acerca do significado de sucesso e fracasso. Arroyo destaca que

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação (ARROYO, 2000, p.34).

³ Termo disseminado pelo pesquisador Donald Schön, no fim dos anos 1990, na qual há o reconhecimento do docente enquanto protagonista e autor dos processos de ensino e aprendizagem, que são validados a partir de suas experiências.

Sob a égide de uma análise semelhante sobre fracasso/sucesso podemos citar a obra de Bernard Lahire (2004) intitulada “Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável”, em que o autor procura compreender as diferenças nos resultados escolares- dos denominados fracasso e sucesso- quando o pesquisador faz um mapeamento etnográfico das diferentes configurações familiares.

Segundo Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) o referido autor foi um dos primeiros pesquisadores a estudar a fundo as dinâmicas familiares de estudantes franceses “para compreender quais diferenças internas seriam capazes de justificar as diferenças de comportamento e de desempenho das crianças nas escolas” (NASCIMENTO, CAVALCANTI, OSTERMANN, 2020, p. 137). Lahire (2004) chegou à conclusão, que as escolas buscavam uma regularidade nas formas de avaliar sem considerar que existiam casos que não se encaixavam nos modelos preestabelecidos: os desempenhos exemplares em meios populares e as catástrofes escolares em meios burgueses (p.13). Bernard Lahire nos explicita em sua obra que “as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de fracasso ou de sucesso” (2004, p.32).

É nesse ponto que as perspectivas analíticas de Arroyo (2000) e Lahire (2004) se cruzam, visto que, nos explicitam que a escola enquanto instituição, se mostra como a materialização de uma lógica social, uma lógica que por séculos se perpetua de maneira engessada, seletiva e excludente. Tal lógica está presente nos sistemas de ensino que não respeitam os tempos de aprendizagem, que invalidam os aspectos sociais e culturais, que priorizam grades curriculares que primam pela disciplinarização e não pela emancipação.

Por conseguinte, retornamos ao eixo central da Declaração de Jomtien que postula acerca da necessidade de reconhecimento de que para alcançar uma educação básica adequada é preciso “fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica” (UNESCO, 1990, p.3), “proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio” (UNESCO, 1990, p.3).

A Declaração de Jomtien como resultado das discussões dos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 5 a 9 de março de 1990 relembra que a educação é

[...] um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; (UNESCO, 1990, p.3).

O referido documento reconhece que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento.

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo (UNESCO, 1990, p.3)

Nessa perspectiva, os projetos escolares cuja análise e mapeamento de palavras-chave faremos no decorrer desse capítulo nos apresentam alternativas de resistência e superação mediante o desafio de superar os modelos de educação homogeneizadora, primando por ideais que valorizam a diversidade.

Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso. Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo de bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas (ARROYO, 2000, p.34).

5.1 ESCOLA PLURAL: PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL EM BELO HORIZONTE

Na cidade de Belo Horizonte - MG temos a experiência da Escola Plural, que segundo Ferreira (2009) teve seu período de vigência, em que a comunidade escolar vivenciou um processo de mudanças e inovações. A referida autora explicita que as experiências vivenciadas por esse projeto escolar perpassam questões primordiais como o direito ao acesso à escola pública no Brasil, o desafio da permanência, da repetência, da evasão continuam a integrar a estrutura do sistema escolar. De acordo com Miranda (2007) “a proposta Escola Plural foi implementada na prefeitura de Belo Horizonte a partir de 1994, elaborado por um grupo de professores da rede, sob a coordenação do professor Miguel Arroyo” (p.61).

Os primeiros anos da década de 1990 testemunharam em todo o território nacional uma grande expansão das matrículas no Ensino Fundamental, em cumprimento às exigências da nova Constituição da República. Alguns desafios colocaram-se de forma clara para as secretarias municipais de Educação. O acesso à escola pública de todas as crianças em idade escolar passou a ser o primeiro grande desafio das políticas públicas da educação.

Nessa perspectiva, de acordo com Ferreira (2009), a rede municipal de ensino de Belo Horizonte lançou na década de 1990 uma política pública local de visível pioneirismo em nosso país, cujo objetivo principal foi o enfrentamento do fracasso escolar a partir de um plano de intervenção focado na modificação de uma estrutura escolar até então cristalizada. Tal política teve a denominação de Programa Escola Plural, com foco na ruptura de uma lógica excludente de escola tradicional, colocando o estudante como eixo no processo de ensino-aprendizagem, descentralizando os conteúdos escolares e flexibilizando as maneiras de se avaliar.

Por se tratar de uma política pública educacional que reflete uma nova leitura da educação e que propõe uma mudança radical na estrutura escolar da Rede Municipal, sua implantação “inquietou” a cidade e o país como um todo, visto que foi um modelo de educação que inspirou diversas outras propostas educacionais em diferentes regiões do Brasil e desencadeou reações diversas da sociedade e da comunidade escolar (FERREIRA, 2009, p.1).

De acordo com Ferreira (2009) tal iniciativa dividiu opiniões: elogios ao reconhecimento da necessidade de enfrentamento da exclusão escolar e, em contrapartida, reverberou em questionamentos e resistências de diferentes atores pertencentes ao processo. A autora explicita que em algumas escolas a apropriação do projeto foi um processo mais rápido e exitoso, e em outras escolas aconteceu o movimento contrário, pois a proposta não se efetivou em decorrência de diferentes interpretações dessa política proposta.

Farias (2006) explicita que a introdução de inovações no contexto escolar, com o intuito de promover mudanças no ensino gera uma série de “ambiguidades, dificuldades e perplexidades” (FARIAS, 2006, p.14). Segundo Ferreira (2009) a implantação da Escola Plural em todas as escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte percorreu uma trajetória de apreensão entre os diferentes membros da comunidade escolar, principalmente no que diz respeito à organização dos tempos, espaços e referenciais de conteúdo e avaliação. Tal processo se revelava enquanto avanço sem precedentes, contudo, apresentou falhas no seu processo de implementação.

Farias (2006) em sua pesquisa nos apresenta a gênese de construção do projeto Escola Plural, que surgiu de “experiências transgressoras e emergentes que professores da Rede Municipal de Belo Horizonte desenvolviam para tentar resolver a questão da não aprendizagem” (p.12). Além da não aprendizagem, outros problemas eram enfrentados pelos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte: a repetência e a evasão. Para embasar o projeto, além das pesquisas sobre a temática, que sinalizavam “novas concepções de educação escolar construídas pelo movimento democrático e de renovação pedagógica contra a Pedagogia da Exclusão” (FARIAS, 2006, p.12).

Por conseguinte, Freitas (2000, p.61) ressalta que a visão dessa política em questão era de que a escola precisava se transformar, deixar de ser mantenedora do fracasso escolar que está diretamente ligado ao processo de exclusão social dos sujeitos e regiões mais subalternas e marginalizadas da sociedade. A construção do

projeto Escola Plural foi coletiva, composta por quatro núcleos denominados 'vertebradores' da proposta como um todo.

1º) Eixos Norteadores da Escola que queremos. Sintetizar as direções ou nortes apontados como principais determinantes nas experiências da Rede. Acreditamos ter acertado ao destacar a busca de uma escola mais plural, daí o mote da proposta: Escola Plural.

2º) Organização do trabalho ou a nova lógica de organização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos. As experiências emergentes não ficam na periferia do dia a dia da escola, apontam novas lógicas no ordenamento temporal do trabalho escolar.

3º) Os conteúdos e processos. Tentamos captar e reorientar o que se ensina e aprende. As concepções e práticas do que é considerado como o fazer diário: o processo de ensino-aprendizagem. Que nova concepção e que novas práticas emergem de nossas escolas.

4º) A avaliação. Destacamos a avaliação, processo polêmico onde se concentram inúmeras e corajosas experiências na Rede. Peça-chave para qualquer proposta escolar inovadora. (BRASIL, 1994, p.11).

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural (1994, p.10) o trabalho seguia a lógica de recolher e destacar a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal, captar a direção coletiva apontada nessas experiências e concretizar essa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura no sistema escolar em questão. Ao propor esse olhar mais direcionado para essas experiências emergentes na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, os idealizadores da Escola Plural se depararam com "uma concepção de educação e uma proposta de escola diferente do modelo culturalmente aceito (internalizado como o ideal)" (BRASIL, 1994, p.14). Essa problematização partiu da hipótese de que a estrutura de nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes. "A nossa escola enquanto instituição- para além da boa vontade de seus mestres- mantém a mesma ossatura rígida e excludente, desde que foi constituída há mais de um século" (BRASIL, 1994, p.14).

O conjunto de ações emergentes traçado para a construção coletiva da Proposta Político-Pedagógica pretendida para a rede municipal de ensino de Belo Horizonte se embasou no propósito de intervenção pedagógica mais radical, sob a égide da premissa de que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas quando

analisados, revelaram que em todos eles havia o foco central na redução da evasão, da reprovação e a repetência.

Os profissionais da educação, na medida em que avançaram no reconhecimento e defesa de seus direitos, tornaram-se mais sensíveis às desigualdades e aos múltiplos processos de exclusão ainda persistentes na nossa sociedade e, sobretudo, na instituição que são responsáveis: a escola (BRASIL, 1994, p.14).

Nesse sentido, o documento norteador da Escola Plural (1994, p.15) deixa explícita a preocupação com a seguinte lógica: a consciência da igualdade de direitos avançou no nosso país, e olhando mais especificamente para a dinâmica local da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, vê-se o reflexo de políticas de Estado e as instituições sociais que continuam a apegadas à velha lógica da exclusão e seletividade, visto que, nossa escola não é democrática e igualitária. “Peneira, exclui em nome da lógica das precedências das séries, das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, de gênero e de raça, de cultura” (BRASIL, 1994, p.15).

Ao analisarmos a experiência de Belo Horizonte na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural, principalmente no reconhecimento da lógica excludente dos sistemas escolares, já é possível vislumbrar ideais de políticas inclusivas, que visavam a intervenção na estrutura escolar, que vai além de meramente estruturas, visto que, envolve toda uma cultura escolar excludente cuja ruptura é um desafio grandioso e audacioso. Os idealizadores da Escola Plural desde o princípio já sabiam do referido desafio, de seus riscos, quando exemplificaram que sua “pretensão é mais arriscada do que deixar intacta a máquina que produz a exclusão e os altos índices de fracasso de mais da metade das crianças, adolescentes e até jovens e adultos dos setores populares” (BRASIL, 1994, p.15).

Na imagem a seguir, temos as principais palavras-chave mapeadas nos eixos norteadores da Escola Plural, a partir da leitura de seu Projeto Político-Pedagógico.

implementação de políticas educacionais inclusivas que priorizem a garantia ao direito à educação de todos, principalmente dos sujeitos que se encontram em situações excludentes da nossa sociedade.

5.2 ESCOLA CIDADÃ: PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL EM PORTO ALEGRE

Na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul temos outro projeto educacional com perspectivas semelhantes às citadas anteriormente no que se refere à Escola Plural. Segundo Fetzner (2009) explicita que se tratam dos ciclos de formação implementados na rede municipal de ensino de Porto Alegre como desdobramento das políticas de democratização da cidade em 1989. Temos um momento histórico marcado pela coligação partidária Frente Popular que assumia o governo, cujo comprometimento estava direcionado à necessidade de transformação das condições sociais e econômicas excludentes da maioria da população. Tal proposta foi denominada Escola Cidadã, e contou com uma série de ações que ultrapassava a ação escolar propriamente dita, pois envolvia um movimento de diálogo direto entre população e governo, o Orçamento Participativo (OP), dispensando mediadores da Câmara de Vereadores.

De acordo com Fetzner (2009) a rede municipal de ensino de Porto Alegre possuía na época de implantação do projeto Escola Cidadã cerca de 44 mil alunos e 3800 professores, e a Frente Popular, nessa ocasião era liderada pelo Partido dos Trabalhadores que governou a cidade de 1989 a 2004. A autora ressalta que o impacto da política adotada dos Orçamentos Participativos demonstrou a forte redução das práticas clientelistas dos vereadores da Câmara Municipal, percepção por parte da população dos resultados alcançados nas regiões de acordo com a relação entre bons resultados e bons delegados, construindo gradativamente a noção de representação como valor social de sustentabilidade política, construção de canais diretos de comunicação e negociação das comunidades com as autoridades municipais, fiscalização da população às obras, transparência da administração de recursos, reversão das prioridades padrão (provocando a transferência de recursos para as áreas mais pobres da cidade).

Fetzner (2009) ressalta que do ponto de vista pedagógico, o Orçamento Participativo permitiu que o exercício da cidadania fosse ampliado enquanto dimensão do exercício político de discutir os problemas, a construção de articulação na comunidade, percepção de que os problemas não eram mais individuais e passaram a ser pautados nas necessidades coletivas.

De acordo com Fetzner (2009) na segunda gestão da Administração Popular o conceito de gestão democrática passou a ser incorporado de fato pela Secretaria Municipal de Educação, se estendendo do âmbito do Orçamento Participativo para o campo educacional. O projeto Escola Cidadã iniciava a partir do desenvolvimento de uma base para a criação de canais de participação e de decisão na escola (representada pelos conselhos escolares), a implementação do Conselho Municipal de Educação, juntamente com um processo de reestruturação da Secretaria Municipal, incluindo o processo de eleição direta de diretores e vice-diretores das escolas de forma paritária.

Fetzner (2009) explicita que Constituinte Escolar foi o nome dado ao processo pelo qual se construíram os princípios orientadores da Escola Cidadã, que apontaram para uma gestão democrática, para a reestruturação do currículo escolar, para o olhar atento ao processo de avaliação e aos princípios de convivência na escola. Tal processo de implantação do projeto Escola Cidadã teve início em 1993, através de reuniões entre alunos, pais e responsáveis, professores e funcionários em cada escola municipal. Tal período histórico nos chama a atenção pois tais princípios se alinhavam ao período de crescentes desdobramentos das novas políticas educacionais da década de 1990 que foram impulsionadas com a Declaração de Jomtien, alinhadas com o ideal de educação para todos e democratização do ensino.

Ainda segundo Fetzner (2009), a partir das discussões por unidade escolar, foram eleitos representantes para as reuniões regionais, nas quais foram construídos os princípios da Escola Cidadã, que foram levados para o Congresso Constituinte Escolar no ano de 1994. A autora enfatiza que esse processo priorizou em suas etapas o princípio de gestão democrática pois contou com a representação de todas as categorias de praticamente todas as escolas da rede. A partir desse congresso, a Escola Cidadã passou a ter 98 princípios, entre os quais merecem destaque os princípios a seguir:

Quanto à gestão: Princípio 1 – A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos.

Quanto ao currículo: Princípio 27 – O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade.

Quanto à avaliação: Princípio 56 – Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo. Quanto à convivência: Princípio 78 – Convivência centrada no respeito mútuo, garantindo a livre expressão e argumentação em igualdade de condições entre: comunidade escolar; comunidade escolar e mantenedora; comunidade escolar e órgãos/entidades afins (SMED, 2000).

É válido ressaltar, segundo Fetzner (2009), que em Porto Alegre essa implantação de projeto de escolas em ciclos aconteceu de maneira gradual, em caráter experimental, iniciando por uma escola (Escola Municipal Monte Cristo). A referida escola tratava-se de uma escola nova, que optou pela elaboração de um regimento escolar novo, já inserindo os princípios aprovados no Congresso Constituinte. Paulatinamente, essa experiência foi ampliada pela secretaria de educação para as escolas novas em 1996. Segundo Fetzner (2009, p.59), no processo de implementação do projeto em questão, foi realizado um estudo de campo que apontou para práticas como o planejamento coletivo entre os anos de escolarização, sendo o currículo organizado pela própria escola, que envolvia toda uma pesquisa socioantropológica, que considerava a educação integral e o desenvolvimento dos sujeitos (das crianças, pré-adolescentes ou adolescentes), se afastando radicalmente do modelo de currículo seriado.

Conforme explicitado por Fetzner (2009, p.60), o estudo de campo em questão também notou que a organização dos tempos escolares se dava de forma contínua, com horários mais extensos, evitando organizações compartimentadas entre as disciplinas. Além disso, outra característica a ser evidenciada é em relação aos espaços de aprendizagem diferenciados, com foco no atendimento das necessidades específicas dos alunos para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo

e motor, garantindo o atendimento das especificidades de todos. Os recursos disponíveis para esse tipo de atendimento eram providos pelo Estado e não por iniciativas privadas.

No que se refere especificamente ao currículo, o que a rede municipal de ensino de Porto Alegre denominou de pesquisa socioantropológica, a pesquisa realizada na comunidade escolar para a identificação de situações-problema a serem abordados na escola, articulados às áreas de estudo, não se prendendo a um ideal de currículo unificado para toda a rede, mas sim, um currículo com flexibilidade mediante às especificidades e diversidades encontradas na rede. Nesse sentido, pode afirmar que o que identifica o currículo da rede municipal de ensino de Porto Alegre são os princípios curriculares aprovados no Congresso Constituinte Escolar. Outras características mapeadas no estudo de campo foram a organização escolar que priorizava o trabalho em grupo, as trocas de experiências e saberes entre os alunos e a ajuda mútua, bem como as práticas avaliativas coletivas, participativas e direcionadas para o movimento de reorganização das atividades, procura por suporte ao ensino em concordância com as necessidades da escola.

No modelo de Escola Cidadã na rede municipal de Porto Alegre, Fetzner (2009, p.60) exemplifica que os professores eram organizados para trabalhar em conjunto com os demais no atendimento das turmas, com o acréscimo de um professor a mais para cada três turmas do primeiro ciclo, um para cada quatro do segundo ciclo e um para cada cinco turmas no terceiro ciclo (em média).

A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre demonstrou que o modelo da Escola Cidadã era capaz de romper com formalidades de uma escola regular para que a prioridade fosse o cumprimento dos tempos escolares, organizada em etapas, que permitiam maior flexibilidade para que os estudantes circulassem entre as etapas da escolarização. A proposta trazia em si radicalidade e inovação à medida que propunha que o aluno poderia demorar mais ou menos tempo para cursar um ano letivo e seria avaliado de diferentes formas que não eram simplesmente a utilização de notas ou conceitos como resultado imutável da avaliação.

De acordo com Fetzner (2009) os ciclos foram implementados em 1997, representando oportunidades de trabalho interdisciplinar e coletivo, que por si só inspiravam novo significado para o processo de ensino e aprendizagem, quando incentivaram a criação de diferentes propostas, metodologias e conteúdos novos. Juntamente com a inovação, os professores que participaram da implantação da Escola Cidadã também sinalizaram dificuldades e necessidades, como por exemplo, a não reprovação. É nesse ponto que retornamos à problemática levantada por Miguel Arroyo, quando nos alerta para o “fantasma” do fracasso escolar que persegue a escola e invisibiliza as oportunidades de aprender sob a égide da necessidade de reprovar. Além disso, Fetzner (2009) ressalta que as sugestões dadas pelas equipes gestoras e dos professores que fizeram parte da pesquisa da autora, se direcionavam para as necessidades de aperfeiçoamento do serviço oferecido pela escola.

O projeto era percebido dentro de um movimento de inclusão social, do qual a escola era um dos elementos: os ciclos vão ao encontro de coisas que foram feitas para melhorar a vida de uma população que há milhares de anos foi excluída. Levar o ensino a lugares mais afastados. Às vezes nem esgoto tem, mas a escola está lá. Os ciclos completam o amparo a uma comunidade excluída de tudo. Amparo a um processo de não-exclusão (FETZNER, 2009, p.61).

Fetzner (2009, p.61) elucida que durante o processo de implantação do projeto Escola Cidadã em Porto Alegre notadamente nas práticas e entrevistas realizadas nesse período, havia a incorporação da participação na cultura escolar. Tal incorporação como prática escolar, com seu devido valor, pode ser resultado dos inúmeros movimentos de participação popular como: Orçamento Participativo, Congresso Constituinte Escolar, Conselhos Escolares, movimentos de interlocução direta entre secretaria e escola durante o processo de implementação do projeto e pela criação de processos de participação na organização do currículo da escola.

“O projeto da Escola Cidadã vai além da simples menção episódica de manifestações culturais ou da opressão baseada na classe, na raça, no sexo e no gênero, e inclui estes temas como uma parte essencial do processo de construção do conhecimento” (FETZNER, 2009, p.61-62). A autora explicita que o movimento curricular se moldou através dos complexos temáticos que resultava de uma

seleção, que por sua vez, se pautava no diálogo com a comunidade, que entre si apresentavam recorrência aos estudos sobre diferenças individuais, desigualdades sociais, identidades, discriminações e sexualidade, o que sugerem que o currículo escolar precisa estar aberto à diversidade, à diferença e ao cruzamento de culturas.

A cultura escolar percebida na pesquisa realizada na escola em Porto Alegre demonstrou-se em mudança: as construções de possibilidades de trabalho aconteciam em diálogo entre as famílias e a escola e entre a comunidade escolar e a Secretaria de Educação [...] Os ciclos se constituíam, no caso estudado, como um mobilizador de transformações das relações estabelecidas na escola, representadas também nos temas tratados no currículo escolar (FETZNER, 2009, p.62).

Fetzner (2009, p.63) também sinaliza o que diz a crítica ao modelo de organização seriada, crítica essa que se alicerça em Sacristán (1998) e Arroyo (2007):

a) se todos os seres humanos aprendem por toda a vida, seria impossível alegar que algumas crianças não aprendem na escola, responsabilizando-as por esse não-aprender, como fazem as práticas de reprovação do aluno nas escolas;

b) o tempo escolar seriado é um tempo fragmentado e hierarquizado, organizado sobre uma lógica excludente (Arroyo, 2007); c) a orientação homogeneizadora da escola confirma e legitima as diferenças sociais, transformando-as em diferenças de caráter individual (Gimeno Sacristán, 1998) (FETZNER, 2009, p.63).

A autora enfatiza que infelizmente, o modelo escolar no nosso país ainda tem dificuldade em realizar rupturas com ideais e modelos engessados de ensino e aprendizagem, que negam a capacidade de aprender de alguns sujeitos, isto é, responsabiliza individualmente aqueles que não aprenderam o previsto dentro do tempo estipulado (FETZNER, 2009, p.63). Os desafios impostos pela Escola Cidadã são difíceis porque almejam superar a avaliação classificatória que nossos sistemas de ensino ainda não superaram e insistem em manter, que rotula quem pode seguir e quem não pode porque não aprenderam, e assim, reforçamos o estereótipo do “menos capaz”. A autora destaca que a proposta buscou a ruptura com modelos hegemônicos de educação,

O caráter radical da educação popular e da organização em ciclos de formação aqui trazidos prima por trabalhar o conhecimento de forma

contextualizada e crítica, esforçando-se para identificar, nas realidades regionais, problemas capazes de desencadear estudos voltados para a transformação social (FETZNER, 2009, p.63).

Azevedo (2000) salienta que a hegemonia neoliberal da década de 1990, tanto no âmbito nacional como no internacional não impediram o desenvolvimento de alternativas democráticas de experiências de exercício da democracia participativa. Em Porto Alegre foi visível tal vivência pela opção de Administração Popular em três gestões. Segundo o referido autor, Porto Alegre experimentou e praticou ações que demandaram a criação de mecanismos de desprivatização e democratização que colocaram o aparelho estatal a serviço de interesses da cidadania. O princípio fundamental que conduziu tais ações em uma perspectiva de Governo Popular foi a prática efetiva da participação dos indivíduos na construção, na implementação e na fiscalização das políticas públicas, na contramão de práticas tradicionais de governo, que historicamente se moldaram em práticas autoritárias e excludentes. Azevedo (2000) explicita que a gestão municipal em questão estabeleceu um processo de ampla participação coletiva nas tomadas de decisões, envolvendo além da sociedade civil por representatividade e todas as frentes de atuação da administração.

Fetzner (2009) destaca que em seu processo de pesquisa pôde observar que algumas práticas docentes favorecem mais o atendimento das diversidades existentes na escola. São elas:

- a) planejamento coletivo e interdisciplinar entre os anos escolares; isto é, o currículo é pensado como desenvolvimento conceitual, de forma dialogada entre as disciplinas escolares e para um conjunto de anos escolares, considerando as possibilidades de desenvolvimento dos alunos na faixa etária atendida;
- b) organização dos tempos escolares de forma contínua, com a concentração dos tempos em áreas/disciplinas específicas, e não sua fragmentação durante a semana de aula; c) oportunidade de espaços de aprendizagem diferenciados para dar conta das necessidades de aprendizagem específicas dos alunos: salas de apoio, laboratórios de aprendizagem, atendimento por professores de apoio, sala de recursos e outros;
- d) incentivo, na organização das aulas, às trocas de experiências entre alunos com saberes diferentes;
- e) práticas avaliativas baseadas no diálogo, coletivas e direcionadas para o conjunto da escola, tendo como foco a melhoria do que se faz,

sem a perspectiva de exclusão (reprovação ou penalização de alunos por meio de notas baixas) (FETZNER, 2009, p.63-64).

Azevedo (2000) salienta que a construção e implementação da Escola Cidadã, a partir de 1993, significou a articulação do projeto educacional com o projeto da Administração Popular, evidencia algumas ações democratizantes implementadas na primeira gestão: a criação das Escolas Infantis (para atendimento de crianças de 0 a 6 anos), o conceito de educação infantil como essencial para o desenvolvimento das aprendizagens características das crianças nesta faixa etária, a criação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos /SEJA, a expansão do atendimento do ensino regular e a sensibilização para a discussão de uma proposta pedagógica.

Entretanto, Azevedo (2000) também ressalta que essas foram medidas importantes, mas limitadas, visto que se voltavam à democratização do acesso sem se configurar como

[...] um projeto orgânico vinculado ao projeto global da Administração Popular, nem mesmo como um projeto que desse conta de todos os aspectos da educação municipal, não se constituindo numa alternativa democrática e progressista, capaz de fazer contraponto à educação conservadora e tradicional (AZEVEDO, 2000, p.10).

O referido autor sobrepuja essa discussão quando mostra que no cenário educacional de Porto Alegre naquele período era necessário “desprivatizar” a escola estatal municipal, substituir a concepção homogeneizada por valores e interesses privados, inserindo nas suas políticas educacionais os interesses de seus usuários. Segundo Azevedo (2000, p.11), a rede municipal de ensino de Porto Alegre era composta por 22 escolas e 17.862 alunos, já nos anos 2000, passou a ter 90 escolas, com aproximadamente 67.000 atendimentos. Ressalta ainda que em 1988 a rede contava com 1698 professores e passou a ter cerca de 3700 professores no ano 2000. Azevedo (2000, p.11) salienta que o alcance de metas pela rede municipal de ensino de Porto Alegre foram consequências de transformações qualitativas, derivadas da implementação e fortalecimento de políticas na rede, como por exemplo, a implantação do projeto Escola Cidadã, metas essas que atestam segundo o autor, “avanços significativos na política de inclusão”.

Um dos maiores pilares para a implementação da Escola Cidadã, além da participação, foi a política de valorização dos profissionais docentes e não docentes, em uma perspectiva de gestão democrática. Entretanto, Azevedo (2000) elucida que o processo contou com dificuldades e desafios, como

[...] a superação da concepção de avaliação classificatória e seletiva, na identificação de concepções emancipatórias que valorizam e perseguem o avanço contínuo do aluno, na compreensão das necessidades pedagógicas decorrentes das diversidades das relações sócio-culturais das comunidades e da baixa sensibilidade para buscar alternativas pedagógicas aos que chegam na escola, já marcados pela exclusão ou que estão nos limites dela (AZEVEDO, 2000, p.17).

Azevedo (2000) problematiza que mesmo com dificuldades e certa resistência na implementação de uma proposta educacional com uma radicalidade nunca antes vista naquele território, tais diretrizes propostas pela Escola Cidadã auxiliaram na orientação do processo de reestruturação curricular na rede municipal de ensino de Porto Alegre, criando estratégias de novos tempos e espaços, na busca pela superação da organização escolar seriada, como demandava há anos os moldes tradicionais de ensino. A Escola Cidadã propunha uma organização do ensino em três ciclos de formação correspondentes às fases de desenvolvimento do ser humano nas respectivas idades correspondentes ao ensino obrigatório. O referido autor destaca outro aspecto relevante das propostas, sobre a avaliação contínua: “o trabalho coletivo, interdisciplinar, construtor das aprendizagens significativas exige uma avaliação permanente, cujos métodos e ações traduzem a concepção de avaliação emancipatória em contraposição à avaliação classificatória e seletiva” (AZEVEDO, 2000, p.25).

Ainda tratando da questão da avaliação, Azevedo (2000) exemplifica que a Escola Cidadã não trabalha com os conceitos de reprovação ou aprovação, mas sim, com o conceito de aprendizagem para todos, como finalidade e obrigação da escola, ideia congruente com os princípios de uma educação inclusiva. “A avaliação não desconsidera o acúmulo de conhecimento do aluno, a escola vê o educando como um ser em desenvolvimento, cabendo-lhe a tarefa de estimular e potencializar as suas aprendizagens” (AZEVEDO, 2000, p.26).

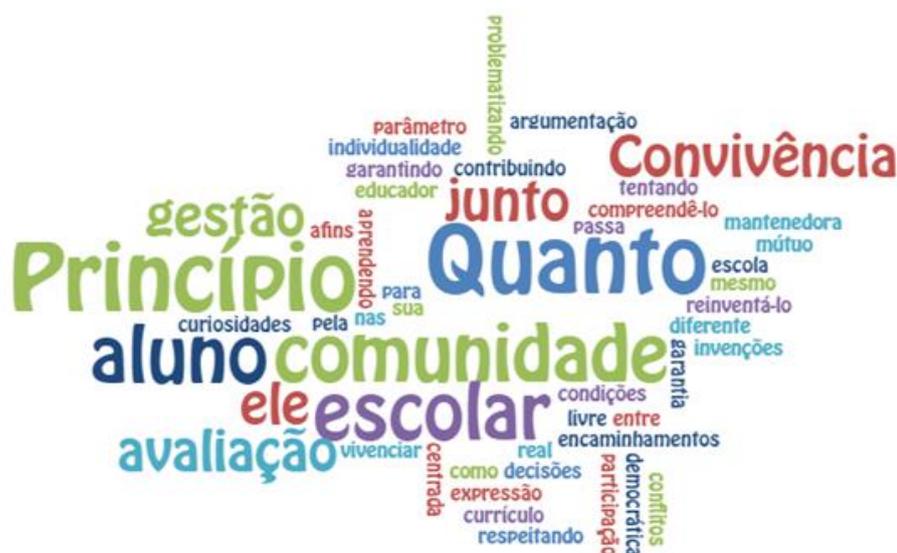
A escola por Ciclos de Formação não é uma estrutura “nova” criada para um reenquadramento dos educandos. Ao contrário, é a tentativa de traduzir na estrutura escolar os ciclos da vida. É a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder o desenvolvimento dos educandos. As crianças e os adolescentes são seres em permanente desenvolvimento, que não podem ser regrados pelo calendário escolar ou pelo ano letivo. O tempo de aprendizagem do educando não pode ser submetido à camisa de força do tempo do ano letivo. A escola por Ciclos de Formação vê a aprendizagem como um processo, onde não há períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas em permanente desenvolvimento. Ao invés de punir o aluno pelo que não aprendeu, a Escola Cidadã busca valorizar as aprendizagens já adquiridas, assumindo a responsabilidade na mobilização das energias, da teoria e da prática acumuladas por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar (AZEVEDO, 2000, p.27).

Nesse sentido, Azevedo (2000) nos apresenta a conclusão de que a implantação dos ciclos de formação foi um processo de muita discussão e envolvimento em muitas polêmicas pois propiciou um confronto entre o denominado conservadorismo pedagógico, visões corporativistas e as visões identificadas com concepções educacionais emancipatórias e comprometidas com as metas de inclusão social. O autor afirma que

[...] a Escola Cidadã é, na atualidade, uma afirmação concreta, uma alternativa real de construção de uma escola pública com qualidade social, formadora de uma ética solidária, de uma consciência da possibilidade de resgatar relações auto-sustentadas e interativas entre os meios de sobrevivência humana e a natureza, ao mesmo tempo, uma escola do nosso tempo, competente na interação com a contemporaneidade científica e tecnológica e formadora de sujeitos emancipados e autônomos, capazes de pavimentar o futuro individual e coletivo (AZEVEDO, 2000, p.27).

Na imagem a seguir, temos as principais palavras-chave mapeadas nos princípios da Escola Cidadã.

Figura 2: Palavras-chave a partir dos princípios da Escola Cidadã



Fonte: EdWordle, 2021. Coletânea de palavras elencadas pela autora.

A seguir, veremos as diretrizes de um outro projeto educacional, que dialoga com as propostas até aqui apresentadas, da Escola Plural e Escola Cidadã: trataremos da proposta intitulada Escola Candanga Educação Integral, projeto implementado em Brasília, Distrito Federal.

5.3 ESCOLA CANDANGA: PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL EM BRASÍLIA

O governo do Distrito Federal implantou o projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral no ano de 2014, em documento oficial publicado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -SEEDF podemos analisar sob a égide de qual perspectiva o referido projeto, que almeja um “projeto de sociedade que consolide e difunda os princípios e as ações da Educação Integral centradas em uma educação pública de qualidade referendada nos Sujeitos Sociais” (SEEDF, 2014, p.9). O projeto se pauta no entendimento de que a cidade pode ser um espaço educador, unindo sujeitos históricos na escola que se torna um espaço privilegiado de aprendizado político e pedagógico, com diálogo entre as escolas, articulação com outras políticas públicas.

O documento explicita que essa política pública considera as informações levantadas por meio de diagnósticos cujos indicadores sociais apontam para as reais necessidades do território, ratificando a possibilidade de criação da “Cidade Educadora”.

Nela se entende que a formação dos indivíduos não se restringe ao espaço físico escolar; é uma proposta que integra a vida comunitária no que diz respeito à administração local, mas também ao envolvimento e à articulação de todas as instituições e associações públicas e privadas que tornam a educação pública, de fato, um direito subjetivo, conforme a Constituição Federal de 1988 (SEEDF, 2014, p.10).

De acordo ainda com o Caderno Projeto Cidade Escola Candanga Escola Integral (SEEDF, 2014, p.11) a perspectiva de Educação Integral consiste em uma educação que não se limita ao aspecto quantitativo do aumento do tempo de permanência do estudante na escola, mas sim, que se volta para um projeto de escola que proporciona qualitativamente tempos e espaços maiores e melhores para que se cumpra a função social de garantir educação pública de qualidade social para todos os cidadãos.

Essa Escola localizada no Planalto Central com o Bioma Cerrado sugere também a resistência do povo que habita a região. Resistência como expressão da ousadia e coragem em construir novas realidades. A partir dos pressupostos da Educação Integral, em 2014, a SEEDF implanta a primeira etapa do Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral em 21 escolas da Região Administrativa de Brazlândia, em toda a Educação Básica, sendo 17 escolas em área urbana e 04 em área rural. A implantação será gradativa por meio do movimento que parte de cidades mais distantes para o centro, com expectativa de universalização da Educação Integral em todo o sistema público de ensino do DF em até oito anos (SEEDF, 2014, p.11).

Assim como os projetos anteriormente citados no presente trabalho (Escola Plural e Escola Cidadã), a proposta da Escola Candanga (SEEDF, 2014, p.12) também intencionou uma ruptura com a organização tradicional de tempo-espaço, visando valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, fomentando os ideais de responsabilização com a Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Nessa perspectiva, o documento norteador da proposta Escola Candanga apresenta os seguintes pressupostos:

- a) Jornada de tempo integral de, no mínimo, sete horas por meio de um Currículo Integrado.
- b) Educação escolar pautada na Pedagogia Histórico- Crítica, integrando-se à realidade dos estudantes, tratando-os como protagonistas de sua formação.
- c) Ressignificação dos espaços escolares complementares à sala de aula convencional: espaços internos como biblioteca, laboratórios de ciências e de informática, pátios, parques, refeitórios, salas de aula, entre outros.
- d) Ressignificação dos espaços complementares externos à escola, como centros olímpicos, praças, quadras poliesportivas, ginásios, Centro Interescolar de Línguas, biblioteca comunitária, centros comunitários, comércio local, teatros, cinemas, oficinas de artesanato e feiras.
- e) As atividades sociais, culturais, artísticas, lúdicas do Projeto serão desenvolvidas por educadores sociais voluntários, educadores populares comunitários, estagiários, voluntários, oficineiros, entre outros atores que integrarão a comunidade escolar, atuando na formação dos estudantes, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. Os professores, do ponto de vista curricular, também devem ministrar esses conteúdos/componentes curriculares (SEEDF, 2014, p.23).

Por conseguinte, é válido destacar que em todas as suas pautas de implementação o Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral nunca deixou de fora a problematização de caminhos para a escola pública inclusiva, de fato e de direito.

Sob a égide dos objetivos traçados para a Escola Canganga, apresentamos a seguir algumas das palavras-chave com maior incidência no documento norteador da proposta.

2025); Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias (PLDO 2016); Plano Plurianual do município de Belém, de 2017, elaborado para o quadriênio (2018-2021).

Os documentos oficiais acima citados delimitam inúmeras ações desencadeadas na rede municipal de ensino de Belém, que seguiu as orientações propostas pelo Governo Federal, pelos organismos internacionais para as políticas educacionais, ações essas que visaram consolidar a cultura de educação na perspectiva inclusiva.

No Relatório 2 do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP/UFSCar), Oliveira (2012) “o primeiro atendimento escolar numa perspectiva de educação inclusiva aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns do ensino regular no município de Belém ocorreu ainda em 1997” (p.55). Oliveira (2012) explicita que nesse período eram atendidos cerca de quarenta e oito alunos Público-Alvo da Educação Especial em salas regulares, e que também tinham atendimento educacional especializado nos denominados Espaços de Inclusão e Vivências (EIVS). Os referidos espaços contavam com professores, assistentes sociais e psicólogos, e se tratava de locais destinados à avaliação em concordância com os acompanhamentos dos alunos nas salas regulares. Nesse período a rede municipal de ensino de Belém não possuía Salas de Recursos Multifuncionais. Oliveira (2012) destaca ainda que o atendimento dos EIVS aconteceu na rede municipal de ensino até o ano de 2005.

Em 2004 a educação especial recebeu as primeiras salas de recursos multifuncionais (07) de dois tipos (I e II). A do tipo I era para atendimento a pessoas com deficiência visual e a outra para atender as outras deficiências. Atualmente possui 18 salas de recursos multifuncionais para atender a todos os tipos de deficiências, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento. As salas de recursos são desdobramentos do Programa de Educação Inclusiva de Direito à Diversidade do MEC. A Secretaria (SEMEC) segue as normas da Política Federal do MEC em relação às salas de recursos multifuncionais (OLIVEIRA, 2012, p.12).

Oliveira (2012) salienta ainda que em 2007 com a Resolução n.12/2007 a rede municipal de ensino de Belém passou a ter diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para a efetivação do atendimento dos estudantes com deficiência no sistema municipal de ensino da cidade. A fundamentação desse atendimento se pautou numa perspectiva inclusiva, “assegurando a oportunidade de acesso,

permanência e prosseguimento nos estudos” (p.58). Tal fundamentação propõe que a rede municipal de ensino deverá prover:

- I - redimensionamento do quadro de profissionais para a garantia do atendimento inclusivo;
- II – formação continuada e permanente dos recursos humanos que atuam na docência, gestão e demais áreas do processo educativo;
- III- adoção de medidas de acessibilidade à informação, à comunicação e à mobilidade, através da aquisição de recursos, mobiliários e equipamentos adaptados;
- IV- construção e manutenção de uma rede de apoio para desenvolvimento de práticas colaborativas interinstitucionais que forneçam a oferta de serviços nas áreas da saúde, assistência social, jurídica, trabalho, esporte e lazer e de atendimentos educacionais especializados [...] (BELÉM, 2007).

Nessa perspectiva, Sousa e Mesquita (2020) explicitam que o Plano Municipal de Educação de Belém (PME 2015-2025) foi aprovado pela Lei nº9.129 na data de 24 de junho de 2015, tendo como vigência o prazo de 10 anos, com a proposição de ações com ênfase no asseguramento de educação de qualidade e equidade no atendimento das necessidades de expansão, a valorização dos trabalhadores da educação, o desenvolvimento da política de educação inclusiva de fato, com foco na elevação da qualidade do ensino.

Sousa e Mesquita (2020) ressaltam que a meta 4 do PME se destina especificamente à Educação Especial, mais especificamente tratando da universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos público-alvo da Educação Especial, de quatro a dezessete anos de idade, matriculados na rede municipal de ensino de Belém.

Para tanto, estabeleceu-se um conjunto de vinte e três (23) estratégias a serem implementadas durante a vigência deste plano, as quais transitam pela ampliação da oferta de vagas na rede de ensino, realização de parcerias, investimento na formação de professores, criação de centros construídos por equipes multiprofissionais, oferta de recursos tecnológicos e materiais didáticos pedagógicos para equipar as salas de recursos multifuncionais, dentre outras estratégias (BELÉM, 2015).

Sousa e Mesquita (2020) sinalizam com sua pesquisa que os dados encontrados acerca das políticas educacionais inclusivas de Belém apontam para o crescimento do número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial

na rede pública de ensino de Belém nos últimos anos, em concomitância com as discussões e debates nacionais e internacionais sobre educação inclusiva, com os avanços nas políticas educacionais inclusivas no nosso país. As autoras também destacam o investimento na ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e o investimento na formação de professores.

Segundo Sousa e Mesquita (2020) tratando-se do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os dados coletados pelas pesquisadoras apontam um grande crescimento na quantidade de alunos público-alvo da Educação Especial atendidos pela rede municipal de ensino: cresceu de 580 em 2013 para 2260 alunos no ano de 2016. Esse crescimento se deu pelo investimento na ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na qualificação do servidor da área educacional e na adoção de um currículo que prioriza o respeito à diversidade (BELÉM, 2017).

[...] a Secretaria Municipal de Educação de Belém tem nos últimos cinco anos empreendido ações que favorece a educação especial na perspectiva de educação inclusiva com criação de salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede municipal, ampliação na oferta do AEE na rede municipal, formação continuada em serviço tanto de professores da classe regular quanto para o atendimento educacional especializado, dentre outras ações (SOUSA e MESQUITA, 2020, p.79).

Nesse sentido, a seguir veremos quais as palavras-chave que estão presentes nesse projeto de educação inclusiva da rede municipal de ensino de Belém:

Figura 4: Palavras-chave a partir dos princípios do Projeto de Educação Inclusiva



Fonte: EdWordle, 2021. Coletânea de palavras elencadas pela autora.

Por conseguinte, veremos a seguir mais uma proposta de política educacional com semelhanças com os outros projetos já apresentados: a Escola Cidadã, na cidade de Sorocaba-SP.

5.5 ESCOLA CIDADÃ EM SOROCABA (SP): PALAVRAS-CHAVE DE UM PROJETO EDUCACIONAL

Na cidade de Sorocaba-SP, de acordo com Santos e Soares (2009), foi implementado o programa Cidade Educadora, isto é, um programa de planejamento e administração pública que se dá a partir do conceito-chave desenvolvido pela UNESCO desde a década de 1970, por meio do relatório Aprender a Ser (p.182). Os autores explicitam que tal conceito foi firmado durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em novembro de 1990, na cidade de Barcelona, “dando origem a uma rede hoje com mais de 300 cidades participantes no mundo” (SANTOS, SOARES, 2009, p.182-183), entre elas temos representantes entre as cidades brasileiras, em 2009 contávamos com 11 cidades participantes: Santo André, São Carlos, Piracicaba, Porto Alegre, Caxias do Sul, Cuiabá, Horizonte,

Campo Novo dos Parecis, São Paulo, Gravataí, e Sorocaba. Em 2021, de acordo com a página da Associação das Cidades Educadoras, o Brasil conta hoje com 22 cidades educadoras: Araraquara, Camargo, Caraizinho, Curitiba, Horizonte, Gramado, Guarulhos, Marau, Mauá, Nova Petrópolis, Passo Fundo, Raul Soares, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Gabriel, Soledade e Vitória.

De acordo com Santos e Soares (2009) o programa Cidade Educadora foi implementado em Sorocaba pela gestão municipal do então prefeito Vitor Lippi, a partir da regulamentação do projeto pela lei municipal nº 8.114/2007, cujos objetivos eram:

-fortalecer o planejamento do município no sentido de transformar Sorocaba em uma cidade educadora, por meio da capacitação de funcionários, e colaboradores de programas e ações municipais, assim como através da integração entre estes programas e a avaliação dos resultados obtidos na implantação dos conceitos de cidade educadora desenvolvidos no município (SANTOS, SOARES, 2009, p.183).

Santos e Soares (2004) explicitam que a partir do conceito de Escola Cidadã apresentado por Gadotti e Padilha no final da década de 1980 e início dos anos 1990 no município de Porto Alegre, que se tratavam de políticas de educação características de governos de esquerda, tal conceito se espalhou por diversas outras cidades que incorporaram novas práticas, características e denominações (p.184). Os autores destacam que os projetos de infraestrutura urbana implementados na cidade de Sorocaba dentro da perspectiva do programa Cidade Educadora, apostaram na urbanização como estratégia de ampliação da participação do cidadão na cidade através de projetos interligados na perspectiva de intersetorialidade entre as diferentes secretarias da cidade, conforme defende a Carta de Barcelona.

Santos e Soares (2009) enfatizam que o programa Cidade Educadora em Sorocaba possui assessoria da ONG Instituto Paulo Freire, que junto à Secretaria de Educação da referida cidade, desenvolve o programa Escola Cidadã, dentro da agenda de ações do programa Cidade Educadora de Sorocaba. A Escola Cidadã tem por pauta a política dialógica entre a escola, a comunidade escolar, a Secretaria de Ensino definindo que “na Escola Cidadã todos os agentes envolvidos no trabalho em ambientes escolares são educadores de apoio” (SANTOS, SOARES, 2009,

p.184-185), isto é, todos na escola devem participar do processo de discussão e organização escolar, numa perspectiva de gestão de fato democrática.

A proposta de base da Escola Cidadã de Sorocaba está na consolidação em âmbitos ampliados de delegações escolares eleitas em assembleias de legitimação. A Secretaria de Educação municipal, por sua vez, deve ouvir os representantes escolares e elaborar o plano educacional a partir da base, na estrutura hierárquica da escola, o que significa partir das propostas de pais, alunos, professores e funcionários (SANTOS e SOARES, 2009, p.185).

Santos e Soares (2009) apresentam que os eixos centrais do programa Escola Cidadã são pautados nos conceitos a seguir:

1. fortalecimento da gestão democrática: relacionada diretamente à atualização e elaboração dos projetos eco-político-pedagógicos, formação inicial e continuada aos representantes do conselho de escola, colegiados e APM's;
2. fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil: visa criar condições para a participação ativa e criativa das crianças, jovens e adolescentes, na elaboração do projeto eco-político-pedagógico na perspectiva do estatuto da criança e do adolescente, promover a cultura da paz e da sustentabilidade;
3. formação para a elaboração do projeto eco-político-pedagógico: de acordo com as principais diretrizes do Programa Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora (SANTOS e SOARES, 2009, p.185).

Os autores ressaltam ainda que tanto na Educação Infantil, bem como no Ensino Fundamental na perspectiva de educação integral, em todas as modalidades de ensino, as ações estavam voltadas para “a construção do projeto Eco-Político-Pedagógico da escola, que deve buscar a gestão participativa, o fortalecimento da APM e a ampliação das relações escola-família-comunidade-cidade” (SANTOS e SOARES, 2009, p.186).

A proposta de projeto Escola Cidadã está diretamente relacionada com a proposta de Cidade Educadora, pois deve considerar a cidade como espaço de educação do cidadão e a escola como agente no processo de uma educação voltada para a cidadania, *slogan* que já constava na lei federal – LDB – nº 9394/96, incubando à educação escolar a preparação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e a gestão democrática (SANTOS e SOARES, 2009, p.186).

A seguir veremos as palavras-chave que fazem parte dos objetivos do projeto Escola Cidadã em Sorocaba.

humana, ou seja, sob a égide desse prisma que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos os seres humanos nascem cidadãos.

Contudo, historicamente, sabemos que a cidadania é

[...] uma conquista estabelecida através da luta entre as diferentes classes sociais no mais cru marxismo dialético: a cidadania como condição humana anula a história e encontra sentido apenas nas possibilidades de participação na produção e no usufruto de valores e bens, negando a existência das classes sociais e das lutas neste campo (SANTOS e SOARES, 2009, p.187).

Neves (2005) aponta que essa noção de cidadania na escola tão propagada na realidade está voltada para outra intencionalidade: de uma educação hegemônica e do que o autor chama de Estado pedagogicamente hegemônico, visto que, o que vemos é uma nova cidadania, agora apoiada no consumo de massas, que transforma o proletário em um sujeito político coletivo em luta pela inclusão social. Falleiros (2005) alerta que a temática “educação para a cidadania” é um slogan educacional, isto é, um projeto de sociabilidade capitalista, importado pelo neoliberalismo, incorporado pela socialdemocracia brasileira, de maneira passiva, incorporando as massas trabalhadoras em um projeto de sociedade inclusiva, que abraça as diferenças e a pluralidade.

Assim sendo, segundo Santos e Soares (2009), a Escola Cidadã tem muitos prós e contras, visto que, pode até promover o diálogo participativo nos diferentes processos de planejamento escolar, entretanto, conserva ainda em si a estrutura hierarquizada que carrega em si os valores de quem a patrocina.

A diversidade na cidade é naturalmente conflitiva em seus interesses, o conflito de classes é intrínseco ao processo democrático, no entanto, as elites controlam os mecanismos de regulação social e não faz parte de seus objetivos democratizá-los. A contradição econômica na Escola Cidadã é contextualizada de modo a criar no âmbito escolar caminhos para a ação política, educando para ouvir e respeitar as diferenças e as diversidades que compõem a cidade, no entanto, promove a aceitação destas diferenças e diversidades como parte estrutural comum da sociedade de classes. Esta estrutura está presente na forma escolar como nas hierarquias de seu sistema e é importante remar contra esta lógica (SANTOS e SOARES, 2009, p. 190-191).

Nessa perspectiva, trataremos a seguir de conceitos chave os quais problematizamos ao analisar os diferentes projetos e políticas educacionais

inclusivas das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba, comparando-os com a experiência da cidade de Santo André: a cidadania como inclusão social. Contudo, sob a égide do conceito de palavra-chave de Raymond Williams, problematizaremos de maneira crítica os conceitos de inclusão e de cidade, partindo do aspecto comum de que algumas das cidades citadas fazem parte do programa Cidades Educadoras, isto é, são signatárias da Declaração de Barcelona.

5.6 PALAVRAS-CHAVE QUE NORTEIAM AS CIDADES EDUCADORAS: CARTA DE BARCELONA 1990

Aos projetos e políticas educacionais inclusivas nas cidades de Belém, Belo Horizonte, Distrito Federal, Porto Alegre, Santo André e Sorocaba, podemos encontrar aspectos comuns, entre os quais nos chamou a atenção o fato de que algumas das cidades acima citadas eram igualmente signatárias da Carta de Barcelona, que iniciou na década de 1990 a proposta das Cidades Educadoras.

Entre as cidades acima citadas, Porto Alegre, Santo André e Sorocaba fizeram ou fazem parte da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), que teve sua gênese no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que aconteceu em Barcelona em 1990, cujos representantes das cidades participantes discutiram princípios essenciais para o ideal de que as cidades tivessem de fato uma ação educadora.

Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) (BARCELONA, 2004, p.1).

A justificativa para o ideário das Cidades Educadoras é pautada na premissa de que “a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um

sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos” (BARCELONA, 2004, p.1).

Nessa perspectiva, o objetivo da cidade de maneira permanente é aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A Carta de Barcelona postula que as cidades devem exercer esta função de maneira paralela com suas demais funções tradicionais no que concerne à economia, políticas de seguridade social, levando em consideração seu objetivo formativo, e os aspectos de promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes ao longo da vida, isto é, a prioridade são as crianças e jovens, entretanto, com olhar para a implementação de políticas voltadas para as pessoas de todas as idades.

De acordo com a Carta de Barcelona, as razões para justificar essa proposta tem origens de ordem social, econômica e política:

[...] orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (BARCELONA, 2004. p.2).

O referido documento ressalta que as cidades educadoras possuem as suas instituições educativas formais, intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), e nessa conjuntura, precisarão trabalhar em regime colaborativo: bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências.

Uma das principais palavras-chave da proposta da Carta de Barcelona é “cidadania”, sob a égide da ideia de cidadania global, isto é, que privilegia a democracia de forma respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais.

Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e

consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade (BARCELONA, 2004. p. 3).

Outras palavras-chave que aparecem na Carta de Barcelona são “diversidade e identidade” no sentido de que os contributos das comunidades que integram as cidades sejam guardados bem como seus direitos, enquanto cidadãos que ali habitam, com o devido reconhecimento a partir da sua identidade cultural.

A educação na cidade educadora segundo a Carta de Barcelona (2004) é um direito fundamental, que precisa garantir “princípios de igualdade a todas as pessoas, justiça social e equilíbrio territorial” (BARCELONA, 2004, p.3).

Contudo, segundo a análise de Santos e Soares (2009) o conceito chave de “inclusão” embora muito propagado e difundido nas políticas educacionais da década de 1990, na Carta de Barcelona especificamente não é empregado como uma alternativa na sociedade capitalista, o que nos chama a atenção.

A inclusão a partir do discurso de exercício da cidadania mascara as estruturas sociais pautadas na desigualdade que, conforme foi apresentado no projeto de Escola Cidadã merecem ser respeitadas, no entanto a proposta de Educação Cidadã na Cidade Educadora não questiona as duras penas na qual a desigualdade é gerada, seus custos humanos e ambientais (SANTOS e SOARES, 2009, p.190-191).

Segundo Santos e Soares (2009) o programa Cidade Educadora objetiva a generalização das condições de cidadania utilizando como estratégias a socialização da informação, a discussão pública e a transparência política. Entretanto, seus motivadores e investidores têm quais objetivos? Estão de fato preocupados com a transformação da sociedade capitalista e suas relações com o espaço, e procuram alternativas para superar os mecanismos internos de exclusão e marginalização social?

A presença hegemônica do capitalismo e seu processo de expansão global desenvolveram por meio do reaparelhamento técnico do espaço, a produção de espaços desiguais organizados pela lógica capitalista e as mudanças ocorridas no sistema econômico implicam em novos projetos de reorganização espacial. Por isso as cidades são, acima de tudo, um desafio que se insere diante de fatores de tempo e espaço, ao passo que as técnicas e tecnologia em constante evolução, cada vez mais informatizadas e universalizadas, capturam

a cidade e suas funções e as lançam dentro de um processo de globalização (SANTOS e SOARES, 2009, p. 178).

Nessa perspectiva, os autores explicitam que a cidade representa com os muitos esforços em prol da realização humana, em espaços de constante desenvolvimento e evolução, mas também, um espaço produtor de extremas desigualdades, visto que, o uso e a apropriação do espaço, juntamente ligados às condições de vida proporcionadas na cidade são muito desiguais.

A cidade é, acima de tudo, um espaço de contradição e conflito. Podemos afirmar que, as cidades, principalmente as pós-industriais, negam e criam nelas mesmas a condição de própria negação, pelo fato de excluir grande parte de seus cidadãos das condições de potencialização que ela oferece (SANTOS e SOARES, 2009, p.171).

Nesse sentido, a questão que se levanta é o papel da educação na perspectiva da cidade educadora e quem financia todo esse movimento. Segundo Santos e Soares (2009) Cidade Educadora se trata de um programa de planejamento e administração pública que se deriva de um conceito desenvolvido pela UNESCO desde a década de 1970, no relatório Aprender a Ser, que a partir do 1º Congresso das Cidades Educadoras em Barcelona no ano de 1990 originou uma rede que atualmente conta com mais de 300 cidades ao redor do mundo. A Carta de Barcelona foi organizada em 20 princípios de caráter sócio-político, que objetivam o “desenvolvimento da educação como potencial humano, através do oferecimento igualitário de oportunidades de formação num contexto amplo de qualidade de vida, justiça social e promoção de seus habitantes” (SANTOS e SOARES, 2009, p.183).

Por conseguinte, vejamos as palavras-chave que regem o programa Cidades Educadoras:

6 AS PALAVRAS-CHAVE NOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

Entre os documentos oficiais produzidos na Rede Municipal de Santo André durante os anos do nosso recorte histórico (de 1989 a 2016), nós elencamos alguns documentos como sendo essenciais para a leitura e interpretação visto que, foram documentos publicados com o objetivo de apresentar aos profissionais da educação qual foi a trajetória de implementação da política educacional inclusiva que a Rede Municipal idealizou e solidificou ao longo dos anos, independentemente das alternâncias de administrações públicas, das trocas político-partidárias.

Foi possível verificar que dentro do recorte histórico temporal deste estudo, tivemos a presença ou ausência dessas publicações na Rede Municipal, porém, nota-se que durante os períodos de ausência de publicações específicas, a Rede Municipal continuou a trabalhar sob a égide de alguns princípios semelhantes aos publicados por outras administrações públicas.

A seguir apresentaremos alguns conceitos-chave mapeados nos documentos:

- Caderno Estação Gente Educação Inclusiva- Plano 1997;
- Caderno Estação Gente Educação Inclusiva- Plano 1998;
- Caderno Estação Gente Educação Inclusiva- Plano 1999;
- Caderno Estação Gente Educação Inclusiva- Plano 2000;
- Guia de Recursos para Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Poéticas da Diferença- A inclusão educacional da pessoa com deficiência visual;
- Poéticas da Diferença- A inclusão educacional da pessoa com deficiência auditiva;
- Poéticas da Diferença- A inclusão educacional da pessoa com deficiência física;
- Poéticas da Diferença- A inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual;
- Poéticas da Diferença- A inclusão educacional da pessoa com distúrbios globais do desenvolvimento;
- Cadernos Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares (2005-2008);

- Cadernos do Projeto Formadores do Saber (2009-2012);
- Livros do Movimento de Reorientação Curricular EJA- Currículo Integrado (2013-2016);
- Livro Tecendo Vivências: A Educação de Jovens e Adultos Santo André, 1989-2016;
- Retrato Censitário das Pessoas Com Deficiência (2015-2016);

Conforme anunciamos na introdução do presente estudo, utilizaremos como estratégia um recurso tecnológico para o mapeamento de ocorrências das palavras-chave: um programa de informática que tem sido muito utilizado atualmente, chamado Wordle. Prais e Rosa (2017) explicitam que o Wordle produz uma “nuvem de palavras”, organizando-as com cores e tamanhos variados, com base no número de menções feitas em um determinado texto.

O *Wordle* é um programa de livre acesso (<http://www.wordle.net/create>) que cria as chamadas "nuvens de palavras" para os usuários. Como consiste em uma ferramenta da Web, para utilizá-lo é necessário acesso à internet e um navegador atualizado. O funcionamento pode variar em navegadores diferentes (*Chrome, Mozilla Firefox, Safari e Edge* ou *Internet Explorer*, por exemplo) e sua utilização depende da disponibilização pelos desenvolvedores (PRAIS, ROSA, 2017, p.205).

A seguir, vejamos as “nuvens de palavras” criadas com o apoio do programa Wordle a partir da leitura e fichamento dos documentos cima citados:

- **Caderno Estação Gente Educação Inclusiva- Plano 1997**

Este documento foi produzido no primeiro ano de administração, inaugurando na Rede Municipal de Santo André essa iniciativa de construção de registros escritos para documentar os processos escolares e implementação de políticas educacionais.

O crescimento econômico de Santo André, a transformação dos atuais patamares de exclusão social, a mudança de qualidade de vida na cidade e o aprofundamento da democracia são objetivos que foram anunciados pela gestão pública da administração pública do

período de 1997 a 2000 (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p.5).

Segundo o documento acima citado, no programa de governo constavam cinco prioridades:

- Desenvolvimento econômico municipal e regional capaz de gerar renda e emprego;
- Participação popular por intermédio de canais democráticos de relação entre a prefeitura e a comunidade;
- Melhoria da qualidade e da eficiência dos serviços públicos por meio da modernização administrativa da prefeitura;
- Construção de uma cidade agradável para todos os moradores com base na oferta de serviços públicos de qualidade;
- Prioridade à educação como direito fundamental para o exercício da cidadania e como condição indispensável para o acesso e a permanência no mercado de trabalho;

O documento enfatizou muito um ideal que perdurou por muito tempo nas agendas das gestões públicas desse recorte histórico na cidade de Santo André, denominado “Nova Qualidade Social da Educação” e a “Inclusão”.

A outra dimensão da garantia da educação pública se refere à construção de uma nova qualidade que combine a um só tempo: o desenvolvimento pelos alunos, da capacidade de aprender a aprender, a apropriação dos mais avançados conhecimentos no campo das ciências, das artes e da tecnologia e a construção de novos valores voltados para a humanização da sociedade nos marcos da ética, tendo-se, para isso, como ponto de referência permanente as características, de cada aluno (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p.5).

No plano de 1997, os gestores públicos e implementadores das políticas educacionais inclusivas na Rede Municipal buscaram problematizar temáticas como a influência das políticas neoliberais nos contextos educacionais, com o objetivo de levar essas discussões para os professores em suas reuniões nas escolas. “As políticas neoliberais tomaram formas distintas em diferentes nações em função das especificidades históricas do desenvolvimento social, econômico e político de cada uma delas” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p.7).

No Plano 1997, há a problematização de algumas orientações comuns num contexto internacional como:

- Cortes nos investimentos em áreas sociais enquanto condição de combate ao déficit público;
- Amplo programa de privatizações de empresas públicas, objetivando também o equilíbrio das dívidas interna e externa;
- Tentativa de desmoralização e/ou cooptação do movimento sindical;
- Absoluta conviência com a situação de desemprego, entendida e concebida como fatalidade inerente e resultante da competitividade do mercado;
- Difusão e indução através das mais variadas formas de comunicação, de um ideário que sacraliza o mercado e transforma a perspectiva do lucro, produtividade e competitividade em valores supremos das sociedades (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p.7)

A proposição do governo de Santo André expressa nesse documento propõe à sociedade a promoção de um desenvolvimento econômico sustentável na cidade e na região, gerador de renda e emprego, de investimentos nas áreas sociais e de um processo de modernização da gestão administrativa e de participação da sociedade que seja facilitador e articulador desses objetivos.

[...] a educação deve ser para nós inclusiva não só vai garantir o maior número possível de vagas às crianças, jovens e adultos. A questão nesse caso ultrapassa em muito o problema do acesso- ela refere-se aos objetivos dessa educação, tal qual enunciamos acima e aos pressupostos filosóficos que, norteando a relação ensino-aprendizagem, deverão permitir a valorização da experiência social, cultural, cognitiva e afetiva do aluno, o respeito e a apropriação dessa experiência pelos educadores, a consideração e o trabalho específico com cada um, levando-se em conta ritmos, tempos e características distintas de desenvolvimento e aprendizagem (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p. 9).

A Secretaria Municipal de Educação de Santo André realizou a análise das cinco prioridades indicadas nos Planos Escolares, a qual mostrou que foram considerados enquanto acesso aos problemas e as soluções relativos principalmente à condição física das escolas com quatro conotações básicas:

- a) Reforma, manutenção e construção das ou nas escolas;
- b) Organização das classes e dos espaços físicos, visando o trabalho pedagógico;
- c) Adequação do Estatuto às necessidades de formação e organização da escola, visando uma nova qualidade;
- d) Falta de recursos humanos e materiais; (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p. 13).

É válido destacar no referido documento a organização e sistematização dos debates realizados no chão de escola naquele período, quando o documento descreve que houve destaque para a educação especial,

[...] conforme apontada por quatro unidades, que revelou haver necessidade de organização de cursos de formação para professores, para um melhor entrosamento entre professores da Educação Especial, assim como um número maior de assistentes e diretoras. Também foi salientada, por seis unidades, a necessidade de atendimento clínico aos alunos que são matriculados e, por outras quatro unidades, a sugestão de contratação de mais professores para trabalhar no serviço de Educação Especial. A redução do número de alunos deficientes foi mencionada por três escolas e a criação de Classes Especiais por três unidades (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p. 18).

Além da preocupação com o encaminhamento das crianças portadoras de necessidades educativas especiais, foi mencionada a necessidade de atendimento odontológico, fonoaudiológico e fisioterápico. Por conseguinte, os gestores públicos das políticas educacionais do período já destacaram no documento que o movimento de inclusão na escola iria exigir uma nova concepção de educação e uma nova postura do educador frente ao trabalho a ser desenvolvido, redefinindo seus conceitos sobre qualidade de ensino e “resultados” esperados dessa escola.

Será necessário nos perguntarmos quais resultados queremos; se, por exemplo, os únicos indicadores de qualidade irão continuar sendo evasão e repetência, sem definirmos qual competência queremos da escola e com qual qualidade queremos a permanência de nossos educandos em sala de aula (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p. 22).

Uma escola que propõe a inclusão de todos terá que rever não só suas concepções quanto às teorias do conhecimento até então vigentes, mas também

seus paradigmas, como o do papel da escola e os valores que norteiam, hoje, o sistema educacional. O significado de currículo, por exemplo, precisaria ultrapassar uma visão de grade curricular ou de rol de conteúdos, definidos a partir da prática social do educador, ou ainda, “de pacotes fechados elaborados em gabinetes ou apenas livros didáticos, de forma puramente mecânica, para ser definido e construído a partir de um “grande acordo coletivo, sobre como construir conhecimento” (ALVES, 1994 apud Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p. 22-23).

No plano 1997 há a ênfase em conceituar aos professores que receberiam o documento que *a inclusão de todos* não poderia ser apenas uma frase ou um projeto a mais de uma administração que almeja implantar propostas. Ela precisaria ser um projeto que acredita numa escola diferente, numa escola de todos e com todos, na possibilidade de sua qualidade com competência técnica e política

A inclusão era mais um motivo obrigava a todos os envolvidos no processo educacional de inclusão de estudantes com deficiência a repensar a formação dos educadores, visando a instrumentalização da prática da sala de aula e possíveis interferências mais qualificadas no processo de aprendizado dos educandos, assim como a reflexão dos preconceitos e ações discriminadoras que por vezes são cometidas inconscientemente.

É numa relação de trabalho permeada pela solidariedade, compromisso e diálogo que a formação permanente tornará os educadores construtores do processo educativo, no desenvolvimento de projetos que resgatem a experiência social e cultural do aluno, tornando-o um “especialista em aluno” (MANTOAN, 1997 apud Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1997, p. 23).

O trabalho pedagógico passou a ser estruturado a partir da análise dos Planos Escolares realizado pelas Escolas Municipais de Santo André, com o educando como centro e não somente a organização do currículo, avaliação, séries ou graus. Contemplará tanto a aquisição dos conhecimentos, como a socialização de vivências e experiências, valores, representações, identidades de gênero, raça e classe, tendo sua estruturação nos pressupostos teóricos filosóficos da escola inclusiva.

período encerrou, os gestores públicos e implementadores das políticas educacionais naquele período perceberam que

[...] a junção da política adotada pelo governo municipal com a coragem e o empenho da maioria dos educadores, de inúmeros pais e entidades da sociedade civil permitiu que evitássemos a desestruturação da educação infantil e de jovens e adultos. (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.5)

Houve a ampliação do número de vagas – apesar de todas as limitações orçamentárias da Prefeitura e das consequências da Emenda Constitucional nº14- que dialogava diretamente com as diretrizes fundamentais da política educacional adotada pelo município no período: a democratização do acesso. Este pressuposto visava possibilitar a inclusão social de crianças, jovens e adultos também através do acesso ao conhecimento. Contudo, garantir o acesso não se restringia, apenas a oferta de vagas. Referia-se também

[...] à política de manutenção de prédios, de provimento de materiais e descentralização de recursos. Trabalho este que vem sendo encaminhado pela Secretaria para garantir o abastecimento e manutenção dos serviços e equipamentos (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.5-6).

Mas o acesso à cultura a partir dos caminhos traçados pela educação só se completa se for assegurada a permanência dos alunos nas escolas. O Plano 1998 sinaliza que isto só seria possível se o processo fosse pensado como algo visando a construção de habilidades de pensamento e conhecimento que permita

[...] o desenvolvimento da curiosidade, a capacidade crítica, o desejo e o prazer de aprender como conduta de vida. Neste sentido, a Secretaria vem investindo no constante aperfeiçoamento do trabalho dos educadores através do Programa de Formação Permanente. (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.6)

A qualidade assim concebida requer a escola como espaço de reflexão permanente, como laboratório de criação e não reprodução mecânica de ideias, ações e valores. Nesta perspectiva, a participação da comunidade era vital. Para tanto, o Plano 1998 deixa claro que a gestão pública do período se empenhou muito na criação de espaços que ampliassem a democratização e a real inserção da sociedade nos processos decisórios e de encaminhamento da política educacional de nossa cidade.

Uma das primeiras medidas da SEFP em 1997 foi a solicitação feita às unidades escolares para que elaborassem seus planos de trabalho. Esta iniciativa não ocorreu por acaso. Ela está amparada na concepção de que a unidade escolar deve construir sua autonomia, refletir sobre a política educacional, decidir em seu âmbito quanto às suas ações e ter uma conduta propositiva em relação às demais esferas de poder. Está, por sua vez, amparada também em uma visão de planejamento que, por valorizar a autonomia da escola e entender que a finalidade precípua da Secretaria é a educação dos educandos, parte da escola para implementar sua política educacional. Este procedimento é oposto às visões tradicionais de planejamento que tornam a unidade escolar o desaguadouro de políticas centrais sem que, muitas vezes, se possa lhes desvendar as origens e as razões.

[...] este fluxo democrático pressupõe, da parte da Secretaria, a tradução e materialização do Programa de Governo escolhido nas eleições municipais. Portanto, o debate quanto às diretrizes da política educacional se estabelece como referência de todo o processo. Conforme temos dito, planejar tendo por fundamento tais referências, não implica a abolição de conflitos, diferenças e discordâncias, mas, ao contrário, o reconhecimento de sua existência e a elaboração em torno deles. Para nós o planejamento é permanente, pois demanda análise, decisão, ação, crítica e simultaneamente nova análise, decisão, ação e crítica (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.9).

O Plano 1998 ainda faz referência a uma preocupação dos gestores municipais com a construção do currículo, destacando que se trata de um processo que deve envolver, de formas diferentes e em momentos distintos, educadores e educandos. A formulação e a construção da proposta pressupõem as sugestões dos educadores e o conhecimento e avaliação preliminar dos educandos. Uma vez definida a proposta, ela deverá integrar o Plano Escolar. A partir daí, o projeto político pedagógico será colocado em ação e deverá ser acompanhado e avaliado ao longo do ano pelo coletivo de educadores nas reuniões pedagógicas dirigidas pela diretora, com as participações sempre que possíveis das assistentes pedagógicas e da comunidade escolar, incluindo-se o Conselho de Escola.

Por conseguinte, chegamos à problematização de um dos conceitos-chave para os gestores e implementadores de políticas educacionais na Rede Municipal de Santo André nesse período: o conceito de “qualidade da educação”. No documento

há citações acerca da concepção de educação básica que começou a ser formulada desde as discussões iniciais, no final da década de 80, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- tem uma dimensão, a nosso ver, que vai além da garantia do acesso e dos direitos à escolaridade.

O documento deixa claro o posicionamento de que a necessidade de caminhar no sentido de universalizar o ensino fundamental (meta obrigatória de acordo com a Constituição) é algo indiscutível, bem como a ideia de ampliar progressivamente o acesso à educação infantil, de jovens e adultos, formação profissional e ao ensino médio.

O direito à educação – como uma das condições do exercício da cidadania e do desenvolvimento econômico e social – tem relação direta com a concepção de qualidade da educação. Sem isto, seria inócuo falar em cidadania e mudança dos patamares culturais do país e da região. (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.12)

O Plano 1998 enfatiza como o grande pilar ou eixo norteador de ações no processo de implementação de uma política educacional inclusiva a concepção de qualidade, imprescindível tanto quanto garantir o acesso à educação, quanto a existência de prédios e vagas escolares, “na medida em que as escolas e outros espaços educacionais podem se tornar um poderoso local de exclusão, de produção de fracassos, de perda de autoestima, de desilusão, neuroses, culpas e desesperanças” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.13).

Nesse sentido, o documento em questão explicita que durante o processo educativo é preciso que as características físicas (como exemplo o caso dos portadores de necessidades especiais), raciais e de gênero também sejam consideradas e respeitadas, visto que, todos os seres humanos têm condições de construir conhecimento. “A perspectiva da inclusão decorre, em grande medida, do fato de que todos os seres humanos podem muitas vezes construir conhecimento de formas e em tempos distintos” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.14).

[...] as pessoas aprendem a partir de suas próprias experiências, da assimilação do conhecimento de outras pessoas com as quais se relacionam, direta ou indiretamente, e do conhecimento acumulado pela humanidade em sua evolução histórica. Por isso, a

heterogeneidade e a diversidade têm tanta importância na construção do conhecimento. É também por estes motivos que a sala de aula, como a sociedade, pode e deve ser heterogênea (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.14).

O documento defende uma perspectiva educacional em que um educando tem um papel importante no processo de construção do conhecimento do outro. Ainda que possam ser diferentes em todos os sentidos, uns auxiliam os outros em seus respectivos conflitos e dificuldades. “Esta concepção explica a inclusão e não a “integração” de portadores de necessidades especiais. Por outro lado, isto não deve ocorrer sem a devida assessoria aos educadores que passam a trabalhar com tais educandos” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.14).

Mais especificamente falando dos estudantes com deficiência, o Plano 1998 elenca como prioridades medidas no sentido de obter um diagnóstico clínico desses educandos, garantindo assim referenciais mais claros para o educador desenvolver seu trabalho. Entretanto, novamente o documento faz questão de reafirmar que a diferença é produto da singularidade de cada ser humano. “Portanto, deve ser parâmetro para o trabalho em qualquer sala de aula mesmo não havendo educandos portadores de necessidades especiais” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.14).

A administração pública do período responsável pela implementação das políticas educacionais chegou a uma conclusão amparada em duas razões fundamentais. A primeira, refere-se ao questionamento da necessidade e ao sentido de termos no Brasil parâmetros nacionais que não respeitam as diversidades regionais. Quanto aos objetivos da educação, para além das características do próprio país (diversidade cultural, social, étnica etc.), estão subordinados à lógica do mercado. Sua explicação reside na subordinação da educação a interesses econômicos ligados à existência do Mercosul- no quadro de competição estabelecido entre os blocos econômicos em nível planetário. Mais uma vez, neste caso, abrimos mão de nossa emancipação cultural em nome de interesses externos à Nação.

No plano 1998 reforçam que a forma e o conteúdo das ações são coisas indissociáveis, pois, para que a definição e implantação da proposta atenda objetivos de seus proponentes, não poderia deixar de ser fruto de um debate organizado nacionalmente estabelecendo um quadro de reflexão mais complexo e profundo do que se observa.

As considerações tecidas até aqui permitem que se infira uma premissa essencial: qual seja a de que, para contribuirmos com o processo de emancipação humana, social e cultural de nossos educandos, não podemos trabalhar com um currículo pré-estabelecido. (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.16)

O conceito de currículo com o qual a rede municipal de ensino de Santo André trabalhava não se reduz à organização de um elenco de conteúdos. Ele significa o conjunto de ações e educativas que permitam aprendizagem e construção de conhecimento. Esta concepção implica uma visão historicizada do homem e da sociedade- portanto, da escola, da comunidade e dos alunos- e um processo consciente de seleção de conteúdos e estratégias que torne isso possível. Assim sendo, a construção do currículo do currículo é um processo que deve envolver, de formas diferentes e em momentos distintos, educadores e educandos.

A gestão municipal do período denominou esse processo de movimento de reorientação curricular, um processo análise-reflexão-ação que deveria ser realizado individualmente pelo educador e pelo coletivo de educadores através da reunião pedagógica no espaço da unidade escolar. Movimento este que também deveria ser repetido no âmbito as SEFP pelos departamentos e assistentes, estabelecendo-se um quadro de diálogo permanente entre estas esferas.

Ressaltou-se ainda que o ciclo de diagnóstico, decisão, execução, registro, reflexão, sistematização e revisão, deveria permitir que a unidade escolar se transforme num centro de pesquisa sobre a sua experiência. Sendo que a cada ano esta pode e deve ser avaliada e aperfeiçoada. Nessa perspectiva, a Secretaria assumiu o compromisso de publicar cadernos de formação que, entre outras coisas, divulgarão relatos de experiências e as pesquisas desenvolvidas pelas escolas. Além disso, o documento destaca o papel que o Conselho de Escola deve

desempenhar, em implementação, deve ter papel importante no processo de decisão e no acompanhamento do projeto político pedagógico da unidade escolar.

Sistematicamente, o documento apresenta suas proposições para a garantia da democratização do ensino:

A perspectiva de universalização do ensino fundamental e progressiva ampliação da oferta de educação infantil e do ensino médio são imprescindíveis para que a maioria da população brasileira possa ter acesso à educação básica, direito inalienável e condição do desenvolvimento social, econômico e cultural das cidades e do país. (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.19)

A Política de Educação Inclusiva parte deste objetivo, e o documento explicita que esse processo se desenvolveu paulatinamente, mas não sem inúmeras dificuldades. Paralelamente a esse movimento, desde janeiro de 1997, a SEFP passou a estimular novas relações com as unidades escolares. Com isto, procurou-se adotar práticas cujo objetivo é alcançar maior autonomia, desenvolvendo iniciativas para gerir a escola. Desta forma, as unidades foram orientadas em duas direções:

- a) Elaborar o Plano Escolar tendo como referência uma nova sistemática de planejamento, Para tanto, levou-se em conta o levantamento de problemas a partir das três diretrizes da SEFP (garantia do acesso, gestão democrática e nova qualidade), que apontaram soluções e indicaram cinco prioridades. Dada a impossibilidade de garantirmos a continuidade da implantação desta sistemática ao longo do ano, as informações obtidas foram consolidadas e possibilitaram que, no final de julho, se procedesse à descentralização de recursos financeiros, através do adiantamento direto para as unidades escolares.
- b) Formar as Comissões Provisórias de Conselhos de Escola com composição paritária. Estas comissões, mesmo as que não participaram da elaboração do Plano Escolar, deveriam apreciar e acompanhar sua execução no decorrer do ano. A Secretaria e o Núcleo de Participação Popular (NPP) fizeram um levantamento de informações sobre as comissões (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.23).

A partilha de decisões entre todos os envolvidos com a educação traz para a escola as mesmas dificuldades da convivência democrática presentes em nossa sociedade, que é permeada por valores, os mais diversos, e profunda desigualdade

social. A finalidade estabelecida para este sistema de decisões, o acompanhamento e avaliação de sua implementação deverão se concretizar na elaboração de um Plano de Educação para o Município.

Uma estrutura conveniente para essa finalidade, que contemple diversos níveis de decisão, pode ser constituída de: Conselhos de Escola, Fóruns Setoriais, Fórum Municipal, Conselho Municipal, em inter-relação com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (SEFP, 1998, p.25).

Figura 8: Estrutura do Sistema de decisões em inter-relação com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário- Plano 1998

MECANISMO	PRINCIPAL ATRIBUIÇÃO	COMPOSIÇÃO
CONSELHO DE ESCOLA	- Gerir as unidades escolares elaborando plano específico para elas, nos quais sejam identificados os principais problemas, objetivos, estratégias e os recursos necessários para implementá-las. ¹	Representantes eleitos dos servidores das unidades educandas e seus familiares
FÓRUMS SETORIAIS DE EDUCAÇÃO	- Elaborar o Plano Setorial de Educação a partir da consolidação dos planos escolares e também das propostas advindas dos segmentos da comunidade que não tenham participação nos Conselhos de Escola. - Identificar problemas de educação comuns a cada região, articular as diversas iniciativas que nelas têm lugar e encaminhar propostas para políticas de educação do município. - Exercer papel de representante e passar informações a comunidade	Assistentes pedagógicas, representantes dos conselhos das escolas e de organização da sociedade civil e o conselheiro do Orçamento Participativo
FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	- Analisar e discutir o conjunto das propostas dos Fóruns Setoriais e também as advindas de outros segmentos da sociedade e da administração central visando encaminhá-las ao Conselho Municipal de Educação para elaboração de uma proposta de Plano de Educação para o município. - Realizar uma crítica de conjunto da realidade educacional do município apresentando propostas inovadoras. - Acompanhar e avaliar a implementação do Plano Municipal e contribuir, quando necessário, para sua readequação.	Delegados indicados pelos poderes Executivo e Legislativo municipal, assim como delegados indicados pelos Conselhos de Escolas e por organizações da sociedade civil (eleitos por região, % para entidades)
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	- Aprovar uma proposta de Plano de Educação para o município e exercer atribuições e competências conferidas em lei.	Paritária, com representantes dos poderes Executivo e Legislativo municipal e os eleitos pela sociedade civil
PODER LEGISLATIVO MUNICIPAL	- Apreciar a proposta de plano de educação para o município encaminhada pelo CME e aprovar sua versão final, que deverá orientar o conjunto das ações pertinentes.	
PODER EXECUTIVO MUNICIPAL	- Subsidiar a atuação dos mecanismos participativos mencionados, propor políticas e dar início a implementação do Plano buscando gerir a educação em cooperação entre a União e o Estado.	

1. SANTO ANDRÉ, Secretaria de Educação e Formação Profissional, Educação Inclusiva - plano 1998, Santo André, 1997, p.27
2. Trecho de palestra proferida pela Prof.ª Maria Selma de Moraes Rocha, Secretária de Educação e Formação Profissional de Santo André, no Seminário Nacional de Gestão Democrática e Qualidade de Ensino, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em julho de 1993.
3. Particularmente importante, nesse aspecto, é a elaboração de acordos por unidade escolar, tarefa para a qual os conselhos atuaram com apuro técnico.

Fonte: Caderno Estação Gente Educação Inclusiva Plano 1998, 1998, p.25.

Considerando esta perspectiva educacional e cultural como orientadora das gerações que estamos formando, a Rede Municipal de Santo André buscou

trabalhar com a construção dos Planos Escolares enquanto um processo de reconhecimento, em primeiro lugar, da identidade dos alunos, de suas famílias e da própria escola. Num segundo momento, de definição e prospecção de ações tendo como referência as três diretrizes fundamentais da Educação Inclusiva: democratização do acesso, da gestão e a construção de uma nova qualidade da educação.

A concretização desta concepção exige a construção da escola como unidade de produção do conhecimento através de uma prática de planejamento descentralizada e integradora, onde os sujeitos são os pais, alunos, professores e funcionários. Esse processo tem se dado a partir das ações de diagnóstico das comunidades nas quais estão inseridas as escolas, sempre em relação com outros espaços educacionais e instituições, para que sejam integradas e possam ser articuladas nas regiões (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.29).

O conjunto de informações contidas nos Planos Escolares foi consolidado por categorias: histórico da unidade; diagnóstico; objetivos; projetos político-pedagógicos; projetos; recursos necessários, com destaque às necessidades de formação; avaliação, por grupos de escolas e por região.

Acreditando ser a qualidade expressa através de iniciativas concretas que possibilitem a criação de espaços de formação de docentes, na perspectiva de repensar suas práticas à luz de subsídios teóricos básicos, a Secretaria desencadeou várias ações ligadas ao Programa de Formação Permanente desenvolvido pelo Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A administração municipal de Santo André iniciou no ano de 1998 a formação da rede de ensino fundamental em decorrência das determinações constantes na emenda constitucional nº14. A lei do governo federal transfere aos municípios a responsabilidade pela manutenção do ensino de 1º a 8º séries.

Com relação ao processo de implementação de formas democráticas de gestão, marca da atual administração municipal de Santo André, a SEFP continuou o trabalho com as Comissões Provisórias dos Conselhos de Escolas, política já iniciada em 1997. No decorrer deste período, já foi possível perceber e mensurar alguns avanços significativos em relação ao trabalho de formação sobre gestão democrática feito com o corpo técnico da secretaria, pais e funcionários.

Um exemplo desta nova postura foi exemplificada no documento em questão quando houve o relato sobre as plenárias do Orçamento Participativo realizadas pela Prefeitura naquele ano. Compreendendo a importância da participação coletiva na construção de um projeto democrático de escola e sociedade, os pais e funcionários participaram ativamente dos trabalhos do orçamento. Houve progresso também na organização regional das Comissões Provisórias dos Conselhos de Escola, que vêm se reunindo para desenvolver debates temáticos sobre procedimentos pedagógicos e administrativos. “As propostas de diretrizes para a regulamentação dos Conselhos estão sendo formuladas coletivamente. As eleições para a composição dos mesmos estão previstas para acontecer em 1999” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.43).

Já no que diz respeito especificamente à Educação Inclusiva, o documento do Plano 1998 retrata informações importantes acerca das facilidades e dificuldades encontradas na Rede Municipal em implementar o ensino de fato inclusivo para os estudantes andreenses. “Entre os avanços percebidos em nossa Rede de Ensino está o aumento no atendimento de alunos portadores de necessidades especiais. Em 1997, foram 78 alunos. Este ano já atendemos cerca de 240” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1998, p.47).

Para que realmente o processo de inclusão dos alunos na rede regular de ensino de Santo André acontecesse a SEFP iniciou naquele período um novo serviço que foi prestado através do Centro de Atenção e Desenvolvimento Educacional (CADE). O serviço era constituído de uma equipe formada por clínicos que, em conjunto com pedagogos e uma assistente social, que trabalhavam com os professores e pais de alunos os problemas relativos à deficiência.

que estavam experimentado, seja através de ativa participação na Câmara do ABC ou através de ações na cidade que buscam promover o desenvolvimento econômico (atração de empresas, iniciativas voltadas para a geração de emprego e renda) e social, voltadas para a inclusão social.

Por conseguinte, a direção tomada pela SEFP era priorizar este lugar e esta concepção de educação, explorando-os e potencializando-os em todos os espaços. O espaço central é o da escola, entendida aqui como espaço educacional, onde se estabelecem e se materializam concepções, procedimentos e rotinas.

São a nossa matéria prima de reflexão e transformação, fundamentalmente, as relações estabelecidas entre alunos, educadores, funcionários, pais e comunidade; as experiências trazidas; a organização do espaço; do tempo; a concretização do currículo; a avaliação e o registro desse trabalho (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1999, p.8).

Em 1999 a meta primordial foi consolidar como política educacional as três diretrizes da Educação Inclusiva: democratização do acesso, da gestão e a construção de uma nova qualidade: a qualidade social. Esta última se constituía em prioridade e, por isso, demandou uma sistemática de trabalho ainda mais integrada entre Assistentes Pedagógicos, Diretores, Educadores, Equipes de Formação das Universidades e Equipe de Direção da Secretaria.

A outra dimensão fundamental do trabalho na cidade foi a elaboração do Plano Municipal de Educação que- enquanto construção de uma política educacional pela e para a cidade- se insere na proposta mais geral do planejamento já referido: o “Cidade Futuro”.

De acordo com o Plano 1999 para que esta política educacional fosse consolidada (como orientação de transformação e não de cristalização) seria necessário que os envolvidos se tornassem mais íntimos da reflexão e da prática da mudança em cada sala de aula, em cada espaço educacional, “em cada espaço de discussão democrática sobre o futuro da cidade, tendo como vetores éticos a construção, a síntese, a cooperação e a solidariedade” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1999, p.8).

De acordo com a avaliação dos Planos Escolares de 1998 e, a partir das análises a serem feitas por cada uma das escolas da rede municipal de ensino, os gestores consideraram necessário desenvolver melhor o Diagnóstico que caracterizaria as necessidades das comunidades e escolas, no que diz respeito às condições socioeconômicas e culturais, condições de desenvolvimento dos alunos de todos os níveis e modalidades atendidas pela escola, condições e estágio atual da participação dos pais, nível de compreensão dos educadores sobre o processo educativo desenvolvido pela escola e sobre a educação enquanto desenvolvimento do ser humano no sentido da conquista da cidadania e da autonomia, dos recursos físicos, materiais e humanos.

A definição das ações e prioridades no âmbito de cada unidade escolar se juntará às definições de outras unidades escolares da mesma região, estabelecendo um plano de ação regional, que somado a outras regiões dará origem ao plano de ação da cidade, concretizando-se, assim, o processo de gestão democrática da educação no município (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1999, p.9-10).

É válido ressaltar que no documento do Plano 1999 os gestores públicos destacaram a concepção de educação que a administração vigente pretendia implementar e consolidar a médio e longo prazos na educação da cidade, traçando objetivos gerais da educação que no documento foram divididos apenas para melhor compreensão em objetivos individuais e sociais. “Tais objetivos se alimentam reciprocamente e por isso são indissociáveis” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1999, p.11).

Destacamos como Objetivos da Educação:

-Sociais

-Preservar e socializar a cultura enquanto patrimônio, seja ela nacional, regional ou local.

-Contribuir para o desenvolvimento econômico e social. Esclareça-se que quando nos referimos à relação desenvolvimento econômico/educação não estamos trabalhando com a visão instrumental da educação, isto é, com aquela que submete todo projeto educacional aos interesses econômicos imediatos do mercado. Nos referimos, sim, à perspectiva de que a educação permita melhores condições de produção e à reflexão sobre os

caminhos a serem seguidos pela sociedade nesse campo e melhores condições para o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

- Contribuir para o aperfeiçoamento das práticas democráticas da sociedade e para o exercício da liberdade através da garantia a todos dos direitos humanos e civis (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 1999, p.11).

Buscava-se uma Educação Inclusiva que contribuísse para uma sociedade inclusiva, justa e democrática na qual as pessoas pudessem retomar o ideal de felicidade nos planos social e individual. Focalizar o “fazer” educação nesta linha de reflexão significava aprofundar as mudanças nas relações de trabalho na escola, redefinindo sua função, o significado do trabalho dos profissionais da educação, da participação dos alunos e da comunidade, do conhecimento, do currículo e da avaliação. Definindo a dimensão da qualidade da educação na perspectiva da qualidade social, como está explicitada no Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira, 1997- p.1.

O documento também anuncia uma preocupação relacionada com o processo de construção do currículo na Rede Municipal: considerava necessário considerar ao menos cinco dimensões no processo de construção do currículo: epistemológica, aquela relativa aos campos do conhecimento específico, em cada ciência; axiológica; sociocultural; aquela referente ao desenvolvimento cognitivo do aluno concreto. “[...] precisamos construir o currículo enquanto conjunto de experiências individuais e coletivas dos grupos a serem interpretadas e o conhecimento necessário para que isso aconteça” (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, p.15).

A Gestão Democrática da Educação como uma das diretrizes da S.E.F.P. representava para a Rede Municipal uma mudança de cultura no sentido de compreender a escola como um espaço de produção de conhecimento em que são considerados produtores todos os que se acercam a ela, os (as) alunos (as), os profissionais da educação e a comunidade local.

documentos é possível verificar que há o reconhecimento de lacunas a serem preenchidas nesse processo de implementação:

“[...] não porque não tenhamos problemas, mas fundamentalmente porque estamos todos em movimento- unidades escolares e Secretaria – pensando e agindo em função de princípios que visam assegurar a socialização e a (re) criação da cultura enquanto direito inalienável e fundamental para o desenvolvimento da sociedade (Caderno Estação Gente Educação Inclusiva, 2000, p.9).

A Inclusão, também como princípio pedagógico, foi sinalizada como diferencial que permitiu o trabalho com as diferenças em sala, como elemento de enriquecimento do processo educacional, enfrentar o desafio de construir e reconstruir currículos, tendo como referência as necessidades e a identidade dos alunos, transformar as escolas em verdadeiros espaços de construção de conhecimento e não de mera reprodução.

Nas revistas de 1997, 1998 e 1999 são afirmados os princípios e objetivos acima referidos por a administração pública em questão situar a educação no campo dos direitos, o que nos afasta da perspectiva de entendê-la como ação compensatória de atribuir-lhe sentido instrumental, submetendo-a à lógica, às normas e aos interesses do mercado.

Reafirmam no documento, portanto, que as dimensões referidas do currículo, devem permitir a recriação do conhecimento historicamente produzido através de novas sínteses e conclusões, de modo a responder questões, problemas e necessidades dos alunos, de maneira organizada e sistemática.

Assim, desde 97 as Unidades Escolares elaboraram seus Planos Escolares juntamente com as diretrizes da política de Educação Inclusiva, registrados na primeira revista da Secretaria, publicada no mesmo ano. O objetivo traçado segundo o documento foi que o Plano Escolar traduzisse as três diretrizes da política do referido governo do período (democratização do acesso, gestão democrática e qualidade) através das ações específicas da escola. Ao mesmo tempo foram reestruturados e/ou criados canais orgânicos de acompanhamento do nosso trabalho.

No que se refere ao atendimento aos deficientes e o papel do CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional), o documento explicita que

Todos os alunos portadores de deficiências visuais, físicas, auditivas ou mentais tiveram suas matrículas aceitas e não têm sofrido qualquer tipo de discriminação nas salas de aula. Temos constatado grande empenho por parte dos educadores no sentido de incluir estes alunos e o desenvolvimento efetivo de cada um deles. Para isso foi fundamental a criação do CADE que, através do seu corpo de especialistas em conjunto com Assistentes Pedagógicas e Diretoras, tem contribuído para elaboração de um diagnóstico mais preciso desses alunos, bem como para o acompanhamento de cada caso em suas especificidades e orientação às famílias. Neste ano, pretendemos que os profissionais do CADE possam acompanhar mais de perto os alunos deficientes do MOVA e do Profissionalizante. Organizaremos um Núcleo de Pesquisas sobre Dificuldades de Aprendizagem, que deve se constituir como apoio ao trabalho dos professores, não só aprofundando os mais diferentes casos, como principalmente orientando-os na adequação de estratégias de ensino a serem desenvolvidas (SEFP, 2000, p.22).

Fica claro que a integração deveria estar baseada e ao mesmo tempo reforçar o princípio da gestão democrática da educação. Somente desta forma acreditava-se na possibilidade de se influenciar na determinação, apropriação e perenidade da política educacional, superando o isolamento e a fragmentação das ações. O princípio fundamental era a inclusão de todos, através de formas democráticas de acesso à escola e da garantia da permanência.

A compreensão de que o acesso à educação à educação básica para as crianças, jovens e adultos é um direito inalienável e condição para o exercício de uma cidadania ativa é a referência para o conjunto de ações educacionais que vinham sendo desenvolvidas pelo governo municipal.

Por conseguinte, passamos a uma coletânea de documentos produzidos com a continuidade da administração Prefeito Celso Daniel/ João Avamileno 2001/2004, publicada em 2003, com a mediação do então Diretor do Departamento de Educação Infantil e Fundamental, Prof. Marcos Vilella, em parceria com o Instituto Paradigma e a ABAED (Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente), que passou a prestar assessoria à equipe da Rede Municipal de Santo André.

- **Coletânea Poéticas da Diferença -2003**

Em parceria com o Instituto Paradigma e a ABAED (Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente), que passou a prestar assessoria à equipe da Rede Municipal de Santo André, foi lançada uma coletânea de livros denominada “Poéticas da Diferença”, em que cada livreto era destinado ao debate sobre uma deficiência específica.

Dentro do contexto do projeto estabelecido pela Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura Municipal de Santo André – o qual se norteava nos princípios da educação inclusiva- desencadeou, junto com instituições parceiras (Fundação Dorina Nowill, DERDIC/PUC-SP e Lar Escola São Francisco- UNIFESP), uma prática de diagnóstico com vistas não apenas à identificação das necessidades dos indivíduos, suas patologias, deficiências e problemas. Ao contrário, o diagnóstico foi estendido na direção de mapear, ao lado desses elementos, as possibilidades, potencialidades e recursos que os indivíduos carregam consigo, do ponto de vista da relação com seu entorno.

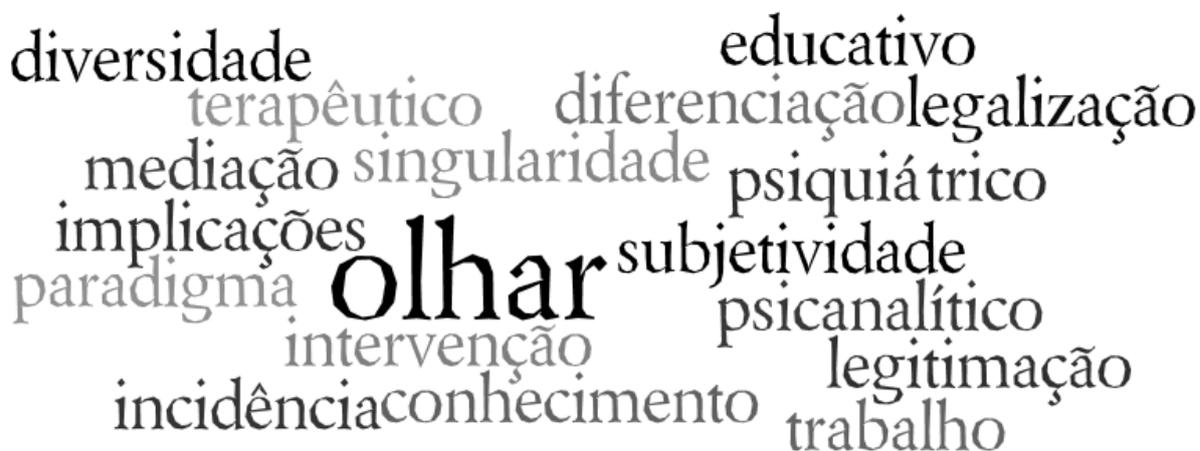
Os títulos dos exemplares dessa coletânea eram os seguintes: “Poéticas da Diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Auditiva”, com variantes nos títulos para abordar as demais deficiências, Deficiência Intelectual, Visual, Física e Distúrbios Globais do Desenvolvimento. A seguir, mapeamos as palavras-chave de cada volume desta coletânea feita especificamente para tratar de temáticas de Educação Especial e Inclusiva.

Figura 13: Palavras-chave do livro *Poéticas da diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Auditiva*



Fonte: Wordle, 2021. Coletânea de palavras elencadas pela autora.

Figura 14: Palavras-chave do livro *Poéticas da diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Distúrbios Globais do Desenvolvimento*



Fonte: Wordle, 2021. Coletânea de palavras elencadas pela autora.

Figura 15: Palavras-chave do livro *Poéticas da diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Visual*



Fonte: Wordle, 2021. Coletânea de palavras elencadas pela autora.

Figura 16: Palavras-chave do livro *Poéticas da diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Física*



Fonte: Wordle, 2021. Coletânea de palavras elencadas pela autora.

Figura 17: Palavras-chave do livro *Poéticas da diferença: a inclusão educacional do aluno com deficiência mental ou intelectual*



Fonte: Wordle, 2021. Coletânea de palavras elencadas pela autora.

- **Cadernos Resignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares (2005-2008)**

Este documento foi uma iniciativa da SEFP em construir uma Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de Santo André, cujo objetivo foi repensar o currículo, a avaliação, o planejamento e a gestão do tempo didático, redefinindo a prática pedagógica nas suas concepções e modos de organização do tempo e espaço escolar. Sua escrita incorpora contribuições dos diversos segmentos: professores, assistentes pedagógicos, diretores de Unidade Escolar, coordenadores de serviços educacionais e gerentes, construídas num amplo debate a partir da reflexão teórico-prática, realizada nos encontros das Câmaras de Discussão dos Conteúdos-Linguagem e nos desdobramentos em formações nas Unidades Escolares, como nas Reuniões Pedagógicas Semanais e Mensais.

O documento registra o esforço empreendido no interior de cada escola, por professores e equipes diretivas, com objetivo de colaborar na construção de uma escola que caminha de forma integrada, promovendo o diálogo do sonho com a

realidade, para que o conhecimento e a cultura sejam democratizados e estejam acessíveis a todos os cidadãos.

Considerando que nosso trabalho ancora-se em princípios de participação, autonomia e corresponsabilidade, temos clareza dos limites e possibilidades deste documento, pois partimos do pressuposto de que cada Unidade Escolar deverá problematizar sua realidade buscando uma efetiva integração entre ensino e aprendizagem significativa, contribuindo para o reconhecimento de todos como sujeitos históricos, caminho este já incorporado nos Projetos-Político-Pedagógicos construídos anualmente com a contribuição de toda a comunidade escolar (Cadernos Resignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares 2005-2008, p.3).

Este material foi encaminhado aos profissionais da Rede com como finalidade ampliar as discussões já existentes, pois nosso objetivo é sistematizar as ações desencadeadas no período de 1997 a 2008.

A reorientação curricular, resultado de um trabalho coletivo com os profissionais que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e nas Creches Municipais, vem subsidiar e estruturar as propostas e projetos educacionais mais às especificidades de cada Unidade Escolar (Cadernos Resignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares 2005-2008, p.6).

A Inclusão Social foi a principal marca do projeto de governo de governo desse período, como fica claramente expresso nos documentos produzidos no período. De acordo com os referidos registros, nos últimos anos, as escolas da Rede Municipal de Santo André buscaram, em suas discussões, contribuir para a transformação da sociedade, pautando seus fazeres em três diretrizes- qualidade social da educação, a democratização do acesso à escola, promovendo a permanência do aluno.

Desde 1997, com a implantação de uma política pública de Educação Inclusiva em uma perspectiva de construir uma escola para todos, a diversidade tem um lugar de destaque na busca de ensinar os alunos a aprender, ampliando suas possibilidades para o exercício da cidadania plena, e ao mesmo tempo, criando interfaces e parcerias com a comunidade para repensar a escola. “Dentro desta lógica da diversidade, destacamos a importância da construção coletiva de um

- **Projeto “Formadores do Saber” -2009-2012**

Durante a administração pública do prefeito Aidan Ravin (2009-2012) temos os registros oficiais do Anuário de cada ano da gestão, mas não há registros oficiais ou documentos impressos e distribuídos para os professores como vimos nas administrações anteriores do prefeito Celso Daniel/João Avamileno (1997-2000; 2001-2004; 2005/2008). Dessa maneira, procuramos outras fontes documentais para obter informações sobre as políticas educacionais na administração de 2009/2012.

Nesse sentido, temos a dissertação de mestrado da Prof. Ma. Regina Maria da Silva, professora da Rede Municipal de Santo André intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais nos cadernos didáticos Formadores do Saber (2011-2012): análise da experiência da rede municipal de Santo André”, defendida no ano de 2014.

Segundo Silva (2014, p.75) as políticas da Secretaria de Educação do período pesquisado tiveram como diretrizes primordiais os seguintes conceitos: Democratização, Currículo e Formação Continuada.

Sobre a democratização, a SE estimula a participação dos Conselhos de Escola, equipes gestoras e membros da comunidade escolar nas decisões. Pressupõe a participação, a racionalização e a otimização dos recursos para uma educação de qualidade a todos os indivíduos, tendo como objetivos: a inclusão, a permanência do aluno e a melhoria do ensino (SILVA, 2014, p.75).

A autora explicita ainda que no eixo Currículo havia a preocupação de que o trabalho docente acontecesse com apoio de reflexões, materiais, ambiente propício, sob orientação da equipe gestora e com projetos fossem enriquecedores do cotidiano escolar a partir de interação, experiências, disciplina, cooperação e compreensão para conviver melhor em sociedade. No que concerne à Formação Continuada, Silva (2014) ressalta que após avaliação de programas e projetos da gestão anterior, os gestores municipais do período em questão construíram novos instrumentos de registro das expectativas de aprendizagem dos alunos.

[...] ampliando-se a carga horária diária de aula do Ensino Fundamental I de 4 para 5 horas diárias, em 2010, totalizando 25 horas semanais para o aluno e 30 horas semanais para os professores, sendo 3 horas de atividade pedagógica coletiva na unidade escolar (Reunião Pedagógica Semanal) e 2 horas em horário e local de livre escolha (SILVA, 2014, p.75).

Nesse sentido, surgiu a iniciativa de implementação de um sistema de cadernos didáticos para a Rede Municipal intitulado “Projeto Formadores do Saber”, com capacitação virtual para os professores com a mesma nomenclatura dada aos cadernos didáticos. De acordo com Silva (2014, p.75) os cadernos que compõem o material didático “Formadores do Saber” foram resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Santo André e o Centro Universitário Fundação Santo André, autarquia cuja mantenedora é a Fundação do ABC.

Nesta ocasião a Secretaria de Educação de Santo André foi administrada pela Prof^a Cleide Bauab Eid Bochixio e teve no Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF) uma equipe de Currículo. Esta equipe coordenou a elaboração da Ficha de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem e, a partir de 2010, as discussões sobre a construção do material estruturado próprio para a rede.

Os objetivos específicos de cada área do conhecimento estavam descritos nesta ficha de avaliação. Os gestores das unidades escolares foram apresentados à proposta em palestra no Centro de Formação de Professores Clarice Lispector proferida por Paula Louzano e Ilona Becskeházy, da Fundação Lemann. Elas apresentaram os resultados da pesquisa “Sala de aula estruturada: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo” (SILVA, 2014, p.77).

Silva (2014, p.77) relata que a hipótese da pesquisa era de que por meio de um material didático apostilado, as escolas poderiam “estruturar as aulas e estabelecer um controle indireto do que acontece em uma sala pode ter impacto positivo no aprendizado dos alunos”, e concluíram que os alunos de escolas adeptas desse sistema/material tiveram melhores índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano.

A referida perspectiva curricular desse período ia na contramão da

Por conseguinte, apresentaremos a análise dos dados coletados sob a égide do referencial teórico de Raymond Williams em suas obras *Cultura e Sociedade: De Coleridge a Orwell*, *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, *Cultura e Materialismo* e *Recursos da Esperança*, comparando-os com as palavras-chave mapeadas nas políticas educacionais inclusivas no âmbito nacional e no âmbito local da rede municipal de ensino de Santo André. Com esse estudo comparativo fomos ao encontro do objetivo do presente trabalho de mapear as continuidades e descontinuidades nas políticas educacionais inclusivas reveladas nas presenças e ausências de determinadas palavras-chave inerentes aos textos.

7 ESTUDO COMPARATIVO DE PALAVRAS-CHAVE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UMA ANÁLISE A PARTIR RAYMOND WILLIAMS

Nosso referencial analítico é pautado conforme explicitado anteriormente no presente trabalho, na obra do sociólogo galês Raymond Williams, mais especificamente em um de seus ensaios intitulado *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Em resposta ao nosso problema de pesquisa, analisaremos a seguir se é possível afirmar que ao longo dos anos, com ênfase na década de 1990, foi constituindo-se uma cultura escolar que inclui um vocabulário inclusivo específico, presente nos documentos oficiais, legislações, projetos e programas implementados na perspectiva de uma educação inclusiva.

O presente estudo apresenta um panorama das palavras-chave que circularam na rede municipal de ensino de Santo André, impressos nos documentos produzidos por essa rede de ensino de 1989 a 2016. Por conseguinte, realizamos um comparativo com as principais palavras-chave mapeadas em outras propostas e projetos de educação inclusiva nas cidades de: Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba, chegando a uma característica comum em algumas das propostas que está no fato de que algumas dessas cidades pautaram seus projetos de educação inclusiva também em outro programa do qual essas cidades eram signatárias: o programa Cidades Educadoras. Partindo dessa premissa, o presente estudo também elencou as principais palavras-chave que norteiam o documento base do programa Cidades Educadoras: a Carta de Barcelona.

Nas tabelas a seguir, veremos o mapeamento com as palavras-chave que tiveram maior ocorrência nos documentos produzidos na rede municipal de ensino de Santo André e nos documentos referentes às políticas educacionais inclusivas das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba. Nessa perspectiva, também apresentamos as palavras-chave da Declaração de Barcelona.

Tabela 3: Palavras-chave nos documentos produzidos na rede municipal de Santo André de 1989 a 2016

Palavras-chave Plano 1997	Palavras-chave Plano 1998	Palavras-chave Plano 1999	Palavras-chave Plano 2000	Palavras-chave Cadernos Poéticas da Diferença 2003	Palavras-chave Caderno Resignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares 2005-2008	Palavras-chave Projeto Formadores do Saber	Palavras-chave Caderno Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA-Santo André 2016
Escola	Educação	Educação	Educação	Oportunidades	Qualidade	Formação	Formação
Qualidade	Acesso	Trabalho	Trabalho	Equiparação	Educação	Continuada	Trabalho
Educação	Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento	Diversidade	Construção	Currículo	Currículo
Desenvolvimento	Qualidade	Qualidade	Qualidade	Comunicação	Escola	Participação	Participação
Trabalho	Democratização	Democratização	Democratização	Deficiência	Inclusiva	Escola	Direitos
Social	Política	Política	Política	Mediações	Pública	Democratização	Democratização
Pública	Desenvolvimento	Desenvolvimento	Desenvolvimento	Adaptações	Política		Garantia
	Social	Social	Social	Pedagógicas	Formação		Integral
		Currículo	Currículo	Orientação			Pública
		Escola	Escola	Educação			Política
			Acesso	Diferenciação			Social
			Direito	Discriminação			Necessidades
			Inclusão	Conhecimento			Qualidade
				Necessidades			
				Inclusão			
				Trabalho			
				Diversidade			
				Singularidade			
				Paradigma			

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Tabela 4: Palavras-chave nos documentos de projetos e políticas inclusivas em Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba; e Declaração de Barcelona

Palavras-chave Escola Plural Belo Horizonte	Palavras-chave Escola Cidadã Porto Alegre	Palavras-chave Escola Candanga Distrito Federal	Palavras-chave Educação Inclusiva Belém	Palavras-chave Escola Cidadã Sorocaba	Palavras-chave Carta de Barcelona
processo	comunidade	integral	recursos	gestão	igualdade
experiências	princípio	democrática	gestão	democrática	diversidade
organização	avaliação	trabalho	formação	cidade	desigualdades
práticas	gestão	formação	atendimentos		cultural
avaliação	convivência	gestão	práticas		participação
proposta		oportunidades			
		tempos			

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Primeiramente, se faz necessário situar a relevância do referencial teórico de Raymond Williams nessa análise pautada nas palavras-chave

[...] para uma compreensão plena da obra de Williams, é indispensável prestar atenção em seus significados políticos. Compreender e engajar-se em uma ordem social radicalmente transformada fizeram parte de sua visão e de sua atuação. As intervenções diretamente políticas de Williams foram uma consequência natural de seu interesse por uma cultura democrática, assim criou a experiência e os engajamentos de sua reflexão ajudaram a dar forma a seus principais estudos críticos (BLACKBURN, 2015, p.12)

Segundo Blackburn (2015) a publicação do livro palavras-chave (1976) permitiu ao autor aprofundar sua argumentação referente à construção cultural de significados e tornar suas descobertas mais acessíveis (p.30). Em seu ensaio *Culture is Ordinary*, traduzido *A cultura é algo comum*, Williams anunciava que a cultura na sociedade significa e ressignifica conceitos paulatinamente.

A cultura é algo comum a todos: este é o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. Esses são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais (WILLIAMS, 2015, p.5).

Segundo Williams (2015) uma cultura possui significados comuns, o produto de todo um povo, juntamente com significados individuais. “É estúpido e arrogante

presumir que qualquer um desses significados pode chegar a ser prescrito: eles se constituem na vida, são feitos e refeitos, de modos que não podemos conhecer de antemão” (WILLIAMS, 2015, p.12).

No que concerne à educação, Williams também faz suas contribuições quando alerta os leitores de sua obra a reconhecer que a educação é algo comum, como ele mesmo nomeou, algo ordinário

[...] trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns. Se começarmos por aí, podemos nos livrar das restrições remanescentes e fazer as mudanças necessárias (WILLIAMS, 2015, p.21).

Semelhantemente, o autor explicita sobre a cultura de massas, que se entrelaça com a organização da sociedade capitalista, e desse modo, não é possível discutir o futuro de uma a não ser nos termos do futuro da outra (WILLIAMS, 2015, p.26). A proposta no presente trabalho é justamente analisar as palavras-chave mapeadas, compreendendo que carregam consigo significados individuais, que difundidos, tornaram-se comuns em um determinado território, período histórico, etc. “Eu encontro esses significados em sua disseminação, jornada em que as necessárias transformações se inscrevem na terra e onde a linguagem muda, mas a voz permanece a mesma” (WILLIAMS, 2015, p.28).

Se fosse inteiramente verdade que a criação de significados é uma atividade da qual participam todos os homens, certamente ficar-se-ia horrorizado com qualquer sociedade que em sua cultura mais explícita ou suprimisse os significados e os valores de grupos inteiros, ou deixasse de estender a esses grupos a possibilidade de articular e comunicar esses significados (WILLIAMS, 2015, p.53).

Williams (2015) levanta uma questão importantíssima que diz respeito aos significados que se perpetuam na sociedade e aqueles que porventura desaparecem do repertório, dos discursos, tendo em vista que assim como mencionado anteriormente, tal movimento faz parte de uma cultura de massas, que acompanha o capitalismo e o impacto que causa na sociedade.

Há, com efeito, um padrão geral de mudança nessas palavras e isso pode ser utilizado como um tipo especial de mapa pelo qual é possível examinar uma vez mais aquelas mudanças mais amplas na

vida e no pensamento às quais evidentemente se referem as mudanças no idioma (WILLIAMS, 2011, p.15).

Em sua obra *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, Raymond Williams se debruçou sobre as palavras-chave *indústria, democracia, classe, arte e cultura* mensurando a importância dessas palavras, na nossa estrutura moderna de significados, explicitando que as mudanças em seu uso em determinados períodos revelam uma mudança geral nas nossas maneiras características de pensar sobre nossa vida comum: “[...] sobre nossas instituições sociais, políticas e econômicas; sobre os objetivos que essas instituições são destinadas a representar; e sobre as relações com essas instituições e os objetivos de nossas atividades no aprendizado e nas artes” (WILLIAMS, 2011, p.15).

Afinal, qual é o repertório de palavras produzidas pelas políticas educacionais da fértil década de 1990 no âmbito da educação inclusiva?

O desenvolvimento da palavra cultura talvez seja o mais surpreendente entre todas as palavras mencionadas. Poderíamos dizer, aliás, que as questões que hoje se concentram nos significados da palavra cultura são questões diretamente produzidas pelas grandes mudanças históricas que as mudanças em indústria, em democracia e em classe, cada uma a seu modo, representam e com as quais as mudanças em arte são uma resposta intimamente relacionada. O desenvolvimento da palavra cultura é um registro de um número de reações importantes e permanentes a essas mudanças em nossa vida social, econômica e política, e pode ser visto, ele mesmo, como um tipo especial de mapa por meio do qual a natureza das mudanças pode ser explorada (WILLIAMS, 2011, p.18-19).

As políticas educacionais da década de 1990 justamente trouxeram consigo um vasto repertório e vocabulário de palavras-chave de cunho inclusivo, cidadão e democrático, enquanto grande parte dessas políticas eram financiadas por agências multilaterais com ideais que servem primeiramente ao mercado e não à garantia de direito à educação.

Ao serrar os liames que constituem a cultura e a sociedade, essa prática vê o rico processo de criação e circulação de significados e valores específicos de uma formação social como procedimento estático de mera confirmação de valores tão vagos quanto a expressão da humanidade pode ter em uma sociedade dividida (WILLIAMS, 2007, p. 12).

Sobretudo, é válido destacar que Cevasco (2007) explicita no prefácio do livro *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade* que o projeto intelectual de Raymond Williams é transformar todos os termos da tradição e impulsioná-la para uma *prática efetivamente democrática*. Para tanto, Williams fez o reconhecimento e nomeação da tradição que tomava posse do conceito de cultura, com o livro *Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell*. O livro *Palavras-chave* fora inicialmente pensado como apêndice ao livro de 1958, é organizado em torno da mudança de sentido de cinco palavras: indústria, democracia, classe, arte e cultura. De acordo com Cevasco (2007, p.12), Williams pesquisa como o discurso de diferentes autores vai configurando um tipo específico de reação às profundas modificações na vida social, impulsionadas pela Revolução Industrial e por seus desdobramentos até o segundo pós-guerra. “Sua apresentação é histórica- quer demonstrar o desenvolvimento de um tipo de pensamento, como ele se forma e varia com um claro propósito social” (CEVASCO, 2007, p.13).

[...] sei que há um trabalho fundamental a ser feito em relação à hegemonia cultural. Acredito que o sistema de significados e valores que a sociedade capitalista gera tem de ser derrotado no geral e no detalhe por meio de um trabalho intelectual e educacional contínuo. Esse é um processo cultural a que denominei a revolução longa e, ao fazê-lo, eu queria assinalar que era uma luta genuína, parte das batalhas necessárias da democracia e da vitória econômica da classe trabalhadora organizada [...] a tarefa de um movimento socialista vitorioso envolverá a imaginação e o sentimento, tanto quanto fatos e organização. Imaginação e sentimentos não no sentido fraco- ‘imaginar o futuro’ (o que é uma perda de tempo) ou ‘o lado emocional das coisas’. Ao contrário, temos de aprender e ensinar uns aos outros as conexões que existem entre formação política e econômica e, talvez o mais difícil, formação educacional e formação de sentimentos e de relações, que são os nossos recursos mais imediatos em qualquer forma de luta (WILLIAMS, 2007, p.15).

Na presente pesquisa chegamos a algumas palavras-chave cuja incidência se repetiu nas propostas de educação inclusiva das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba, bem como na Carta de Barcelona que subsidia o programa Cidades Educadoras, e por fim, novamente aparecem nos documentos produzidos na rede municipal de ensino de Santo André.

Na rede municipal de ensino de Santo André foi possível evidenciar que determinadas palavras-chave aparecem e desaparecem do repertório inclusivo dos documentos produzidos na rede devido ao fato que, em alguns períodos e específicas gestões públicas, os interesses e esforços em implementar uma política educacional inclusiva enquanto política de Estado e não de governo não ocorriam de maneira contínua, isto é, em alguns períodos os interesses e esforços dispensados pelos gestores atendiam aos seus projetos de governo. A responsabilidade com a continuidade educativa de um projeto inclusivo tomava contornos diferenciados visto que, a partir de seus documentos e que nos levam à conclusão de que embora o slogan fortemente difundido pelas políticas educacionais impulsionadas na década de 1990 de *educação para todos* precisa carregar consigo também algumas inquietações acerca de “quem são todos”? Por que a totalidade de sujeitos de direito à educação não são as mesmas nas diferentes administrações públicas? O quanto nossos documentos oficiais e legislações garantem ou negam direitos quando interpretadas suas palavras-chave cuja “[...] produção (e não apenas a reprodução) de significados e valores por formações sociais específicas, são forças sociais formadoras (WILLIAMS, 2007, p.18).

Williams demonstra que termos então correntes na linguística, como arbitrariedade do signo e autonomia do significante, deixam de lado o fato de que significado é uma arena onde se registram os conflitos sociais. Os signos tomam e veiculam a forma de relações sociais em mudança. Desse ângulo, são fonte de estudo dessas relações e espaço de intervenção: é preciso aprender quais foram as opções de sentido derrotadas, quais foram impostas, a serviço de quê. (CEVASCO, 2007, p.19). A importância, pode-se dizer, está na seleção. Percebo como algumas inclusões e exclusões podem parecer arbitrárias aos outros (WILLIAMS, 2007, p.31).

Chamei-as de Palavras-chave em dois sentidos conexos: são palavras significativas e vinculantes em certas atividades e em sua interpretação; são palavras significativas e indicativas em algumas formas de pensamento. Alguns usos reuniam certos modos de ver a cultura e a sociedade, principalmente nessas duas palavras muito gerais. Alguns outros usos me pareciam abrir, na mesma área geral, questões e problemas dos quais todos nós precisávamos ter muito mais consciência (WILLIAMS, 2007, p.32).

As palavras-chave com maior ocorrência nas propostas inclusivas das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém, Sorocaba e na Carta de Barcelona são: avaliação, gestão e democrática. As palavras-chave com maior ocorrência nos documentos da rede municipal de ensino de Santo André são: qualidade, educação, democratização/democrática, social, gestão, política, conhecimento, avaliação. A maior incidência de algumas dessas palavras-chave em alguns períodos históricos ocorre porque os projetos políticos aos quais os documentos produzidos são diferentes em cada período/gestão pública. Assim sendo, vemos que a educação que se defende está diretamente vinculada ao projeto de sociedade que se espera formar, isto é, acompanha as demandas da sociedade capitalista da qual fazemos parte.

Dessa maneira, chegamos a uma situação em que a presença ou a ausência de determinadas palavras-chave no encaminhamento de políticas educacionais determinam os caminhos do projeto inclusivo que se quer ou não assumir. Concomitantemente a isso, temos também o perigo da apropriação desse repertório e vocabulário inclusivo por grupos de interesses privatistas, que vendem um projeto de educação intitulada salvadora, desqualificando a escola pública em prol de projetos neoliberais que incluem uma parcela dos sujeitos na lógica capitalista mantendo a outra parcela estudantes ainda à margem do sistema, afundados no abismo da imensa desigualdade social brasileira.

Encontramos uma história e uma complexidade de significados; mudanças conscientes ou usos conscientemente diferentes; inovação, obsolescência, especialização, extensão, sobreposição, transferência; ou mudanças que estão mascaradas por uma continuidade nominal, de tal modo que palavras que parecem ter estado ali durante séculos, com sentidos gerais contínuos, passaram de fato a expressar significados e implicações de significados radicalmente diferentes ou radicalmente variáveis, ainda que algumas vezes mal discerníveis (WILLIAMS, 2007, p.34).

Por conseguinte, explicitaremos os procedimentos metodológicos do presente estudo e analisaremos sob a égide do referencial teórico de Raymond Williams e com o método de análise de conteúdo, por quais motivos a proposta de educação inclusiva da rede municipal de Santo André se destaca das demais propostas

implementadas, inclusive partindo das palavras-chave que os documentos produzidos por essa rede municipal sinalizam.

7.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimentos metodológicos o presente estudo utilizou a análise de conteúdo, e como referencial teórico a obra de Lawrence Bardin intitulada Análise de Conteúdo, cuja primeira edição foi em 1977, e para o presente trabalho utilizamos a edição de 2011. De acordo com Bardin

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, (2011, p. 15).

Tabela 5 – Características da Análise Documental e Análise de Conteúdo

Análise Documental	Análise do Conteúdo
Foca-se em documentos; Classificação – Indexação; Objetivo: representação condensada da informação para consulta e armazenagem.	Foca-se em mensagens (comunicações); Categorial-temática (é apenas uma das possibilidades de análise); Objetivo: manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

Fonte: Adaptado aos estudos de BARDIN (2011).

A autora explicita que o primeiro passo da análise de conteúdo é denominada pré-análise, na qual realizamos uma leitura flutuante do material para apropriação do que se trata, tratamento da informação, escolha dos documentos que serão analisados, constituir o corpus da pesquisa, cruzando o problema de pesquisa com os dados coletados. Bardin (2011) trabalha com a formulação de hipóteses, que são formuladas para elaborar os indicadores ou categorias que orientam a interpretação final.

De acordo com Santos (2012, p. 385), para a formulação de hipóteses sob a égide da análise de conteúdo proposta por Bardin se faz necessário a observação atenta de algumas regras:

- (i) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte;
- (ii) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo;
- (iii) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes;
- (iv) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e
- (v) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Por conseguinte, temos a exploração do material coletado, na qual Bardin (2011) explicita as etapas de codificação, com o recorte das unidades de registro e contexto. Em nosso estudo, as unidades de registro e contexto foram as palavras-chave mapeadas e sistematizadas a partir das leituras dos materiais coletados.

Bardin explicita que ao categorizar os resultados obtidos a partir da codificação, o pesquisador precisa seguir critérios que podem ser: semântico, sintático, léxico ou expressivo. No caso do presente estudo, nos pautamos no critério expressivo a partir do referencial teórico de Williams, com as palavras-chave que expressam as características do sistema de significados adotado por uma determinada sociedade. Nessa busca por sentido ou sentidos é que nossa pesquisa se pauta, mais especificamente sobre quais sentidos o repertório inclusivo da rede

municipal de Santo André se alicerça, e o que a experiência de educação inclusiva da rede municipal de ensino de Santo André tem a nos dizer.

No que concerne ao tratamento dos resultados obtidos e da interpretação dos mesmos, Bardin (2011) traz a inferência como instrumento. Para a autora, a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (BARDIN, 2011, p.133).

Nessa perspectiva, Bardin (2011) também destaca algumas características nessa etapa que precisam ser consideradas com atenção: qual o emissor ou produtor da mensagem, qual o indivíduo ou grupo receptor da mensagem, a mensagem dita e o médium, isto é, o canal por onde a mensagem foi enviada. Ainda de acordo com Bardin (2011) uma análise de conteúdo implica o processo de analisar significados, entretanto, implica mais etapas, envolvendo uma descrição sistemática do conteúdo extraído do material analisado e de sua interpretação.

No levantamento de documentos produzidos na rede municipal de ensino de Santo André, e que fazem parte do que denominaremos por repertório inclusivo dessa referida rede, evidenciaram as seguintes palavras-chave: qualidade, educação, democratização/democrática, social, gestão, política, conhecimento, avaliação. Entre essas palavras-chave, três são evidenciadas nas propostas inclusivas das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém, Sorocaba e na Carta de Barcelona: avaliação, democrática e gestão.

Ao inferir as palavras-chave mapeadas na presente pesquisa com a obra *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade* de Raymond Williams, chegamos a uma palavra-chave nuclear que é *democracia*.

Democracia (democracy) é uma palavra muito antiga e seus significados sempre foram complexos. Foi definida por Elyot, com referência específica ao caso grego, em 1531: “outra coisa pública havia entre os atenienses, em que existia igualdade de estado entre as pessoas [...] Essa maneira de governo se chamava em grego de *demokratia*, em latim de *popularis potentia*, em inglês *therule of comminaltie* [o governo da comunidade]. Logo se tornou evidente, a partir dos usos gregos, que tudo dependia dos sentidos dados a povo e governo (WILLIAMS, 2007, p.125).

Nessa citação de Williams já nos chama a atenção ao uso da palavra igualdade para se referir à democracia sugerindo uma relação horizontal entre o estado e as pessoas. Contudo, o próprio Williams posteriormente destaca como com o passar dos anos e com as diferentes inferências e interpretações

É a partir desse ponto da argumentação que se pode verificar a divergência entre os dois significados modernos de democracia. Na tradição socialista, democracia ainda significava poder popular: um Estado no qual os interesses da maioria do povo eram preponderantes e exercidos e controlados na prática pela maioria. Na tradição liberal, democracia significava eleição aberta de representantes e certas condições (direitos democráticos, como liberdade de expressão) que mantinham o caráter aberto da eleição e da discussão política. Essas duas concepções, em suas formas extremas, hoje se confrontam como inimigos (WILLIAMS, 2007, p.128-129)

Rocha (2022) realiza uma análise crítica sobre os fundamentos e a experiência de planejamento e gestão da política educacional, sobretudo quanto à educação inclusiva, na cidade de Santo André, entre os anos 1997-2000, sob a gestão do prefeito Celso Daniel. A autora destaca em seu texto a relevância da interpretação e compreensão dos documentos oficiais, incluindo uma prática das administrações públicas do período de 1997 a 2000 de publicação de revistas anuais acerca da função social da educação, elucidando aos leitores das mesmas quais eram os objetivos e diretrizes orientadoras da gestão pública do período, cujo intuito era materializar o direito constitucional à educação, reforçado na Lei Orgânica do Município (1990).

O governo adotava como diretrizes o desenvolvimento econômico sustentado, com geração de emprego e renda, em nível municipal e regional; inversão de prioridades na captação e no uso de recursos, com ênfase na prestação de serviços públicos; participação popular; modernização administrativa, visando qualidade e eficiência dos serviços públicos. Nesse contexto, a política de Educação Inclusiva, tal como definida e registrada nos documentos da Secretaria Municipal de Educação, expressava uma concepção segundo a qual a educação deveria ser compreendida como facilitadora da socialização do conhecimento, da compreensão das relações do homem com a natureza e a cultura (ROCHA, 2022, p.15).

Rocha (2022) em sua descrição acerca da postura adotada pelo governo local no período cita mais uma das palavras-chave mapeadas nos documentos produzidos na rede municipal de Santo André, a palavra *qualidade*. A referida autora

explicita que o ideal de qualidade está atrelado ao objetivo *de* tornar reconhecível e compreensível em cada uma das práticas que orientavam a política de Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Santo André. Por isso, era de extrema importância para os gestores do período essa prática de apresentar a política educacional organizada em diretrizes e documentos acessíveis aos seus professores.

As diretrizes estabelecidas foram: Democratização do Acesso, Democratização da Gestão e Qualidade da Educação – que, a partir de 1998, passou a ser denominada Qualidade Social da Educação em função dos debates realizados nos Congressos Nacionais de Educação (Coneds) de 1997 e 1999. Tratava-se de tornar as unidades educacionais espaços de construção, interpretação e ressignificação de conhecimentos, distanciando-se, portanto, das concepções e práticas voltadas à reprodução mecânica de informações e procedimentos didáticos (ROCHA, 2022, p.17).

Outras palavras-chave mapeadas nos documentos de Santo André se destacam por fazerem parte das diretrizes da política educacional do período, que era ancorada na Constituição Federal de 1988. Tais palavras permaneceram no repertório inclusivo da rede durante toda a década de 1990, o que se respalda também pelo fato de que os governos locais tiveram mandatos seguidos do mesmo gestor público que apostava no modelo de nova gestão pública: o prefeito Celso Daniel.

Rocha (2022) ressalta que a Secretaria de Educação da rede municipal de ensino de Santo André durante as gestões do prefeito Celso Daniel sempre buscou atender às exigências da legislação educacional nacional em consonância com a perspectiva adotada por esse governo: de gestão democrática. Tal exemplo fica explícito na citação a seguir:

A Secretaria propôs que a situação e as propostas elaboradas para garantir a abertura das creches fossem amplamente discutidas com os educadores, pais ou responsáveis, funcionários, com o sindicato e diferentes representações da sociedade. Em meio a esse debate, que teve níveis de participação e envolvimento distintos, foi criado o Fórum Municipal de Educação com a vocação de se tornar um espaço permanente de diálogo sobre as políticas públicas de educação na cidade, envolvendo as redes públicas sob responsabilidade dos três entes federados, a rede privada e as instituições assistenciais e filantrópicas (ROCHA, 2022, p.19).

Em contrapartida, apesar dos esforços desse gestor municipal em implementar um modelo de gestão democrática e inclusiva, temos de destacar o período histórico vivenciado, uma década de 1990 bombardeada pela orientação neoliberal, muitas vezes disfarçada com ideais democráticos e inclusivos, mas com contornos cada vez mais visíveis para uma pressão sobre o Estado brasileiro para que “sua economia de adequasse ao processo global de internacionalização, isto é, a liberalização comercial e financeira, pretendendo fazer coincidir os interesses do Estado com a primazia do mercado em nome da retomada do crescimento com estabilidade de preços (ROCHA, 2022, p. 19).

A experiência de Santo André se destaca quando os documentos produzidos pela rede municipal de ensino registraram ações de certa forma pioneiras, de documentar os debates acerca do papel do setor público e do setor privado engajando nas discussões os diferentes segmentos da sociedade. Segundo Rocha (2022, p.20), na cidade de Santo André a reflexão crítica dos setores envolvidos especialmente no Fórum Municipal de Educação, tornou possível a consolidação de uma relação entre Estado, cidadania e democracia, ao passo que tal relação pudesse ser problematizada e ressignificada no espaço público.

Ao conceber a educação como direito e não como privilégio a política educacional, da educação infantil à educação de jovens e adultos com formação profissional, se ocupou da garantia da qualidade e da inclusão pretendendo combinar, necessariamente, o acesso aos conhecimentos e seus fundamentos à valorização da identidade racial e de gênero, ao combate a qualquer forma de preconceito e discriminação e à consideração das características das crianças, adolescentes e adultos (ROCHA, 2022, p. 21).

Pode-se dizer que por meio dos documentos analisados na presente pesquisa enxergamos uma rede municipal que por alguns períodos de gestões públicas progressistas caminhava na contramão do competente discurso neoliberal dos anos 1990, que postulavam a urgência em racionalizar as ações do Estado e elevar padrões de eficiência que provinham da chamada boa administração. De acordo com Rocha (2022), a experiência de Santo André se consolidou em alicerces de planejamento e democratização, esta última no sentido da tradição socialista citada por Williams (2007, p.128-129). Trata-se de uma gestão dinâmica, que instituiu

canais de participação e fluxos de trabalho de diferentes formas, tornando a relação da Secretaria de Educação com as escolas cada vez mais horizontal.

Em Santo André, a proposta de democratização da gestão implicava a criação de ambientes e situações em que o diálogo prevalecesse em relação a qualquer conduta de constrangimento ou impedimento da pluralidade existente nas escolas e nas comunidades. A premissa era a de que a identificação e a solução de conflitos deveriam ocorrer sem constrangimentos – portanto, sem nenhuma forma de violência – e, ainda, que as unidades educacionais se abrissem à comunidade por meio da Rede Cultural. Para tanto, o fortalecimento dos Conselhos de Escola, das reuniões pedagógicas e das representações estudantis foi apresentado como premissa da democratização da gestão. Duas questões foram consideradas e anunciadas como essenciais: à produção e divulgação de informações por meio de boletins e publicações da Secretaria para todos os segmentos das unidades educacionais e o aperfeiçoamento das relações entre representantes e representados, de tal maneira que os representantes de segmentos pudessem se reportar com sistematicidade a seus pares para discutir os posicionamentos e decisões, a elaboração e gestão do Plano Escolar e o acompanhamento da política educacional no âmbito da rede municipal e na cidade (ROCHA, 2022, p.24).

Até aqui destacamos o que faz da experiência de Santo André algo relevante e diferenciado no que diz respeito à implementação de políticas educacionais inclusivas, a partir dos documentos produzidos na rede, que evidenciaram as palavras-chave que mapeamos no presente trabalho.

A questão que se levanta é que os mesmos documentos nos sinalizam as lacunas em determinados períodos em que a cultura de documentar as diretrizes educacionais da rede municipal não teve continuidade, ou quando foram encontrados registros documentais, os mesmos apontaram para outras palavras-chave como podemos ver no quadro 1 (p.158). Nos anos de 2009-2012, na gestão municipal do prefeito AidanRavin, temos a presença da palavra-chave *democrática*, entretanto, todas as demais palavras-chave mapeadas em documento produzido no período se voltam para uma ideologia educacional mais distante do que vinha sendo proposto até então. As palavras-chave do referido documento são: formação, continuada, currículo, participação, escola e democratização. Com as palavras participação e democratização encontramos uma aproximação com as diretrizes que a rede vinha construindo ao longo dos anos. Porém, no contexto da prática, não

encontramos registros do período que justifiquem ações dos gestores do período em prol de uma política educacional democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a responder a seguinte questão: quais são os repertórios inclusivos da rede municipal de ensino de Santo André, e como se deram as suas origens? Como estes conceitos e palavras-chave foram (ou não) apropriados nas experiências de construção de documentos curriculares na rede municipal e se tornaram acervo com significado próprio?

Para responder à primeira questão analisamos documentos sobre as propostas de educação inclusiva, não nos restringindo somente à rede municipal de ensino de Santo André, mas também acrescentando à discussão outras experiências inclusivas em educação com notoriedade, para que pudéssemos traçar um parâmetro comparativo a partir das palavras-chave que mais apareceram nos documentos analisados acerca das experiências de educação inclusiva das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba.

Foi possível chegar à conclusão de que existe sim um repertório inclusivo, e tais experiências das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém e Sorocaba, incluindo a rede municipal de Santo André, foram implementadas sob a égide da perspectiva de gestão democrática. A pesquisa sinaliza que as origens desses conceitos ou palavras-chave são as próprias políticas educacionais internacionais e nacionais, considerando que o Brasil se tornou signatário de muitas das convenções e conferências realizadas com muita frequência na década de 1990, período ápice do discurso de educação para todos.

Os conceitos ou palavras-chave foram apropriados pelos documentos produzidos para documentar as experiências de educação inclusiva dessas cidades, e no caso específico de Santo André, documentar as diretrizes da política educacional inclusiva que se consolidava na rede se tornou parte do plano de gestão pública e participativa em um período específico, correspondente aos mandatos do prefeito Celso Daniel.

Alcançamos nosso objetivo geral de identificar quais os documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André no período de

1989-2016, com foco em analisar como se deu a incorporação de princípios definidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), quando sustenta o dever do Estado em promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e, nesse processo, identificar quais palavras-chave serviram de embasamento para a proposição de políticas educacionais inclusivas.

No que concerne aos objetivos específicos traçados para essa pesquisa, de elencar quais conceitos ou palavras-chave se destacam nos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André no processo de elaboração das políticas educacionais inclusivas no período 1989-2016, ampliamos nosso foco analisando outras experiências educacionais inclusivas, entre as quais encontramos um fator comum a algumas delas por serem signatárias do programa Cidades Educadoras. Elencamos o repertório de palavras-chave presentes nos documentos analisados, sistematizando e problematizando as presenças e/ou ausências de determinadas palavras-chave no processo de implementação das políticas de inclusão na rede municipal de ensino de Santo André.

O presente trabalho foi possível a partir do aporte teórico do autor Raymond Williams, quando apresentou a possibilidade analítica a partir do conceito de palavras-chave. Segundo o referido autor, “[...] o desenvolvimento de um tipo de pensamento, como ele se forma e varia, tem um claro propósito social” (WILLIAMS, 2007, p.13). Williams (2007, p.12) evidencia que em nossa cultura e sociedade temos um rico processo de criação e circulação de significados e valores específicos de uma formação social. Tal afirmação diz muito sobre o campo educacional, um território de constante disputa, no qual certos valores estão intrinsecamente ligados a direitos garantidos pela nossa Constituição, e por muitas vezes são colocados em xeque por políticas de governo, em vez de se consolidarem enquanto políticas de Estado. O direito a uma educação laica, gratuita, de qualidade social, inclusiva, de fato para todos é um deles.

A presente tese nos levou a conclusão de que a influência dos movimentos de luta pela redemocratização do Brasil, juntamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 configurou-se como disparadores para um debate que

se tornaria muito mais amplo na década de 1990: a gestão democrática como princípio das políticas educacionais a ruptura do modelo administrativo de educação para a construção de um modelo político-pedagógico. Gentili (2013, p.15) reforça nossa conclusão quando explicita que na década seguinte, anos 2000, vivenciamos a ampliação dessa mudança de paradigma, visto que, as políticas educacionais passaram a se destituir do sentido mercantil, associados a uma ideia de produtividade defendida pelos setores mais conservadores, e passou a ser situada no “plano dos direitos essenciais para a construção da cidadania, como um elemento nodal para o desenvolvimento autônomo da sociedade brasileira” (GENTILI, 2013, p.13).

Desta maneira, temos elementos suficientes para afirmar que a gestão democrática foi o princípio norteador das políticas públicas e políticas educacionais no período compreendido em nosso recorte histórico de pesquisa, compreendido entre 1989 até 2016 na rede municipal de ensino de Santo André, locus do presente estudo. Notadamente, a amplitude da consolidação do discurso de gestão democrática no período estudado teve uma abrangência a nível nacional, entretanto, destacam-se as administrações públicas progressistas na perspectiva de que rapidamente buscaram incorporar os princípios de democracia, autonomia na gestão pública, participação da sociedade nos processos decisórios com maciço investimento na implementação de políticas de formação de conselhos deliberativos e fóruns de discussão das necessidades da população.

Esse dado é extremamente relevante pois auxilia a compreensão do leitor acerca da nossa escolha teórica de analisar as experiências educativas na perspectiva inclusiva nas cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Belém, Sorocaba e Santo André.

Com grande impulso na década de 1990 corroboradas por organismos internacionais de regulação educacional como Unesco, Cepal, OCDE, UNICEF, Banco Mundial, o discurso democrático e inclusivo passou a ganhar cada vez mais espaço no território de disputa das políticas educacionais.

Por conseguinte, na etapa de revisão de literatura do presente estudo, as experiências da Escola Plural, Escola Cidadã, Escola Candanga, Escola Cabana, de

destacaram e foram eleitas para o mapeamento das palavras-chave que compõem seus repertórios inclusivos justamente porque o princípio norteador dessas experiências se mostrou comum entre elas: a afirmação de que a implementação do princípio de gestão democrática era a escolha que subsidiaria seus projetos de governo. Tal afirmação se ampara e ganha contornos ainda mais visíveis com a Declaração de Barcelona (1990) impulsionando o conceito de cidades educadoras, de validação das experiências e incentivo de troca entre as cidades signatárias da Carta de Barcelona com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras em (AICE) em 1994. Entre as cidades cujas palavras-chave foram mapeadas nas suas propostas educacionais inclusivas nessa tese, temos cidades que fizeram ou fazem parte da AICE, incorporando o uso das palavras-chave “cidades educadoras” nas suas propostas de políticas públicas, projetos de governo e diretrizes educacionais. Essa relevante informação corrobora com nossa resposta ao problema da presente pesquisa: determinadas palavras-chave existem, consolidam um repertório inclusivo apropriado pelos gestores públicos, cuja presença ou ausência delimitam no território de disputa educacional qual o projeto político em questão naquele determinado período.

Os debates internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, que resultaram em documentos oficiais norteadores dos quais o Brasil se tornou signatário, passaram a ter um papel de relevância a partir da ampla divulgação dos mesmos e do subsídio financeiro atrelado aos projetos educacionais postulados por elas, com grande influência dos organismos internacionais, cujo propósito se torna bem claro: a ideia de subsidiar os países com índices críticos de exclusão educacional e falta de acesso à educação enquanto direito humano inalienável, garantido pela Constituição, levanta a importante “bandeira” da inclusão de todos, e também cria oportunidades de regulação dos processos educacionais pelos organismos internacionais e agências multilaterais.

A autonomia dos estados e municípios garantida pela Constituição de 1988 passa a ter um caráter diferenciado: os moldes autônomos de gestão passaram a seguir diretrizes e normativas vinculadas a um financiamento, cujos financiadores estabelecem metas, habilidades, competências que nos remetem novamente a um

modelo gerencialista e administrativo de educação, mas que invadiu o cenário educacional brasileiro disfarçado pelo excessivo uso das palavras-chaves “gestão democrática” e “inclusão de todos”.

Por conseguinte, Williams (2007) nos provoca com a obra *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade* a refletir criticamente sobre o que esse sistema de significados e valores representados pelo autor com o conceito de *palavras-chave*. A obra de Williams problematiza o que significa derrotar o referido sistema de sentidos e significados, ou seja, a presença ou ausência de determinadas palavras-chave na sociedade nos diz muito sobre o que estava ou está em xeque no território educacional, demarcadamente disputado.

Tamanho utilização e ocorrência da palavra *democrática* e *inclusão* nos documentos que tratam da educação inclusiva demonstram uma preocupação relacionada com o ideário de que as políticas são inclusivas porque interferem diretamente no modo de fazer, ou seja, no contexto da prática daquela política. Por exemplo: uma legislação é inclusiva porque demasiadamente menciona a palavra *inclusão* em seus capítulos, parágrafos e incisos? A resposta pode ser não, pois temos o exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que em nenhum momento menciona a palavra-chave *autonomia* em sua redação, quando autonomia das pessoas com deficiência deveria ser um de seus conceitos fundamentais para a equiparação de direitos, diminuição de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e mobilidade, atitudinais, de comunicação e acesso à informação e tecnológicas. Alcançar o objetivo de que o sujeito deficiente seja autônomo na sociedade, e não mais invisível na sociedade e à lógica perversa do sistema capitalista que desenraiza e brutaliza a todos, exclui todos, por essa ser a sua regra estruturante, que como bem destacou Martins (1997).

A autonomia é imprescindível para a consolidação do ideal de escola para todos, para a implementação e monitoramento da gestão democrática no âmbito escolar e para a garantia de acesso e permanência do estudante Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Contudo, a palavra-chave *inclusão* se adaptou melhor aos discursos amplamente difundidos na década de 1990 e décadas subsequentes, como

podemos verificar na presente tese, por ter adquirido um significado equivalente a estar “dentro”, da escola “para todos”. Entretanto, essa dualidade da palavra inclusão, escancarou o grande risco de interpretação que leva essa palavra-chave a servir dois lados de interesse opostos em um território de grande disputa ideológica que é a educação: o lado das pessoas com deficiência que buscam a garantia de direitos e o lado das pessoas que defendem a padronização, a homogeneização, os moldes de adequação em habilidades e competências onde não há lugar para a diferença. Chegamos finalmente ao cerne central dessa discussão: a palavra-chave *inclusão* não é sobre o dualismo de estar dentro/estar fora, mas sim, sobre a convivência e a presença. Sobre a superação da invisibilidade da pessoa com deficiência nos sistemas de ensino.

Por esse motivo, o repertório inclusivo de palavras-chave de uma proposta educacional diz muito sobre a concepção que se tem de política pública inclusiva e sobre sua aplicabilidade no contexto da prática. Não basta “estar dentro” da sala de aula. A questão que se levanta aqui para continuidade de pesquisa é como derrotar um sistema de significados e sentidos, de valores consolidados que resultam numa inclusão excludente? Nesse sentido, ler, analisar, discutir a obra de Raymond Williams no esfera da educação se torna muito importante, visto que, o olhar crítico do referido autor para a reorganização repertorial de palavras-chave na sociedade contemporânea evidenciou que as palavras-chave representam uma disputa de âmbito geral e de disputa nos detalhes, isto é, a disputa no âmbito geral usa determinadas palavras-chave para incluir a todos, e a disputa nos detalhes evidencia que a interpretação dessas palavras-chave ou a escolha política de utilizar um determinado termo ou não delimita qual projeto educacional se defende: a um projeto que realmente inclui quando foca nos *modos de fazer* com que o direito à educação seja usufruído por todos ou um projeto que se limita a olhar para os déficits, que valida um discurso eficientizador para atender às necessidades do mercado capitalista.

Com essa pesquisa evidenciamos que existem muitas lacunas no processo de consolidação de uma política educacional inclusiva no Brasil, contudo, as experiências pesquisadas, com ênfase na experiência da rede municipal de Santo André reafirmam que tantas décadas de luta por direitos resultaram em um

repertório inclusivo pelo qual devemos lutar, principalmente considerando o período histórico e político que enfrentamos em nosso país: cerceado por ignorância, negacionismo, ataques à democracia e retrocessos sem precedentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, SANTO. **Lei Orgânica do Município/1990**. Disponível em [http://www. Leismunicipais. com. br/cgilocal/orglaw. pl](http://www.Leismunicipais.com.br/cgilocal/orglaw.pl).

_____. **Poéticas da diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Auditiva**. SEFP, Instituto Paradigma e ABAED, 2003.

_____. **Poéticas da diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Distúrbios Globais do Desenvolvimento**. SEFP, Instituto Paradigma e ABAED, 2003.

_____. **Poéticas da Diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Física**. SEFP, Instituto Paradigma e ABAED, 2003.

_____. **Poéticas da Diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Intelectual**. SEFP, Instituto Paradigma e ABAED, 2003.

_____. **Poéticas da Diferença: a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência Visual**. SEFP, Instituto Paradigma e ABAED, 2003.

_____. **Revista Educação Inclusiva: Plano 1997**. SEFP. 1997.

_____. **Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: Plano 1998**. SEFP. 1998.

_____. **Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: Plano 1999**. SEFP. 1999.

_____. **Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: Plano 2000**. SEFP. 2000.

_____. **Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: CADE Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional.2000.** SEFP. 2000.

_____. Lei nº 8144 de 22 de dezembro de 2000. **Criação da Unidade Administrativa CADE – “Direitos Humanos”.** 2000.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos.** Em aberto, Brasília, vol.17, n.71, p.33-40, jan.2000.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), v.27, n.1, p. 83-94, jan/abr.2011.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

AZEVEDO, José C. **A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre.** In: SILVA, Luiz Heron. Escola cidadã: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 12-30.

AZEVEDO, José Clovis. **Escola Cidadã: Políticas e práticas.** 23ª Reunião ANPEd, 2000. p.1-30 Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br> Acesso em: 19 de novembro de 2021.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial Sobre a Deficiência.** 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARCELONA, Declaração de. **Carta das cidades educadoras**. Recuperado de: <http://www2.dce.ua.pt/caipi/DOCU/Cartadascidadeseducadoras.pdf>, 2004.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação Inclusiva ou Educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, 2013.

BELÉM. Conselho Municipal da Educação. **Resolução n. 012 de 23 de maio de 2007. Fixa diretrizes, normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém**. Belém, PA, 2007. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Res12_07.pdf Acesso em: 25 de novembro de 2021.

BELÉM. **Lei n. 9.129, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. Belém, PA, 24 jun. 2015.

BELEM. Prefeitura Municipal de Belém. **Projeto de lei de Diretrizes Orçamentárias (PLDO 2016-2018)**. Belém-PA, 2016.

BELEM. Prefeitura Municipal de Belém. **Plano Plurianual (PPA 2018-2021), de julho de 2017**. Belém-PA, 2017.

BISOL, Cláudia Alquati. SANGHERLIN, Rafaella Ghidini. VALENTINI, Carla Beatris. **Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, p.240-264, janeiro-abril 2013.

BLACKBURN, Robin. **Introdução: Raymond Williams and the Politics of a New Left**. In WILLIAMS, Raymond. Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BOTARELLI, Geane Izabel Bento. **Pesquisa bibliográfica: análise de resumos acadêmicos sobre a teoria de Raymond Williams – o ensino-aprendizagem de**

surdos no Brasil. In: BUENO, José Gerado Silveira Bueno [et al]. A produção do conhecimento no campo da educação especial. 1.ed. Araraquara: Junqueira & Junqueira Marin, 2018. p.447-473

BUENO, José Gerado Silveira Bueno [et al]. **A produção do conhecimento no campo da educação especial.** 1.ed. Araraquara: Junqueira & Junqueira Marin, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: set. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Escola Plural: proposta político-pedagógica.** MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** São Carlos. UFSCAR. 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. **Prefácio de Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução: Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

DECLARACION DE SALAMANCA. **Marco de acción para las necesidades educativas especiales.** Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7- 10 de junio de 1994.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas - Avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2017.

DISTRITO FEDERAL, SEEDF, **Projeto cidade escola candanga,** 2014.

FALLEIROS, Ialê. **Parâmetros curriculares para a educação básica e a construção da cidadania.** In: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). A nova pedagogia da autonomia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-237.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.

FETZNER, Andréa Rosana. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. P.51-65

FREITAS, Elias J. L. **A Implementação da Política Pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação.** Belo Horizonte: Dissertação de mestrado/ Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Mercadores de Eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para a inclusão de crianças com deficiências.** Revista Brasileira de Educação, v.23, p.1-24, 2018.

FERREIRA, M. C. & FERREIRA, J. R. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas.** In: GÓES, M. C. & LAPLANE, A. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, Cláudia Silva. **A ESCOLA PLURAL ANOS DEPOIS:A VOZ DE GESTORES E DOCENTES.** UFMG/FaE, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. MICHELS, Maria Helena. **A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-Educação Especial da ANPEd.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011.

GENTILI, Pablo. STUBRIN, Florência. **Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas.** In: GENTILI, Pablo (Org.). Política educacional, cidadania e conquistas democráticas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **EXTINÇÃO DA SECADI: A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (PARA E COM A DIVERSIDADE)**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> ISSN: 2675-6889

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da Constituição de uma política brasileira de Educação Especial**. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011.

KASSAR, M. & MELETTI, S. **Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, nº 12, p. 49-63, jan.-jun. 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LOTTA, Gabriela. **O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade**. In: FARIA, C. A (org). Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

LOUREIRO, Maria Rita. ABRUCIO, Fernando Luis. PACHECO, Regina Sílvia. (org.) **Burocracia e política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI**. São Paulo: FGV, 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Revista Educação e Sociedade, nº 27, p.47-69, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São

Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, J. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classe social**. São Paulo/Petrópolis: Vozes, 2002.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Ministério da Educação aprimora processos educacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao> Acesso em: 11/01/2021.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Indicadores sociais, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. In: BUENO, José Gerado Silveira Bueno [et al]. *A produção do conhecimento no campo da educação especial*. 1.ed. Araraquara: Junqueira & Junqueira Marin, 2018.p.286-319.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p.387-559, 2006.

MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Escola Plural**. *Estudos Avançados* 21, p.61-74, 2007.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016)**. Dissertação de mestrado, São Paulo: Universidade Nove de Julho- UNINOVE, 2018.

NASCIMENTO, M. M., CAVALCANTI, C., & OSTERMANN, F. **Sucesso escolar em contextos populares: uma análise a partir do Enem**. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 31(76), 2021, p.134–163.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Orgs). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para operar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOMA, A. **UNESCO e educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 5, p. 54-73, 2010. (on-line).

OLIVEIRA, I. A. **Relatório de Caracterização do município de Belém. Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP, 2012**. Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/arquivos/relatorio-2-oneesp-2012.pdf/view> Acesso em: 25 de novembro de 2021.

PACHECO, Regina Silvia. **Mensuração de desempenho no setor público: os termos do debate**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 14, n. 55, 2009.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. **Raymond Williams e a educação democrática**. *Educação & Sociedade*, v.39, p. 1004-1022, 2018.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. ROSA, Vanderley Flor da. **Nuvem de Palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica**. Revista Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 201-219, Jan./Abr. 2017.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares**. Santo André: PSA-SEFP, 2008.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA- Santo André**. Secretaria da Educação- Departamento de Educação de Jovens e Adultos-DEJA, 2016.

ROCHA, Selma. **O Planejamento e a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Santo André: uma questão democrática (1997-2000)**. In: RODRIGUES, Isabel. NASCIMENTO, Amanda S.B. GERBELLI, Caio Vinícius De C.A Educação Pública em Santo André: História, Práticas e Reflexões de uma Rede Municipal. São Paulo: Paco Editorial, 2022.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2010.

RODRIGUES, Marly. **Tecendo vivências: a educação de jovens e adultos Santo André, 1989-2016**. Santo André, SP: Prefeitura Municipal de Santo André, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?** In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMÉZ, Angel Ignacio (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTO ANDRÉ, Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Projeto Formadores do Saber: Ensino Fundamental- 1º ao 5º ano- Cadernos de 1 a 4- Caderno do Professor/** Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Centro Universitário Fundação Santo André; coordenação geral de Márcia Zorello Laporta; coordenação das áreas de Eliana Borba Cattaruzzi- Santo André: CUFGSA, 2012.

SANTOS, Roseli Albino. **A trajetória escolar de alunos deficientes mentais atendidos em classes especiais da rede pública estadual paulista**. São Paulo. PUC-SP. 2001.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Resenha de: [BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SANTOS, Fernando Assis dos. SOARES, Maria Lucia de Amorim. **CIDADE EDUCADORA E ESCOLA CIDADÃ NA CIDADE CONTEMPORÂNEA**. *QUAESTIO*, Sorocaba, SP, v. 11, n. 2, p. 177-194, novembro 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Regina Maria da. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cadernos Didáticos Formadores Do Saber? (2011-2012): Análise da Experiência da Rede Municipal de Santo André**"172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. II **Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes**. Cadernos Pedagógicos, n. 21, Porto Alegre: SMED, mar. 2000.

SOUSA, Angela Costa de; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Tecnologias assistivas na escolarização de alunos com deficiência em Belém-PA**. Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 1, p. 55-80, 2020.

SOUZA, Alberto Alves de. **A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns: a experiência de Santo André**. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

SOUZA, Kellcia Rezende. KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Pensando a história da educação com Raymond Williams**. Educação & Realidade, v. 39, p. 257-276, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos.** 2012.

VIDOVICH, Lesley et al. **Expanding the toolbox for policy analysis: Some conceptual and practical approaches.** Department of Public and Social Administration, City University of Hong Kong, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **A cultura é algo comum.** In Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____, Raymond. **Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

_____, Raymond. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo.** 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____Raymond. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.