
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volumen 18 Número 2

30 de janeiro 2010

ISSN 1068-2341

Escola Cidadã: Políticas e Práticas Inclusivas

Jose Clovis de Azevedo
Carolina Contreiras Rodrigues
Sumaia Fuchs Curço

Centro Universitário Metodista do IPA
Porto Alegre, Brasil

Citação: Clovis de Azevedo, J., Contreiras Rodrigues, C., Fuchs Curço, S. (2010) Escola Cidadã: Políticas e práticas inclusivas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(2). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/epaa/v18n2>

Resumo: Neste estudo discute-se a experiência da Escola Cidadã de Porto Alegre, analisando-se como este projeto, baseado na democracia participativa, produziu avanços para a inclusão no âmbito educacional. O projeto Escola Cidadã é discutido no contexto das conquistas e avanços da legislação brasileira. Discute-se educação como direito, analisando-se as contradições dos processos de inclusão limitados pelo caráter excludente do sistema socioeconômico. São examinados os pressupostos e as práticas pedagógicas que produzem o fracasso escolar e a exclusão, apresentando-se uma visão crítica à avaliação baseada em concepções meritocráticas. Discute-se a necessidade de repensar a escola com centralidade na preocupação com a inclusão e com a formação de educadores que acolham os diferentes e dialoguem com os contextos culturais. Como referência atual de prática pedagógica da Escola Cidadã analisa-se o projeto em andamento em uma escola de Porto Alegre. Os dados examinados, referentes à Rede Municipal, indicam o crescimento das matrículas, do atendimento nas diferentes modalidades, a redução da evasão, da

reprovação, e a diminuição drástica do analfabetismo na cidade. Consta-se ainda a continuidade de uma prática pedagógica integradora, cooperativa, solidária, participativa, democratizada e comprometida com a inclusão.

Palavras-chave: educação; inclusão; exclusão; democracia; escola cidadã.

Escola Cidadã: Inclusive policies and practices

Abstract: The experience of Porto Alegre Citizen school is discussed in this study, being analysed how this democratic participation based project has produced advances in the educational inclusion issue. The Citizen School project is discussed in the context of conquests and advances within the Brazilian legislation. Education is discussed as a right, which analyses the contradictions of the inclusion process limited by the excludent socioeconomical system. The assumptions and the pedagogical practises which produce the schooling failure are examined by presenting a critical view towards the merit conception-based evaluation. It is discussed the need of rethinking school centering the concerns with inclusion and educators training intended to gather the “different ones” and allow dialogues with the cultural contexts. The ongoing project at the Citizen School is being analysed as an updated pedagogical practice reference. The data examined is referred to the Municipal net and indicates a rise in enrollments, in the different modalities of attending, in evasion reduction, in failing and shows a drastic decrease of illiteracy in the city. It also testifies a continuance of an integrating, cooperative, solidary, participative and democratic pedagogical practice committed to social inclusion.

Keywords: education; inclusion; exclusion; democracy; citizenship.

Escola Cidadã: políticas y prácticas inclusivas

Resumen: Este estudio analiza la experiencia de la Escuela Ciudadana en Porto Alegre, analizando cómo este proyecto, basado en la democracia participativa, avances producidos para su inclusión en la educación. El proyecto de la Escuela Ciudadana se discute en el contexto de los logros y progresos de la legislación brasileña. Analiza la educación como un derecho, mediante el análisis de las contradicciones de los procesos de inclusión limitada por el carácter excluyente del sistema socioeconómico. En él se examinan los supuestos y las prácticas pedagógicas que producen el fracaso escolar y la exclusión, la presentación de una evaluación crítica de las concepciones basadas en el mérito. Se discute la necesidad de repensar la preocupación central de la escuela con la inclusión y con la formación de los educadores que buscan acogida y diálogo con los diferentes contextos culturales. Como práctica actual referencia pedagógica de la Escuela Ciudadana analiza el proyecto en curso en una escuela en Porto Alegre. Los datos examinados, refiriéndose a la Rede Municipal indican el crecimiento de la matrícula, la asistencia de diferentes maneras, la reducción de la evasión, la desaprobación, y la drástica disminución del analfabetismo en la ciudad. Existe también la continuación de una práctica pedagógica integradora, cooperativa, solidaria, participativa, democrática y comprometida con la inclusión.

Palabras-clave: educación; inclusión; exclusión; democracia; ciudadanía.

Introdução

A educação brasileira é um direito, por lei, garantido a todos. Na legislação brasileira encontramos documentos que tratam sobre a obrigatoriedade da educação e citam como um de seus objetivos o exercício da cidadania. A Constituição Federal do Brasil (1988), no seu artigo 205 é um exemplo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A legislação brasileira também contempla o direito de pessoas com necessidades especiais à educação. O texto legal concede tratamento específico à Educação Especial, porém, não bastam leis que amparem essas crianças se as escolas brasileiras não estão preparadas para atendê-las. A “Educação Especial” é reconhecida no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A mesma lei prevê, no seu artigo 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No quadro atual, amplia-se a discussão visando garantir a concretização da dimensão legal e tornar efetivos os direitos dos afrodescendentes, dos indígenas, das mulheres, dos portadores de deficiências, dos empobrecidos e de todos os segmentos que são excluídos – seja por diferenças culturais, seja por fatores socioeconômicos –, mas que têm acesso à escola pública fundamental.

O processo de exclusão subordina-se a fatores macroeconômicos e políticos: a crescente concentração da renda e da propriedade; a extinção de postos de trabalho; o desemprego; a transformação de direitos universais em serviços oferecidos no mercado, são fatores que aprofundam a exclusão. Apesar da legislação, as ações inclusivas em muitos casos limitam-se a uma inclusão subordinada, temporária. Ou seja, uma inclusão que apenas desloca o indivíduo para outro patamar de exclusão, mas sem possibilitar-lhe o acesso à cidadania e sua construção como sujeito autônomo e emancipado. No âmbito da educação, os impactos destes fatores são agravados pela precariedade das políticas públicas, pela falta de qualificação, pelas práticas discriminatórias e pelos preconceitos ainda presentes nas concepções de educadores e funcionários.

Nosso objetivo é perceber os processos de exclusão/inclusão de uma forma não restritiva, não reduzida à problemática das pessoas com deficiência (embora essa seja uma dimensão que necessita ser considerada). Não é incomum a associação imediata do conceito de exclusão às pessoas portadoras de deficiência física. Nesta perspectiva, falar em inclusão é tratar dos que sofrem discriminação pelas diferenças inerentes às pessoas com deficiência. Ou seja, inclusão é sinônimo de acessibilidade, de língua de sinais, de código braile ou de um conjunto de instrumentos, meios e recursos que procuram responder às necessidades especiais das pessoas com deficiência. No alargamento dessas questões, mas ainda no âmbito de uma visão restrita, encontramos a admissão de cotas para ocupações de postos de trabalho, ou de vagas em instituições educacionais e de ações compensatórias. Esta caracterização de inclusão não é incorreta, mas é ainda restritiva, insuficiente; não contempla a complexidade dos processos de exclusão na educação e seus vínculos com os fatores sociais e econômicos mais amplos.

As políticas públicas de acessibilidade, as cotas e todas as medidas e normas jurídicas em favor daqueles que, pelas suas diferenças, necessitam de ações afirmativas, nem sempre são suficientes, pois são concebidas desvinculadas dos fatores sócio-históricos geradores da exclusão. Na lógica das concepções de inclusão restrita, a exclusão social caracterizada pela não-cidadania, pelo desemprego e pelo não-acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade, pode ser respondida com políticas públicas de inclusão no campo da assistência social e das medidas compensatórias. Como exemplo, podemos citar as atividades de geração de renda, buscando garantir condições mínimas de

sobrevivência a determinados indivíduos ou grupos; os cursos de formação profissional, visando o acesso a determinadas atividades profissionais específicas; as políticas afirmativas em favor das chamadas “minorias”; e as políticas visando responder às especificidades decorrentes das diferenças determinadas pelas necessidades especiais das pessoas com deficiência. Estas ações são necessárias e importantes, mas muitas vezes, não contribuem para a formação de cidadãos autônomos, gerando uma inclusão subordinada no âmbito do sistema, sem superar a essencialidade da exclusão. Ou seja, essas políticas nem sempre produzem em seus beneficiários uma consciência emancipatória que possibilite a compreensão crítica e a necessidade de transformação dos mecanismos sociais geradores da sua exclusão. Neste viés, a cidadania reduz-se à retórica da igualdade jurídica liberal, sem a concretização dos direitos e sem a garantia de acesso aos benefícios materiais e simbólicos que caracterizam a realização de uma efetiva cidadania. Entendendo cidadania como afirma Severino (2004)

Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem o resultado de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode usufruir efetivamente dos bens materiais necessários para a sustentação da sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sua existência subjetiva, e dos bens políticos necessários para a sustentação da sua existência social. (p.98).

A cidadania é um processo de conquista, historicamente relacionada à correlação de forças estabelecidas no contexto das lutas e dos conflitos sociais. O *Projeto Escola Cidadã*, objeto de nossa discussão, desenvolveu-se em meio às contradições das políticas públicas brasileiras. Representou um esforço político e pedagógico na busca de práticas inclusivas para além das ações assistencialistas, compensatórias, buscando a formação de sujeitos cidadãos, através de um intenso processo democrático baseado na participação.

A Inclusão no Brasil

A legislação educacional brasileira, apesar de alguns avanços na última década, como os instrumentos legais que apontaremos adiante, ainda se posiciona aquém dos avanços em educação registrados no plano internacional. A *Declaração de Salamanca* (Corde, 1997), por exemplo, que embasa a política da educação inclusiva no Brasil, no que se refere à inclusão das pessoas com necessidades especiais, foi aprovada em junho de 1994. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), posterior à *Declaração de Salamanca*, ainda estabelece condições à inserção de alunos portadores de deficiências na escola comum, utilizando as expressões “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e “sempre que não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

A Carta para o Terceiro Milênio aprovada pelo Congresso Mundial de *Rehabilitation International*, que fundamentou novas visões, novos valores e novos paradigmas para a Educação e outras áreas. Porém, três meses depois da aprovação dessa carta, foi regulamentada no Brasil a lei 7.853¹, de 24 de outubro de 1989, pelo decreto número

¹ BRASIL. Lei nº 7.853 - de 24 de outubro de 1989 – Diário Oficial da União de 25/10/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e

3.290, que, além de não ter efetuado atualizações necessárias, ainda utilizou expressões como “capazes de se integrar na rede regular de ensino” e “quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno”.

Os textos legais, contidos na legislação brasileira, ainda apresentam algumas expressões que não atendem ao processo inclusivo, constituindo-se em espaços de interpretações que, na prática, podem inibir a integração. Especialistas em inclusão escolar, como Mittler (2000), recomendam que, na elaboração de leis e políticas educacionais, se evite o uso de frases excludentes, tais como “onde quer que seja possível” ou “se houver recursos” ou “quando necessário”, porque elas tendem a diminuir o compromisso e a desviar a atenção para longe do imperativo da inclusão. Seria imprescindível a realização de uma revisão e a posterior correção dessas expressões contidas em nossa legislação a fim de que possamos acelerar o processo que beneficiaria não apenas a todo o alunado, mas também àqueles que passam por processos de exclusão em diferentes espaços sociais.

Porém, em meio às contradições de leis brasileiras, encontramos uma importante afirmação legal que merece ser destacada. Trata-se da resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação que, através da Câmara de Educação Básica, se posiciona claramente pela adoção do paradigma da inclusão escolar, estabelecendo diretrizes minuciosas quanto à sua implementação em todos os sistemas do ensino regular. Embora atendendo aos princípios inclusivos, a referida resolução admite a criação de classes especiais (embora “extraordinariamente” e em caráter “transitório”) e o encaminhamento de alguns alunos para escolas especiais (também “extraordinariamente”) caso elas requeiram adaptações curriculares muito significativas devido à sua necessidade de apoios intensos e contínuos.

Conforme orientações do Ministério da Educação do Brasil (1988), define-se Classe Especial como uma sala de aula em escola de Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequada, com professor da Educação Especial que utiliza métodos, técnicas,

sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei. § 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito e dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito. § 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Parágrafo único. Para o fim estabelecido no *caput* deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade aos assuntos objeto desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I - na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial ao nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo, etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. São classes criadas para o atendimento educacional de estudantes cujo comportamento e/ou desenvolvimento dificulte a aplicação do currículo em Classe Comum.

Para ingresso na Classe Especial, o estudante deverá estar matriculado na Classe Comum do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, ter avaliação psicoeducacional com indicação das intervenções adequadas, complementada por psicólogo e por outros profissionais (neurologista ou psiquiatra) e pela equipe do Núcleo Regional de Educação (NRE) e Secretaria Municipal de Educação (SME). Poderão ser atendidos, em Classe Especial de vinte horas semanais, até cinco alunos. Esta classe obedecerá ao art. 24 da LDB nº 9394/96 e terá carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas pelo mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

Dentro deste contexto, temos a Escola Especial que visa ao atendimento educacional especializado para estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada, bem como ajuda e apoios intensos na aquisição de habilidades básicas. O mesmo art. 24 da LDB complementa, ainda, que estas escolas são destinadas a atender, especificamente, portadores de necessidades especiais, agrupados por deficiência específica - sensoriais, físicas, mentais ou múltiplas. Sua existência e funcionamento se justificam, atualmente, somente para casos considerados muito graves e que impossibilitem a inclusão dos sujeitos em escolas/salas de aula regulares. A organização da Escola Especial deverá respeitar exigências da legislação vigente, que rege os aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos.

A legitimidade dos processos de inclusão dos que têm necessidades especiais se reflete em avanços nas práticas pedagógicas e na legislação específica. Há um movimento de integração dos educandos que até então eram segregados e frequentavam classes especiais em escolas regulares. Esta integração envolve etapas e preparação por parte de todos os envolvidos e, desta forma, ficam reconhecidos seus potenciais que suscitam diferentes tipos de apoios, dependendo da necessidade de cada sujeito. Os encaminhamentos para a Escola Especial ou Classe Especial, muitas vezes limitam (ou limitavam) esta socialização entre os sujeitos e a troca de saberes, pois há o estímulo para a aprendizagem na convivência com crianças ditas “normais” e estas acabam desenvolvendo a solidariedade, o espírito cooperativo e a valorização de suas capacidades.

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2000), são 24,5 milhões de brasileiros, cerca de 15% da população, que apresentam algum tipo de deficiência, incluindo pessoas com dificuldades para enxergar, ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência mental. Esta situação agrava-se ainda mais se for considerado que grande parte destas pessoas pertence à massa de excluídos pela situação de empobrecimento, provocada por fatores inerentes à estrutura excludente que caracteriza a sociedade brasileira. Dentro deste contexto, não se pode deixar os portadores de necessidades especiais fora do foco da necessidade de políticas públicas inclusivas.

Reconhecer politicamente as diferenças é o grande desafio para este terceiro milênio. Sabemos que os direitos humanos básicos são ainda negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram milhões de crianças, mulheres e homens que são excluídos de uma ou outra forma. As estruturas sociais excludentes desenvolveram uma cultura de naturalização da exclusão. A dimensão cultural da exclusão atua como um forte elemento de reprodução. Sobre esta questão, Eizirik (2002) afirma:

Os processos de exclusão são culturais, são acumulados, nunca vêm sozinhos; desenvolvem-se e se reproduzem através do tempo, por meio de uns cem números

de formas que se entrelaçam no tecido social e se movimentam através das instituições, dos regulamentos, dos saberes, das técnicas e dos dispositivos que se instalam na cultura. (p.45)

A preocupação manifestada por alguns grupos sociais com as questões relacionadas à inclusão e às constantes discussões acerca da sua importância, vem ocorrendo hoje em nossa sociedade. A escola, por sua vez, encontra-se inserida em um amplo contexto social. As pessoas que integram a comunidade escolar são também integrantes da sociedade e de uma comunidade local. Poderíamos dizer que o que vem ocorrendo com a sociedade também ocorre nas escolas. Há uma sociedade excludente, ao que corresponderia uma escola excludente, embora essa não seja uma correspondência mecânica e desprovida de conflitos e contradições.

A Inclusão nas Escolas Brasileiras

Os processos de exclusão têm como matriz os mecanismos que engendram as relações de dominação responsáveis pela concentração da riqueza e pela produção das desigualdades. As desigualdades socioeconômicas definem relações de poder, apropriação dos espaços de decisões políticas e a formatação do aparato jurídico. A convergência entre privilégio e acesso ao poder pressupõem políticas públicas que apenas atuem na periferia dos processos de exclusão, transformando as ações de inclusão pontuais e incapazes de superar a lógica excludente decorrente das relações socioeconômicas. Neste quadro, de produção da exclusão, as questões específicas e a diversidade cultural que afetam indivíduos e grupos funcionam como agravantes da exclusão.

Se acompanharmos o processo educacional ao longo dos tempos, podemos perceber que foram desenvolvidos mecanismos de exclusão que acarretaram no afastamento de muitas crianças e jovens dos bancos escolares. O documento referência do Ministério da Educação do Brasil, elaborado para a Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 (ano 2009), indica que de cento e setenta milhões de brasileiros, 50% vivem em situação de pobreza e 65% dos trabalhadores recebem até dois salários mínimos mensais. Há que considerar ainda o impacto das transformações tecnológicas na organização do trabalho. Essas mudanças vieram acompanhadas pela extinção de postos de trabalho, pelo crescimento do desemprego estrutural e redução de salários, submetendo os que estão 'incluídos' no mercado de trabalho "aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho". (Kuenzer, 2007, p. 1159). Esse processo excludente, com altos índices de concentração de renda e de desigualdade social, tem reflexos no campo educacional, constatando-se que 11% da população com mais de sete anos é analfabeta. Desta população, 2,5 milhões de pessoas estão na idade de escolaridade obrigatória. Dentre aqueles com idade superior a dez anos, 11% nunca frequentaram a escola ou estiveram até um ano na escola; 27% possui até três anos de escolaridade; e 61% (dois terços da população), têm apenas sete anos de escolaridade.

Apesar da gravidade deste quadro social, no Brasil, vivemos uma situação singular e contraditória. O avanço da democratização da sociedade e do Estado possibilitou a universalização do acesso ao Ensino Fundamental na faixa obrigatória (6 a 14 anos), o que significa que os segmentos sociais historicamente excluídos compõem o universo dos 97% das pessoas em idade escolar que estão matriculadas. A escola e os educadores trabalham, no seu imaginário, com um modelo de estudante idealizado. Em geral, os educadores não estão preparados para atender o "novo" público que frequenta a escola pública. Novo porque, na tradição brasileira, o povo foi excluído do acesso à escola. De acordo com Oliveira (2007), pela primeira vez em nossa história chegamos aos marcos da

universalização do acesso ao Ensino Fundamental, e com avanços significativos no acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio. Nunca é demais assinalar: mudou o público da escola pública no Brasil, *o povo está na escola*; portanto, faz-se necessário pensar uma escola para a especificidade social e diversidade do universo das classes populares. Uma escola que não classifique a diversidade, que supere relações de poder assentadas em escala de valores que hierarquizam, colonializam e discriminam os diferentes, transformando as diferenças em aprofundamento das desigualdades. O reconhecimento da diversidade é um dos pressupostos para o enfrentamento da desigualdade. O aprendizado de uma pedagogia da diversidade para a superação de práticas pedagógicas excludentes e discriminatórias é tarefa que se impõe a instituições e educadores.

Diante desta nova realidade, apresenta-se um novo desafio aos educadores: a exigência de mudar a escola. Porém, a transformação da escola excludente e elitista em uma escola democrática e inclusiva não será uma mudança espontânea, nem obra exclusiva no âmbito das relações das práticas pedagógicas. Não acontecerá sem que os educadores estejam convencidos da necessidade destas mudanças, exigindo o protagonismo e a incidência na formulação das políticas e dos projetos educacionais. Isto significa que a formação de professores é fator de grande peso para viabilizar uma escola pública democrática e de qualidade.

A formação de professores possui múltiplas dimensões, todas elas interligadas, com especificidades imprescindíveis ao processo formador. Mas uma das insuficiências da formação docente, revelada nas práticas pedagógicas, localiza-se na dificuldade dos educadores em lidar com concepções epistemológicas produtoras de posturas e práticas pedagógicas que respondam à diversidade cultural e às condições sociais de parcelas significativas da população brasileira, principalmente daqueles que chegam à escola carregando as marcas da exclusão.

Uma das questões centrais para resgatar o sentido e o significado do que se faz na escola encontra-se nas interrogações: a partir de onde e com que pensamento se constrói o conhecimento? E com quais referências teóricas? E quem é o sujeito educando? A partir destes primeiros passos e atitudes pode-se, grosso modo – e o fazemos via de regra –, percorrer dois caminhos epistemológicos com pressupostos distintos. O primeiro deles baseado numa investigação especulativa, idealista, na qual conhecer deriva para sistematização de uma lógica formal que passa ao largo do contexto cultural socialmente produzido com pressupostos que tendem a negar ou subestimar o sujeito real. É o viés mecanicista e positivista subjacente às práticas pedagógicas que pressupõem o conhecimento como produto pronto e acabado, que pode ser transferido dos que sabem para os que não sabem – no qual os educandos são vistos como receptores passivos, destituídos de história. Nesta concepção, o conhecimento é trabalhado de forma fragmentada, disciplinar e sem significados para o sujeito aprendiz, criando barreiras para seus aprendizados e reforçando a exclusão no âmbito da educação.

A partir dessa visão, é inevitável a busca de um segundo caminho, baseado em uma postura crítica ao caráter artificial e reprodutor da exclusão de determinadas práticas escolarizadas. O viés positivista da educação escolar não acontece por acaso, está muito presente nas diretrizes e orientações curriculares das políticas educacionais e na cultura escolar. Apesar das políticas educacionais, a escola é também feita pelos educadores. Vale dizer que mudar as práticas pedagógicas exige modificar a visão dos educadores, possibilitando-lhes o diálogo com concepções críticas que trabalhem o conhecimento na perspectiva de formação de sujeitos preparados para a busca da cidadania e da emancipação.

A escola que coloca a inclusão no centro de suas preocupações pedagógicas trabalha com concepções de conhecimento que admitem a existência de conhecimentos produzidos pela vida comunitária, que necessitam ser acolhidos e considerados.

O conhecimento fruto do viver cultural, no qual a diversidade é um dos eixos da experiência humana, adentra as escolas com seus portadores. Assim, chega-se a uma questão chave para o trabalho pedagógico. Ou a escola desconhece este conhecimento e tenta ensinar com base no raciocínio especulativo, homogeneizador, idealista, descolado do contexto cultural real; ou trabalha a partir da articulação e aliança entre os saberes da vida e o conhecimento sistematizado e acumulado. Neste caso, trata-se de construir o conhecimento a partir do senso comum, apoiando-se no que Gramsci (2001) chama de núcleo racional do senso comum, ou bom senso, como caminho de produção de um senso comum diferenciado. Ou seja, percepções mais complexas da realidade.

Esta postura epistêmica, acolhedora das diferenças, identifica-se com práticas pedagógicas interdisciplinares, interativas, produtoras de significados, compatíveis com a nova composição social da população escolar brasileira. O que pode lhe conferir sensibilidade para a necessidade das ações pedagógicas inclusivas, pertinentes aos processos de construção e socialização democrática do conhecimento.

Nesta direção está a visão pedagógica freiriana, que concebe a produção do conhecimento como “promoção” ou transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua é aquela que caracteriza o senso comum. O desafio do processo educativo é a superação crítica do senso comum, passando da desrigoriedade para a rigorosidade. Neste trânsito de superação, Freire diz que o ato de educar “implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente”. (Freire, 1997, p. 32).

A inclusão na escola implica em políticas públicas que possibilitem a formação permanente dos educadores, dotando-os de instrumentos teóricos para a compreensão crítica da sociedade, das políticas e das práticas educacionais. Trata-se de habilitar os educadores a considerar produção de outra dimensão do conhecimento necessária à sua formação, ou seja, aquela gerada pela reflexão da prática, pelo experimento, pela ousadia da mudança na reinvenção do conteúdo e da forma da organização do ensino e do funcionamento da instituição escola, compatibilizando-a com o objetivo de promover a inclusão dos sujeitos “reais” que a frequentam.

A *Declaração de Salamanca* tornou explícito que o conceito de necessidades educacionais especiais deve incluir todas crianças que, de alguma forma, não estejam sendo favorecidas pela escola. Assim, a ideia de necessidades especiais passou a incluir aqueles que estejam passando por dificuldades temporárias ou permanentes na escola. Apesar da *Declaração de Salamanca* ser o documento referencial para a educação inclusiva no Brasil, não são garantidas as condições necessárias à concretização da inclusão. Jerusalinsky e Paez (2001) colocam que são poucas as experiências nas quais se desenvolvem os recursos docentes e técnicos e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições da inclusão.

A inclusão escolar envolve um processo de reestruturação e democratização das escolas, com o objetivo de assegurar o acesso a toda uma gama de oportunidades sociais e educacionais oferecidas, impedindo, assim, a segregação. Para cuidar, acolher e incluir a diversidade de indivíduos é necessário reconhecer cada um como um ser único e singular, que tem o seu tempo e a sua forma de aprender. Mantoan (2003) faz a seguinte afirmação sobre este tema:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (p. 67)

Um dos elementos críticos revelador de práticas pedagógicas excludentes é a avaliação. A concepção dominante de avaliação está ligada à consideração do conhecimento como conteúdo a ser repassado e avaliado, como produto a ser mensurado, quantificado com indicadores que conferem aprovação e reprovação. Neste entendimento, o educador não tem compromisso com a não-aprendizagem do educando, sendo esse o responsável pelo seu fracasso. É uma avaliação que tem como meta a classificação ou seleção, em geral confirmando ou reforçando a exclusão por meio da verificação da não-aprendizagem. Essa prática avaliativa produz uma cultura que não percebe, ou ignora, os fatores macrossociais da exclusão e a diversidade específica de indivíduos e grupos, promovendo a naturalização do conjunto de fatores sociais e econômicos que submetem às pessoas a situações de exclusão. É principalmente a massa de empobrecidos que é excluída pela não-aprendizagem, fenômeno refletido na evasão e na repetência. Esse tipo de exclusão nem sempre é reconhecida, pois ainda há um forte componente que atribui ao aluno, à família, ou às condições socioeconômicas, a responsabilidade pela não-aprendizagem, isentando as políticas públicas e a instituição escola. Carvalho (2004), afirma:

Quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem (p.27).

Os parâmetros meritocráticos das práticas avaliativas não consideram os avanços do sujeito em relação a ele mesmo, ao crescimento pessoal em relação às suas dificuldades, ao seu contexto. Para Dias Sobrinho (2000), a avaliação deve ser um processo voltado para a promoção da qualidade social, implicando, além dos critérios da cientificidade, valores de pertinência, de equidade, da solidariedade, da democracia, da cidadania ativa e das dimensões públicas da vida humana.

O chamado fracasso escolar pela não-aprendizagem, muitas vezes, não é percebido como uma produção do próprio sistema educacional, que avalia resultados de forma unilateral, constatando o insucesso do educando sem a busca de alternativas. Nesta visão, o insucesso na escola é percebido de forma distorcida, como algo individual, intrínseco ao educando, como um elemento que foge do controle e alcance da escola e do educador, eximindo-os de qualquer responsabilidade pedagógica. Para Moysés (2001), a culpabilização e a estigmatização do indivíduo que não aprende é mais um reforço ao encontro da exclusão. Mas, por que as crianças não aprendem na escola? Quais as consequências para as crianças responsabilizadas por não aprender e fracassar? Todas as respostas levam à exclusão desta(s) criança(s) do sistema escolar.

As políticas públicas reforçadoras da exclusão impõem a cultura da meritocracia, a padronização de resultados educacionais, a uniformização pedagógica, a desconsideração das singularidades dos sujeitos e das diferenças sociais e culturais. A escola tende a reproduzir essas políticas traduzidas em práticas pedagógicas excludentes. Mas, ao mesmo tempo, a reação crítica dá-se também no interior da escola através da busca de alternativas, visando repensar currículos e métodos ao encontro da inclusão, como afirma Almeida (1993):

A escola como um todo, currículos e método de ensino devem se adaptar não só às características de cada grupo social, mas a cada criança, na sua individualidade, nos seus sucessos e fracassos, numa relação dialética entre as condições sociais e as pessoais (p. 65).

O rompimento dos muros culturais que separam a escola da comunidade real, com participação e democratização do acesso à aprendizagem, é elemento essencial para uma educação inclusiva, emancipadora e construtora da autonomia dos sujeitos. A escola é um espaço que deve estar aberto e permeável às necessidades da sua comunidade. Nesta perspectiva, surgem iniciativas que buscam romper com os atuais paradigmas de organização escolar. Estes movimentos envolvem questões temporais, espaciais e concepções de conhecimento. Pressupõem também uma escola democrática, participativa, espaço público de reflexão, debate e práticas que compatibilizem a escola com o universo cultural onde está inserida.

A Escola Cidadã

A *Escola Cidadã* caracterizada pela educação comprometida com a formação para a cidadania, é um projeto experimentado no Brasil², cuja expressão mais marcante foi a experiência de Porto Alegre (Brasil). O projeto *Escola Cidadã*, nos dezesseis anos de governo da Administração Popular (AP), levou à prática os princípios do programa da AP para a cidade, tendo alcançado resultados expressivos.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - SMED (2006), o número de matrículas passou de 24.222, em 1989, para 70.044 em 2004, a evasão escolar caiu de 9% para menos de 2%, a reprovação foi reduzida de 29% para 8% e o índice de analfabetos da cidade caiu de 7% para menos de 3%. No mesmo período foi criada uma rede de 33 Escolas Infantis, para crianças de 0 a 6 anos de idade. A Rede de Ensino Fundamental passou de 27 unidades em 1989 para 45 escolas em 2004. Foram também criados projetos para Educação de Adultos, para Educação de Meninos e Meninas de Rua, dois cursos de Ensino Médio para Formação de Professores e Convênios com 131 Creches Comunitárias, para atendimento à Educação Infantil.

O objetivo da AP foi a democratização do Estado, radicalizando a democracia pela participação da cidadania na construção e na execução das políticas públicas. Para isso, foram criados espaços públicos de participação, tais como: o Orçamento Participativo (OP); o Congresso da Cidade; criação e democratização dos conselhos setoriais e fortalecimento das entidades comunitárias. Estas iniciativas transformaram-se em espaços públicos de co-gestão, nos quais a população participava da formulação e da aplicação das políticas públicas, tanto em relação à aplicação dos recursos financeiros, como quanto ao conteúdo destas políticas.

A democratização da cidade teve sua expressão na esfera educacional com a criação, no âmbito das escolas, de espaços de participação e de controle social da política educacional pelas comunidades. “Tratava-se de democratizar o Estado também na esfera educacional”. (Azevedo, 2004, p.68). Com esse objetivo, foi instituída a eleição de diretores e dos conselhos escolares das escolas pela comunidade escolar, criação do Orçamento Participativo das Escolas (OP/escola), os encontros de Conselhos Escolares, o Congresso Municipal de Educação e a democratização do Conselho Municipal de Educação. Os espaços de participação possibilitaram a produção de uma cultura de participação, na qual a

² Porto Alegre viveu uma intensa experiência de participação democrática durante os governos da Administração Popular, 1989 a 2004. A Administração Popular foi uma coalizão de partidos de esquerda, liderados pelo partido dos Trabalhadores (PT). O carro-chefe da democratização foi o Orçamento Participativo, espaço público onde a cidadania exerce a co-gestão dos recursos públicos, decidindo a sua distribuição e participando da definição das políticas públicas. Na educação, a expressão do processo participativo foi o *Projeto Escola Cidadã*, com intensa participação da cidadania, dos educadores e dos estudantes na formulação e na aplicação da política educacional. Lembrando ainda que Porto Alegre foi sede das três primeiras edições do *Fórum Social Mundial* e do *Fórum Mundial de Educação*.

cidadania é entendida com um processo de luta pelo acesso aos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos, cujos avanços estão sujeitos às contradições das exigências da concentração e da centralização da riqueza e a realização dos direitos submetida à correlação de forças na constituição das esferas do poder político.

Na contramão da tendência hegemônica de privatização, de redução do Estado e da transformação dos direitos em mercadorias, o *Projeto Escola Cidadã* constitui-se numa realidade alimentadora das esperanças utópicas, como afirmam Fischman e McLaren (2000):

A esperança utópica inscrita nesta experiência está presente na promessa que oferece para implementação de experiências democráticas dentro das escolas. Estas experiências estão acontecendo em larga escala em Porto Alegre e em escala menor em muitos outros exemplos ao redor do mundo (p. 63).

Este projeto teve como base de suas discussões e reflexões educacionais algumas teorias do conhecimento e da aprendizagem como: as teorias de aprendizagem e de desenvolvimento de Piaget e Wallon, o interacionismo de Vygotski e a dimensão sócio-antropológica da teoria Freiriana.

Em um processo de construção coletiva, denominada Constituinte Escolar, educadores e educandos construíram os princípios da *Escola Cidadã*, tendo como meta a democratização da gestão, do acesso à escola e ao conhecimento. Foram elaboradas as propostas de ampliação do acesso com a criação de projetos específicos para inclusão das pessoas com deficiência, abrangendo a integração na escola regular para crianças e adolescentes em situação de rua, educação para jovens e adultos, ampliação das matrículas para Educação Infantil e Ensino Fundamental e a criação do MOVA, Movimento de Alfabetização Porto Alegre.

Para garantir a permanência com aprendizagem, foi realizada uma profunda reestruturação curricular, implicando nova forma de organizar o trabalho escolar e o ensino. O trabalho individual, fragmentado, disciplinar, foi questionado e o sistema seriado, no qual os alunos são enturmados com base em um pretense nível de conhecimento, foi substituído pelos ciclos de formação, sendo a enturmação dos educandos organizada tendo como referência as idades correspondentes às fases de desenvolvimento humano. Os tempos de aprendizagem foram redefinidos e flexibilizados, considerando as diferenças, as necessidades e experiências próprias de cada indivíduo.

A concepção de avaliação emancipatória contrapôs-se à avaliação seletiva e classificatória e ao conceito de reprovação e aprovação. A avaliação emancipatória tem como objetivos avaliar o sujeito na sua individualidade, diagnosticar como o educando está ou não está aprendendo e como a escola vai responder às necessidades de aprendizagem de cada sujeito aprendiz. A aprendizagem de todos passou a ser um compromisso da escola e do sistema educacional. O protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educacional apontou as possibilidades do trabalho coletivo, interdisciplinar, da formação da autonomia e de indivíduos críticos, demandantes dos pressupostos da cidadania. Face às considerações, Miranda (2005) faz a seguinte reflexão:

Assim, o cerne da argumentação em defesa da organização escolar em ciclos (de aprendizagem, de formação ou de desenvolvimento) é essa mudança radical no conceito de reprovação. A sustentação dessa reforma advém da necessidade de se fazer com que os alunos não mais sejam excluídos da educação formal, o que se daria mediante a retirada dos mecanismos de aprovação/promoção/ou reprovação/retenção/exclusão (p. 642).

No *Projeto Escola cidadã*, a caracterização de excluídos é extensiva a todos atingidos pela vulnerabilidade social, além das pessoas com deficiência e os discriminados por gênero, raça, etnia e outras diferenças. Este universo demanda ações pedagógicas específicas como resposta às suas necessidades educativas especiais. A política educacional do *Projeto Escola Cidadã* procurou superar o entendimento de inclusão que percebe o sujeito como um mero objeto de política assistencial, como sinônimo de satisfação de algumas necessidades imediatas não articuladas a um processo emancipatório e humanizante, caracterizando “(...) a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser” (Adorno, 1995, p.181).

Para viabilizar estas concepções e práticas, foi desencadeado um intenso processo de formação permanente, em serviço dos educadores. Assim como a redefinição dos tempos, foram redefinidos também os espaços, tais como: a criação dos laboratórios de aprendizagem, para investigar e responder as necessidades pedagógicas dos educandos; a sala de integração e recursos, para apoio aos processos de integração dos educandos com necessidades especiais; e as turmas de progressão, para atender os educandos com defasagem de idade e aprendizagem. A mobilização para a reflexão teórica, o repensar as práticas, a retomada e o aprofundamento de conceitos e métodos essenciais ao trabalho escolar incidiram positivamente na permanência e na aprendizagem dos educandos. A concepção de educação para a cidadania propõe uma nova cultura educacional, entendendo a escola como espaço público de práticas coletivas, de trocas e ações solidárias, gerando processos participativos, democratizando as decisões e o planejamento. A *Escola Cidadã* estabeleceu um compromisso com a busca de superação do fracasso escolar. A aprendizagem de todos tornou-se objetivo e compromisso da escola e dos educadores, na tentativa de evitar que a instituição escolar continuasse sendo mais um instrumento de exclusão ou de legitimação da exclusão daqueles que já chegam ao espaço escolar excluídos.

A Teoria na Prática

Sujeitas às injunções políticas, o *Projeto Escola Cidadã* de Porto Alegre sofreu discontinuidades, agravadas com a derrota eleitoral da AP em 2004. Embora o projeto não tenha sido formalmente extinto, não se constitui mais como política pública. Sua continuidade depende do enraizamento que alcançou em algumas escolas, onde as mudanças atingiram patamares irreversíveis. Tivemos a oportunidade de conhecer um trabalho que vem sendo desenvolvido em uma escola de Porto Alegre, o qual pode ser caracterizado como um trabalho de continuidade e resistência dos princípios da *Escola Cidadã*, apresentando resultados bastante significativos. Essa escola vem desenvolvendo suas atividades pedagógicas desde 1989, atendendo no Ensino Fundamental regular crianças com necessidades educacionais especiais, sendo um grande número delas pessoas com deficiência física ou mental. A escola desenvolve projetos de integração com as Escolas Infantis da região, revelando uma prática solidária e cooperativa, evidenciando a permanência dos princípios da educação para a cidadania.

O ensino regular está estruturado por ciclos, forma de organização do ensino com o propósito de garantir a aprendizagem de todos os alunos. Nessa estrutura os alunos são organizados por idade, dos seis aos quatorze anos, em três ciclos de três anos cada, os quais têm como referência às fases de desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência). Os alunos que apresentam dificuldades específicas podem participar de atividades de apoio, tais como: laboratório de aprendizagem, professores itinerantes e sala de integração e recursos. Entre as condições propiciadas para garantir a reorganização curricular, destacam-se: espaço/tempo para o trabalho coletivo na escola, formação permanente dos profissionais da educação, supervisão pedagógica às escolas e

envolvimento de alunos, famílias e funcionários na discussão do currículo. Segundo Azevedo (2007), a escola por ciclos procura articular os seus espaços/tempos com o desenvolvimento biológico, com os contextos culturais das crianças e adolescentes, procurando, desta forma, democratizar o acesso ao conhecimento.

Em contraste com as experiências passadas baseadas na segregação, Stainback (1999), considera que incluir exige reforço da ideia de aceitação e respeito às diferenças. Segundo a fala de uma educadora entrevistada durante a visita, a escola percebe a inclusão a partir da lógica da consideração das diferenças³:

A lógica das escolas inclusivas sofreu mudanças ao longo do tempo: antes era adotada a normalização, ou seja, todos deveriam ficar parecidos; hoje temos a lógica da inclusão das diferenças e diversidades, onde consistem ricas possibilidades de aprendizagens. A escola passou a ser um espaço de acolhimento (Entrevista com Educadora - Citação verbal, 2008).

A escola conta com programas diferenciados para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais: Psicopedagogia Inicial (PI), Educação Precoce (EP) e Programa de Trabalho Eficiente (PTE). Os programas PI e EP compreendem hoje cerca de sessenta crianças, estabelecendo os vínculos com as Escolas Infantis. Esse trabalho, iniciado na Rede Municipal em 1990, é pautado no entrelaçamento de olhares e saberes que vão tecendo uma rede de sustentação. Constitui-se na Rede um espaço de interação com vistas à inclusão. Como afirmam Freitas *et al.* (2007):

É um espaço terapêutico onde escutaremos e acolheremos a própria rede significativa que, inicialmente os pais fazem e refazem ao construírem os Mitos e a filiação de uma criança com problemas de desenvolvimento, que não era a esperada por eles: pensavam em um bebê sem nenhuma patologia (p. 3).

O programa ainda contempla um grupo de escuta aos pais. O objetivo desse grupo de pais é o de oferecer um espaço diferenciado de escuta em relação aos filhos, possibilitando aos pais que tragam suas angústias, estranhamentos, dúvidas em relação ao crescimento de seus filhos. O princípio da participação ultrapassa as relações da gestão institucional, envolvendo os pais no acompanhamento do trabalho pedagógico que incide na formação dos filhos. Freitas *et al.* (2007) fazem a seguinte descrição sobre a dinâmica dos grupos:

Os temas são propostos livremente pelos pais onde os próprios ajudem uns aos outros com suas experiências espelhando-se mutuamente com a coordenação de um dos membros da equipe. Atualmente estão organizados em três grupos sendo que o profissional que coordena o grupo não é o mesmo que atende a criança. Concomitante ao grupo de pais, há um grupo de crianças sendo atendidos por profissionais da PI (p. 4).

O programa de Psicopedagogia Inicial (PI) caracteriza-se por constituir-se em uma intervenção pedagógica e terapêutica, considerando o sujeito em todas as suas dimensões, inclusive no aspecto clínico. Propõe-se a construção de ferramentas com a criança, possibilitando que elas se apropriem dos objetos de conhecimento de forma integrada, na Educação Infantil e demais espaços de vivência social e cultural. Para Minetto (2008), trata-

³ Os dados sobre a escola foram levantados em visitas dos autores à escola, quando ocorreram debates e entrevistas com educadores e o estudo de um texto em que os educadores sistematizaram suas experiências.

se de oferecer espaços inclusivos de qualidade, com modificações e atitudes pedagógicas que contemplam as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais de cada educando, ampliando seus vínculos com colegas, professores, com a escola e o mundo. Esse programa, que faz parte de uma modalidade de atendimento a crianças entre três a seis anos, acontece uma ou duas vezes por semana. As crianças são atendidas individualmente ou em duplas. Nesta modalidade de trabalho a presença dos pais ou cuidadores acontece durante o atendimento⁴.

Os profissionais que atuam nesses programas têm a possibilidade de realizar formação continuada permanente. Durante dois turnos semanais encontram-se para estudos, reuniões, assessorias, entre outras atividades que visam à qualificação dos profissionais em serviço. A práxis formativa produz um conhecimento novo, surgido das experiências cotidianas e das ações planejadas entre as instituições participantes. Entre as ações destacamos:

- Reuniões com professores e monitores para discussão de casos e criação de intervenções a serem incluídas no planejamento;
- Reuniões com equipes diretivas e assessorias da Secretaria Municipal de Educação, para planejamento e encaminhamentos;
- Intervenções conjuntas com o professor/monitor na sala de aula, com a criança e os demais alunos, sempre no coletivo;
- Participação dos professores/educação infantil em atendimentos da EP/PI, previamente agendados.

A interlocução dos Projetos com a área da saúde efetiva-se através da cooperação com a Equipe de Saúde Mental de um Centro de Saúde Pública. Essa equipe atende especificamente as questões da infância e da adolescência nas mais diversas vicissitudes, por meio de atendimento interdisciplinar. Quando os casos apresentados pelos profissionais dos programas de EP e PI necessitam de um atendimento conjunto, são disponibilizados técnicos da Equipe de Saúde Mental que vão até a Escola para o atendimento. O trabalho propõe uma integração em rede entre a Escola de Ensino Fundamental e as Escolas Infantis da região, com um órgão de saúde pública e uma universidade. O processo articulado de cooperação e integração expressa o saldo de políticas públicas implantadas no período dos governos da Administração Popular, quando as ações eram dirigidas para a constituição do trabalho coletivo na escola e na rede escolar como um todo, promovendo a cooperação, a troca de experiências e a sinergia com outros setores das políticas públicas.

Os educandos do 3º ciclo, com mais de dezesseis anos, portadores de deficiência, podem ser encaminhados para estágios profissionais remunerados (em média um salário mínimo, dependendo da carga horária)⁵, através das ações do Programa de Trabalho Eficiente (PTE). Outra possibilidade oferecida aos educandos que integram esse programa é a realização de pré-estágios, com o objetivo de preparar os jovens para os futuros estágios. A escola educa para a cidadania e para a autonomia, mas a alternativa que encontra para encaminhamento dos adolescentes com deficiência que concluem a educação básica é o ingresso no mercado de trabalho em ocupações sub-remuneradas que não superam a dialética inclusão-exclusão. Como afirma Mittler (2000):

Se nos preocupamos em promover a autonomia e o crescimento pessoal, temos que preparar os jovens para confrontar a discriminação e o menosprezo que eles

⁴ A escola, além de atender o seu público interno, crianças e adolescentes no Ensino Fundamental de seis a quatorze anos, atua como pólo regional de atendimento para as Escolas Infantis (zero a seis anos), disponibilizando atendimentos no Programa de Psicopedagogia Inicial (PI) e Educação Precoce (EP).

⁵ O salário mínimo no Brasil em 2009 é de R\$ 465,00 que equivale a 250,00 dólares americanos.

provavelmente encontrarão em um sistema que ainda está trabalhando em direção à exclusão (p. 250).

A experiência mostra de um lado, todo um esforço de qualificação pedagógica de busca de formação de sujeitos cidadãos; de outro, os limites da inclusão na sua dimensão conceitual e concreta. Neste caso, poderíamos afirmar que a escola faz a sua parte. Trabalha no sentido contrário à confirmação e à reprodução da exclusão no espaço escolar.

Conclusão

No Brasil as políticas públicas vêm em geral, acompanhadas do discurso da inclusão. Contudo, os efeitos práticos destas políticas têm sido limitados pela lógica concentradora do processo de produção, acumulação e apropriação da riqueza produzida. Os dados apresentados acima indicam o caráter concentrador e excludente do sistema socioeconômico brasileiro. Na educação os efeitos desta realidade aparecem no significativo percentual de analfabetos, que atinge inclusive a população em idade escolar obrigatória, e no pouco tempo de permanência daqueles que ingressam na escola, o que determina o tempo médio reduzido da escolaridade da população brasileira.

Diante deste quadro, as ações de inclusão social têm sido, em grande parte, paliativas, pois não conseguem resgatar a dignidade das pessoas, em face à ausência de um processo mais profundo de articulação entre o suprimento das necessidades mais imediatas e a formação de uma consciência de cidadãos de direitos. Essa dinâmica limita-se a tratar as questões sociais no âmbito das políticas compensatórias, fiadoras da crença de que basta suprir as carências imediatas dos excluídos e estará garantida a sua inclusão, sem que sejam produzidos mecanismos de superação das causas que geram a pobreza e a exclusão. Não se produz um movimento, uma dialética entre os elementos materiais das políticas de inclusão e a percepção das necessidades de transformação das condições de existência individual e coletiva. A dimensão clientelista tende a sufocar a formação da consciência social.

Em consequência os processos de exclusão/inclusão funcionam como gangorra para os que estão na periferia do sistema. Ora estão incluídos, ora excluídos. As ações inclusivas são qualitativa e quantitativamente desproporcionais às demandas dos excluídos e respondem apenas pontual e temporariamente às suas necessidades.

O *Projeto Escola Cidadã* funcionou com base em outra lógica. A política pública estabelecida para a educação produziu um movimento, estabelecendo uma relação dialética entre os elementos materiais das ações de inclusão e as possibilidades dos excluídos para desenvolverem percepções das necessidades de transformação das suas condições de existência individual e coletiva, tensionando no sentido da superação das relações clientelísticas por meio do processo de ampliação da consciência cidadã.

O princípio da radicalização da democratização da escola através da participação criou um espaço público de exercício da cidadania, onde pais, alunos, professores e funcionários influenciaram e induziram as políticas educacionais, democratizando a escola em três dimensões: a democratização da gestão; democratização do acesso à escola e a democratização do acesso ao conhecimento, com aprendizagem e permanência.

Contudo a participação na *Escola Cidadã* não foi concebida como uma atividade limitada à sua dimensão política, mas incidiu de forma intensa nas relações pedagógicas do cotidiano da escola. Tratou-se de levar o processo de participação à atividade essencial da escola, ou seja, a construção do conhecimento. A democratização resgatou a escola como espaço público, possibilitou a reestruturação do ensino com a organização de unidades temáticas a partir de problemas concretos e significativos vividos pela comunidade, identificados nos processos de participação.

As conquistas da *Escola Cidadã*, concretizadas na diminuição do analfabetismo, no aumento dos índices de permanência, na redução drástica do abandono e da reprovação escolar foram resultantes de uma intencionalidade política, de uma política de Estado ao nível municipal. A experiência de Porto Alegre revela a importância do papel do Estado como indutor de políticas públicas que mobilizem e estimulem o protagonismo dos segmentos excluídos, fortalecendo a formação de sujeitos capazes de perseguir e exercer os direitos, perceber as contradições que implicam nos processos de exclusão. A experiência da escola que apresentamos acima mostra que, mesmo sem a proteção de uma política pública, os efeitos do *Projeto Escola Cidadã* da AP continuam repercutindo numa prática pedagógica integradora, cooperativa, solidária e perseguidora da inclusão. Apesar da não-superação das questões estruturais que produzem a exclusão expressa pedagogicamente, os valores e as práticas que podem alimentar um projeto social mais amplo, com vistas à superação dos fatores geradores da exclusão.

Referências

- Adorno, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfan Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- Almeida, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. *Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG*, n. 12, p. 61-66, jan./dez. 1992.
- Azevedo, J. C. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- _____, J. C. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Brasil, Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil Brasília*, Distrito Federal, 1988. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de jan. 2009.
- _____, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Corde, M. J. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1997.
- Dias Sobrinho, J. *A avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Edler, C. R. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Eizirik, M. F. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto alegre: AGE, 2001.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Fischman, Gustavo; McLaren, Peter. Ensino e democracia. *Paixão de Aprender*, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, nº 12, p.48-77, abril de 2000.
- Freitas, C.; Rosa, D.; Milanesi, R.; Stona, V. *De bebê à criança pequena: uma trilha possível nos caminhos de inclusão*. Porto Alegre. Escola de Educação Especial de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck. Disponibilizado pelas autoras em 2007. Texto não publicado.
- Gramsci, A. Introdução ao estudo da filosofia. In: *Cadernos do Cárcere*. V. 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico Brasileiro de 2000*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/ibge/default.php>. Consulta realizada em 18/12/2008.
- Jerusalinsky, A & Páez, S. M. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In: *Escritos da criança*, n. 06, Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, 2001.

- Kuenzer, Acácia Zeneida. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. especial 2007.
- Mantoan, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- Minetto, M. F. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: Ibpex, 2008.
- Miranda, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, 2005.
- Mittler, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Moysés, Maria Aparecida F. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- Oliveira, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade. *Educação & Sociedade*, v. 28, Campinas, outubro, 2007.
- Severino, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação*. São Paulo: FTD, 1994.
- ESMED, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. *Boletim Informativo*. Ano 12, n. 7, Porto Alegre, 2007.
- Stainback, S; Stainback, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Acerca dos autores do artigo:

Jose Clovis de Azevedo: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, USP. Docente do Centro Universitário Metodista, do IPA – Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão – Mestrado Profissional.
zeclovis@portoweb.com.br.

Carolina Contreiras Rodrigues: Pedagoga, Terapeuta Ocupacional e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão – Mestrado Profissional do Centro Universitário Metodista, do IPA. Pesquisa as práticas pedagógicas relacionadas à hiperatividade.
carolcontreiras@hotmail.com

Sumaia Fuchs Curço: Pedagoga e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão – Mestrado Profissional do Centro Universitário Metodista, do IPA. Desenvolve pesquisa sobre o bullying como fator de exclusão na escola.
familiacurco@terra.com.br

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica avaliada por pares

Volume 18 Número 2

janeiro 30, 2010

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por ERIC, Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>), SCOPUS, e pelo H.G. Wilson & Co.. Contribua com comentários e sugestões a Fischman@asu.edu

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fischer** e **Luis Armando Gandin**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, USA |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia & Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

