



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

A política de educação especial inclusiva: avanços, retrocessos e resistências sob a ótica das professoras itinerantes de Santo André, SP, Brasil

The inclusive special education policy: breakthroughs, setbacks and resistance from the perspective of itinerant teachers in Santo André, SP, Brazil

La política de educación especial inclusiva: progresos, retrocesos y resistencias en la perspectiva de los docentes itinerantes de Santo André, SP, Brasil

Sanny Silva da Rosa¹

orcid.org/0000-0001-5044-6156
sanny.rosa@online.uscs.edu.br

Alissandra Marques de Freitas²

orcid.org/0000-0002-7236-1839
alissandramf@yahoo.com.br

Recebido em: 21 jun. 2022.

Aprovado em: 15 set. 2023.

Publicado em: 27 nov. 2023.

Resumo: O artigo discute a política de educação especial na perspectiva inclusiva do município de Santo André, localizado na região do ABC Paulista, Brasil. Destaca o pioneirismo da cidade ao romper com a cultura de exclusão e segregação de alunos com deficiências de gestões democráticas da cidade, a partir dos anos 1990, assim como as resistências e recuos que, recorrentemente, ameaçam a sua continuidade. O trabalho é fruto de pesquisa qualitativa, que combinou dados documentais e empíricos coletados em uma roda de conversa com professoras assessoras de educação inclusiva que atuam de forma itinerante nas escolas municipais. O estudo se ancora no conceito de atuação de políticas que considera o contexto e os processos de interpretação e tradução das normativas oficiais realizado pelos atores escolares. Frente à consolidação de políticas orientadas por uma cultura competitiva e meritocrática de educação, conclui-se que a sobrevivência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem dependido muito mais do engajamento das profissionais que atuam na linha de frente das escolas do que do genuíno compromisso das administrações públicas de investir na sua continuidade.

Palavras-chave: política de educação especial na perspectiva inclusiva, professoras itinerantes, município de Santo André

Abstract: The article discusses special education policies from an inclusive perspective in the municipality of Santo André, located in the ABC Paulista region. It highlights the municipality's pioneering spirit in breaking with the culture of exclusion and segregation of students with disabilities under the city's democratic administrations, starting in the 1990s, as well as the recurrent resistance and setbacks that threaten its continuity. The work is the result of qualitative research that combined documentary and empirical data collected during conversations with inclusive education advisor teachers who itinerantly work in municipal schools. The study is grounded in the concept of policy enactment, which considers the context and the processes of interpretation and translation of official regulations carried out by school actors. In light of consolidation of policies guided by a competitive and meritocratic culture of education, it is concluded that the survival of the National Special Education in the Inclusive Perspective has depended much more on the engagement of professionals working on the front lines of schools than on the genuine commitment of public administrations to invest in its continuity.

Keywords: special education policies from an inclusive perspective, itinerant teachers, municipality of Santo André.

Resumen: El artículo analiza las políticas de educación especial desde una perspectiva inclusiva en el municipio de Santo André, ubicado en la región del ABC Paulista. Destaca el espíritu pionero del municipio al romper con la cultura



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, SP, Brasil.

² Prefeitura Municipal de Santo André, Santo André, SP, Brasil.

de exclusión y segregación de estudiantes con discapacidades bajo las administraciones democráticas de la ciudad, comenzando en la década de 1990, así como las resistencias recurrentes y los contratemplos que amenazan su continuidad. El trabajo es el resultado de una investigación cualitativa que combinó datos documentales y empíricos recopilados durante conversaciones con maestros asesores de educación inclusiva que trabajan de manera itinerante en escuelas municipales. El estudio se basa en el concepto de actuación de políticas, que considera el contexto y los procesos de interpretación y traducción de regulaciones oficiales llevados a cabo por actores escolares. En vista de la consolidación de políticas guiadas por una cultura educativa competitiva y meritocrática, se concluye que la supervivencia de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva ha dependido mucho más del compromiso de los profesionales que trabajan en la primera línea de las escuelas que del esfuerzo genuino de las administraciones públicas de invertir en su continuidad.

Palabras clave: política de educación especial en la perspectiva inclusiva, maestros itinerantes, municipio de Santo André.

O município brasileiro de Santo André, localizado na região do Grande ABC Paulista, possui uma trajetória importante de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Orientada pelos princípios democráticos da Constituição Federal de 1988, a cidade protagonizou um movimento de ruptura com a cultura de exclusão e segregação de alunos considerados "diferentes" já na primeira gestão (1989-1992) do prefeito Celso Daniel do Partido dos Trabalhadores (PT). O programa de modernização da administração pública, implantado em seu segundo mandato (1997/2000), rendeu ao município o título de "Cidade Inclusiva" e reconhecimento internacional pelas iniciativas de governança democrática (Loureiro et al., 2015).

Com efeito, a fragilidade (ou ausência) de políticas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil reflete uma história evadida de preconceitos, discriminações e desigualdades de toda ordem. O processo de redemocratização, iniciado em 1985, após 21 anos de ditadura militar, apontava a possibilidade de instituir políticas de equidade e justiça social, mas o país convive até hoje com a resistência de grupos conservadores, inconformados com as agendas democráticas e de ampliação de direitos dos segmentos mais vulneráveis de sua população.

Apesar de a Constituição Cidadã de 1988 afir-

mar o dever do estado de oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, a Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 1994, manteve uma perspectiva excludente, facultando apenas aos estudantes que possuíssem "condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes *ditos normais* [ênfase adicionada]" (Brasil, 1994, p. 19).

A oferta de atendimento educacional especializado gratuito foi prevista no art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, mas só foi implementada por força de lei em abril de 2013, ou seja, cinco anos após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. A força do conservadorismo brasileiro ameaça até hoje os direitos sociais já conquistados. Exemplo disso foi a tentativa (frustrada) do governo Jair Bolsonaro de voltar a segregar as crianças com deficiência em escolas "especializadas" (Brasil, 2020).

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como essa política tem sido feita pelas na rede municipal de Santo André. O artigo está organizado em três tópicos: o primeiro registra os avanços e os recuos da política de educação inclusiva do município ao longo de mais de três décadas; o segundo analisa os dados coletados em uma roda de conversa realizada com Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEI) com vistas a identificar os obstáculos enfrentados na rede para garantir o direito de todas as crianças de aprender e conviver com as diferenças; por fim, nas considerações finais, procura-se apontar os desafios da política de educação especial na perspectiva inclusiva em contexto de crise política, sanitária e de ameaça à democracia.

A educação especial inclusiva em Santo André: avanços, recuos e resistências

A história da educação especial inclusiva de Santo André teve início com a Lei Orgânica do

Município de 1990. O espírito democrático e inclusivo desta lei transparece em dois artigos voltados às pessoas com deficiência:

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 desenvolvimento de suas potencialidades, bem como sua integração social. (Santo André, 1990, p. 2)

A disposição da administração Celso Daniel de tirar a lei do papel foi rapidamente sentida: em 1992, 100 alunos com deficiências já haviam sido transferidos de escolas especiais para as salas comuns das 37 unidades escolares então existentes (Batistão, 2013). Porém, na gestão seguinte (1993-1996), por força de um decreto do prefeito Newton Brandão (PTB), as crianças com deficiência voltaram a ser segregadas, só que desta vez, dentro das escolas regulares, em "classes especiais".

Na segunda gestão de Celso Daniel (1997-2000), a retomada das políticas inclusivas foi beneficiada com a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1998. Com as verbas federais, o município investiu fortemente na melhoria dos equipamentos escolares e na formação continuada professores, viabilizando as condições de acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares. Em 1999, a rede já contava com 285 alunos frequentando as salas de aula comuns, a despeito das preocupações das famílias e do corpo docente de que alunos tão "diferentes" pudessem alterar o "ritmo" da classe.

Com o propósito fomentar a efetiva inclusão

dos alunos com deficiência nas atividades rotineiras da escola, a Lei Municipal n. 8.144, de 22 de dezembro de 2000, criou o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) Direitos Humanos para auxiliar no diagnóstico das dificuldades de alunos com deficiências, orientar os professores para a superação das dificuldades de ordem pedagógica, oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde, entre outras competências (Santo André, 2000). Dessa maneira, o corpo administrativo, pedagógico e clínico do CADE Direitos Humanos oferecia condições de integrar o atendimento educacional especializado ao projeto político-pedagógico das escolas, o que só seria viabilizado, em âmbito nacional, com o apoio técnico e financeiro da União aos estados e municípios com o Decreto Federal n.º 6.571/08.

Após o assassinato do prefeito Celso Daniel, em janeiro de 2002, o seu vice, João Avamileno (PT), consolidou o programa de educação inclusiva nas duas gestões seguintes (2002-2008). Um plano estratégico de longo prazo foi elaborado, contando com a assessoria técnica, clínica e pedagógica de universidades públicas e de outras organizações especializadas.³ Essas parcerias foram cruciais para viabilizar o plano, traçado em torno de quatro eixos: diagnóstico, acessibilidade, formação e gestão da informação.

O eixo diagnóstico envolveu o levantamento do número de alunos com diferentes tipos de deficiência e o estudo de suas particularidades. O eixo acessibilidade incluiu melhorias na infraestrutura para eliminar barreiras de acesso e promover a participação de todas as crianças nas atividades rotineiras da escola. A formação continuada de professores e gestores foi incluída no calendário escolar, contando com o apoio de materiais informativos e didáticos⁴ produzidos

³ Centro de Aconselhamento Genético da Universidade de São Paulo; da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (DERDIC), e da Fundação Dorina Nowill; O Instituto Therapon, ONG especializada no desenvolvimento psicológico, pedagógico e social do jovem com transtornos emocionais graves; Lar Escola São Francisco, da Universidade Federal do Estado de São Paulo, instituição sem fins lucrativos especializada em reabilitação de pessoas com deficiência física em diversas áreas; Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar (NANI), da Escola Paulista de Medicina (UNIFESP) (Sousa, 2013).

⁴ Dentre os materiais informativos produzidos entre 2001 e 2008 destacam-se o jornal *Informar é Incluir*, publicado mensalmente, com tiragem de 3.500 exemplares distribuídos em todas as unidades; o *Guia de Recursos e Serviços do Município de Santo André*, que reuniu dados sobre o acesso e uso das informações pelos municipais; e, para apoiar os processos formativos de professores e gestores, a série *Poéticas da Diferença* e duas outras publicações, *Acessibilidade no Ambiente Escolar* e *Atividades Pedagógicas Inclusivas*, que continham orientações sobre os aspectos pedagógicos, éticos e sociais do processo de inclusão de alunos com deficiência (Freitas, 2021).

a partir dos conhecimentos acumulados pela Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP) desde 2001.

A Gerência de Educação Especial recebeu a denominação de Gerência de Educação Inclusiva, pela Lei Municipal 8.887, de 10 de novembro de 2006, nomenclatura que expressava uma mudança de concepção do trabalho realizado pela SEFP. Por este mesmo ato legal, foram criadas 30 vagas para as funções de professor assessor de educação inclusiva (PAEI) e 46 vagas para a de assessor pedagógico (AP), equivalente ao cargo de coordenador pedagógico, até então inexistente na rede (Batistão, 2013).

Porém, na gestão do prefeito Aidan Ravin, eleito pelo PTB, para a gestão 2009-2012, poucos investimentos foram feitos na formação de professores, não houve contratação de novos docentes e nem substituição das PAEI que deixaram o cargo na mudança de administração. Isso resultou em sobrecarga de trabalho aos professores e redução da qualidade das intervenções junto às crianças com deficiência (Sousa, 2013). A inauguração do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), em 2012, foi divulgada como iniciativa da gestão do PTB, mas o suporte de profissionais de saúde às escolas já estava em vigor desde 2007, em convênio firmado com a Faculdade de Medicina da Fundação ABC na gestão anterior.

Entre 1989 e 2012, a política de educação especial inclusiva de Santo André passou por altos e baixos. Entre 2001 e 2011, houve um aumento constante nas matrículas de alunos com deficiência nas escolas municipais. De acordo com Sousa (2013), esse número mais do que dobrou em uma década, passando de 421 matrículas (1,56% dos alunos da rede), em 2001, para 956, (3,56%), em 2011. De 2013 a 2021, com a mudança de prefeitos, o número de matrículas de alunos com deficiência caiu para 2,88%. Estudos qualitativos recentes (Pires, 2016; Nascimento, 2018; Gonçalves, 2020; Silva, 2021; Freitas, 2021) indicam que o investimento nesta política depende, fundamentalmente, da disposição dos governantes de plantão.

Os dados documentais e empíricos reunidos neste estudo trazem elementos adicionais para a compreensão dos fatores intervenientes nessas oscilações. O que se pode antecipar é que as crises econômica, política e sanitária em que o país mergulhou nos últimos anos impactaram nas condições de trabalho dos profissionais de ensino e, por consequência, na qualidade do atendimento ofertado.

A política de educação inclusiva de Santo André na ótica das PAEI

O serviço de itinerância de Santo André compreende várias frentes de trabalho, incluindo, o acompanhamento dos alunos com deficiência, o apoio aos professores no planejamento pedagógico, a participação nas sondagens e encaminhamentos para avaliações diagnósticas, orientações às famílias quanto aos serviços de saúde e assistência social do município e colaboração com as equipes terapêuticas da Gerência de Educação Inclusiva. Como integrantes das equipes gestoras, as PAEI participam do planejamento escolar e fazem o acompanhamento da rotina escolar, zelando pelo cuidado dos recursos materiais, pedagógicos e humanos necessários ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência (Santo André, 2009).

Por atuarem em interface com todos os atores dos processos de inclusão, a escuta dessas profissionais foi valiosa para o entendimento de como essa política tem sido "feita" no município de Santo André. No processo de análise dos dados, adotamos o conceito de "atuação de políticas" (*policy enactment*), introduzido pelo sociólogo inglês, Stephen J. Ball, por entendermos, como ele, que políticas não são simplesmente "implementadas", mas interpretadas e traduzidas pelos atores responsáveis por colocá-las em "cena" no palco onde elas acontecem. Esse conceito implica considerar as condições objetivas (o contexto) e subjetivas (atores políticos) em meio às quais elas são traduzidas em práticas e artefatos.

As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes. Em outras

palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas "interpretativas" subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional. (Ball et al., 2016, p. 37)

Para estabelecer os critérios de seleção das PAEI participantes da pesquisa e caracterizar os contextos em que atuam, algumas fontes documentais foram consultadas. A primeira delas, *Retrato Censitário das Pessoas com Deficiência em Santo André* (Santo André, 2015), revelou que, em 2014, 41.456 habitantes do município possuíam "deficiências severas",⁵ o que correspondia a 5,85% da população total. Além disso, que, na faixa de 0 a 14 anos, 2.755 crianças em idade escolar possuíam algum tipo de deficiência, 40% delas estavam matriculadas na rede municipal.

A análise detalhada desses dados indicou que a maior parte dessas pessoas viviam nas regiões mais pobres do município, em bairros localizados nas zonas norte e oeste da cidade. Com base nesse critério, as escolas selecionadas foram aquelas que, de acordo com o *Anuário de Santo André* (2016), concentravam o maior número de matrículas de alunos com deficiência. São eles: (a) a Vila Sacadura Cabral (Zona Oeste), o maior em termos populacionais, com 11.942 habitantes, conhecido pelo alto índice de criminalidade e violência e caracterizado por moradias precárias (Paula, 2011); (b) o Parque Erasmo Assunção (Zona Norte), segundo mais populoso, com 9.831 habitantes residentes em casas tipicamente operárias e condomínios populares de classe média e média baixa; e (c) a Vila Humaitá (Zona Leste), terceiro maior bairro da cidade, com 4.796 habitantes residentes em moradias simples que contrastam com casas e condomínios de classe média e média alta.

Três professoras concursadas da prefeitura de Santo André, com idades entre 36 e 50 anos, participaram da pesquisa, pois atuavam nos bairros selecionados. Todas tinham formação em

Pedagogia, além de vasta experiência docente com alunos com deficiência. Os dados foram coletados em dezembro de 2020, em uma roda de conversa. Inspirada nos Círculos de Cultura praticados por Paulo Freire (Sampaio et al., 2014), esta metodologia possibilita que os participantes reflitam sobre práticas de seu cotidiano, expressando-se livremente. No encontro, realizado virtualmente, foram explorados temas como trajetória profissional, percepções sobre a política de educação inclusiva do município, desafios do trabalho itinerante, particularmente, no contexto da pandemia de COVID-19.

Com a autorização da Secretaria de Educação e consentimento prévio das PAEI, mediante o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), as discussões foram gravadas em áudio e vídeo e analisadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Após a leitura flutuante e a codificação das transcrições, foram criadas as seguintes categorias de análise: (a) a escola pública como contexto formativo; (b) a relação com os atores da educação inclusiva; (c) a atuação das PAEI durante a pandemia.

A escola pública como contexto formativo

O relato da experiência profissional das participantes evidenciou que o principal *lôcus* de formação em educação especial são os sistemas públicos de ensino. Ao abordarem o assunto, as PAEI destacaram as diferenças de concepção e abordagem entre as escolas públicas e particulares.

Na escola em que eu trabalhava, que a gente pode considerar uma escola de elite, não existiam crianças com deficiências . . . a inclusão não era bem aceita . . . porque a escola particular vê muito o resultado, principalmente a escola que tem ensino médio . . . não era interessante a inclusão. (PAEI A)

Até o momento que eu entrei nas redes públicas, eu não tinha contato com aluno com deficiência. Eu trabalhei em uma escola particular que não era inclusiva. Então, quando os pais chegavam lá para dizer que o filho tinha deficiência, ela lá diretoral dizia assim: Não,

⁵ A classificação "deficiência severa" se refere às pessoas que, no Censo de 2010, declararam "não conseguir de modo algum ou ter grande dificuldade de realizar tarefas cotidianas, devido à deficiência visual, auditiva e/ou motora, e também aquelas que possuem deficiência mental ou intelectual".

a gente não tem profissional especializado para isso... matricule na escola ao lado [que era pública. E aquilo eu vim trazendo comigo. E aí, desde que eu entrei [na rede pública] eu sempre tive alunos com deficiência. (PAEI C)

Isso que as meninas estão falando, eu não vivi porque eu nunca trabalhei em escola privada. Mas eu acho que isso tem a ver com a história da educação. Para que surge a escola? A escola surge para formar mão de obra para o mercado e, logo, o foco é a produção. Quem não produz não serve para mim. Mas isso também tem na rede pública. Não é tão descartado como na rede particular, mas em vários momentos a gente vê isso. (PAEI B)

Falando sobre Santo André, as professoras destacaram a relevância do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CADE) durante seus encontros regulares semanais, onde planejam ações de acolhimento e estratégias de trabalho. No entanto, também apontaram deficiências e áreas que precisam ser melhoradas nesses treinamentos. Uma delas criticou a priorização das questões de saúde nos encontros formativos, argumentando que há outros tópicos igualmente importantes que também deveriam ser abordados e aprofundados.

Referindo-se especificamente à Santo André, as professoras destacaram a relevância do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) nos encontros semanais regulares, onde ações de acolhimento e estratégias de trabalho são planejadas. Não obstante, apontaram fragilidades e lacunas nessas formações. Uma delas criticou a priorização das questões de saúde nos encontros formativos, argumentando que há outros importantes que mereceriam ser aprofundados.

Eu tenho algumas críticas com relação às formações do CADE. Eu acho que as formações muitas vezes, ... estão pautadas no como lidar com o aluno, e ela não forma quem é o professor assessor. Então, o estudo da educação inclusiva, o estudo da LBI, o estatuto da política de 2008, eu vim estudar e me aprofundar agora, no Mestrado. Tem PAEI que não sabe a própria legislação de Santo André. Então, eu acho que a formação do grupo de PAEI falha nesse sentido. Acho que falta estudar mais. (PAEI C)

As professoras destacaram que não houve qualquer discussão sobre a tentativa do governo Bolsonaro de instituir uma nova Política de

Educação Especial, considerada por elas como um grande retrocesso:

Acho que foi uma falha, por exemplo, o CADE não ter se debruçado sobre ela. (PAEI C)

Eu dei uma lida de maneira superficial. Eu não me aprofundei muito. A minha equipe discutiu um pouco, sim. Mas, é um documento muito... não sei se essa é a palavra... arditoso. Se você lê de maneira muito superficial, você vai achar ele bonito, e tal. Agora, é um retrocesso histórico. Cai por terra anos de luta. (PAEI B)

Nós não tivemos... meu grupo não discutiu isso. E se antes já era complicadíssimo, o que nós conversamos sobre as escolas particulares não aceitarem, agora, com essa livre escolha... é isso, como a [colega] falou, realmente é um retrocesso enorme. Enorme! (PAEI A)

Além disso, as participantes expressaram preocupação com a falta de discussões sobre políticas educacionais nos encontros formativos promovidos pela Gerência de Educação Inclusiva. De acordo com elas, essas discussões são fundamentais para ampliar a visão sobre o trabalho das PAEI, preservar a memória democrática da rede e dar continuidade às políticas de inclusão junto às escolas e às famílias.

... se amanhã sair a equipe gestora, e eu sair, por exemplo, e vem uma PAEI nova, que não conhece a história (eu conheço a história). E aí a PAEI nova que chegar vai ter que começar a briga de novo. Isso não pode acontecer! (PAEI B)

Já tive mães de alunos muito bons que chegaram à escola e diziam: 'A neuro está mandando ele (sic) para a escola especial.' Não é porque ele tem um laudo de autismo que ele tem que estar na escola especial." Então, assim, não é que eu abomine a escola especial. Não é isso. Eu acho que há casos e casos. Eu acho que há casos em que a Educação não está preparada para lidar com questões de saúde que o aluno exige. Mas eu não acho que é a escola especial que vai dar jeito.

Se a gente segue uma concepção histórico-critica, que é na interação com o outro, que é na relação com o outro que o ser humano se constitui, eu preciso interagir com outras pessoas. E na escola especial, a gente sabe que os modelos que estão lá podem reforçar ou podem piorar alguns comportamentos. (PAEI C)

Nas entrelinhas dessas falas, percebe-se o compromisso das PAEI com os direitos das crianças com deficiência. Mesmo reconhecendo os limites da escola regular, elas revelaram compreender o sentido político dos processos de inclusão, assim sintetizado por Neri et al. (2003,

p. 22):

A educação inclusiva não deve ser confundida com a proposta de integração na rede regular de ensino, que nada mais é do que o direito do portador em frequentar a escola regular quando apto por isso. É sim a inserção em uma escola ou classe que reconhece e valoriza a heterogeneidade dos alunos procurando desenvolver as suas diferentes potencialidades, através de uma prática de ensino flexível e diferenciada que busca o que há de melhor em cada um.

Uma escola inclusiva não é feita de discursos; tampouco depende da disposição individual de determinados sujeitos. É trabalho coletivo que demanda tempo, persistência e construção de laços afetivos e de confiança.

A relação das PAEI com os demais atores da educação inclusiva

Ao discorrerem sobre suas relações com os diferentes atores escolares, as participantes deram pistas importantes sobre como essa política tem sido interpretada e traduzida na rede de Santo André, a começar pelo modo como elas concebem a função que desempenham.

A função da PAEI é um pouquinho de todas as funções que a gente reúne. A gente faz de tudo, desde a relação com o professor que nega a entrada da criança, do professor que nega a nossa entrada na sala de aula, que é uma coisa declarada, e que a gente passa muitas vezes. De uma escola que se nega aceitar o nosso trabalho. Então, é um trabalho muito minucioso, que a gente tem que entrar primeiro conquistando as pessoas. (PAEI A)

Eu acho que a nossa profissão exige muita empatia. Você olhar para o outro sem julgar. E isso é um exercício diário. . . . Eu já peguei professora que falou: 'Em minha sala você não entra, você pode ir para fora.' E não foi em uma, nem duas. 'Na minha sala esse aluno não entra, você pega ele e leva embora.' Mas a partir do momento que ele entende que você não está lá para julgar, aí ele fala: 'Então entra, mas me explica como faz.' Aí você diz: 'Eu também não sei, vamos descobrir juntos.' E aí você vai construindo. (PAEI B)

A PAEI anterior a mim tinha deixado uma impressão bem negativa do nosso trabalho. Então, os professores não queriam nem conversar comigo. Eles não queriam saber da PAEI, não queriam saber do aluno com deficiência. Então, logo que eu cheguei, eu fui conversar com o professor de educação física ... 'Olha, fulano de tal tem certa limitação, mas para a

gente tentar garantir a qualidade no ensino, vamos propor atividades paralelas, você faz atividade com outro professor, com outro grupo, e pega o fulano para não ficar na quadra simplesmente sentado, olhando o andar da carruagem'. (PAEI C)

Essas falas dizem muito sobre o manejo implicado na quebra de resistências e preconceitos, principais barreiras à inclusão no âmbito da escola. Pletsch & Glat (2007) entendem que certas resistências se devem às dificuldades dos professores de mudarem suas práticas e lidarem com as diferenças. Segundo elas, reconhecer a dificuldade do outro, sem fazer julgamentos morais é parte do trabalho das PAEI:

Tem vezes que a professora...não é porque ela não quer, é porque realmente ela não sabe. (PAEI C)

... eu acho que o professor, na verdade, quando ele se nega, quando ele se opõe...e se coloca como muito duro, na verdade, ele está com medo. [Mas] quando você começa a se colocar como parceiro e não como fiscalizador, você abre portas. Então eu acho que a nossa função também é dizer para ele: "Tudo bem, você não sabe de tudo, eu também não sei. E a gente vai buscar estratégias juntas." Porque não tem receita pronta. (PAEI B)

Em seu trabalho, Sousa (2013) se referiu às inseguranças e à falta de preparo dos docentes, apesar dos investimentos feitos pela rede de Santo André na formação dos professores:

Apesar de a inclusão ser uma realidade há mais de dez anos em Santo André ... há um comportamento não verbalizado dos professores que demonstra a insegurança ou a falta de preparo para lidar com essa situação. A maioria das professoras mais antigas da rede passou por todo o processo de formação oferecido entre 2000 e 2008 pela Secretaria de Educação do município; porém, o incentivo à diversidade parece não se traduzir em responsabilização por um trabalho que respeite esse princípio. (Sousa, 2013, p. 42)

Como insiste Mantoan (1998, 2003), para que haja uma transformação na cultura escolar, é preciso que a inclusão resulte de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e a respeito do desenvolvimento humano. Note-se que o comentário acima se refere às ações formativas entre os anos 2000 e 2008, período em que o CADE investiu massivamente na formação

de professores.

A memória dessas experiências se reflete na postura inclusiva de muitas profissionais que atualmente ocupam cargos de gestão, mas se encontram em final de carreira. Já as que ingressaram mais recentemente não passaram pelas mesmas oportunidades formativas, razão pela qual se preocupam com a continuidade do trabalho. No contexto de renovação do quadro de profissionais da rede, a mediação de gestoras experientes torna-se ainda mais crucial, pois não se trata de um apoio meramente retórico:

A minha diretora e a minha AP, as duas foram do CADE. Então facilita muito o meu trabalho. Muito, muito. Porque as duas já vivenciaram a minha função. Então elas dão total abertura para que eu exerça, para que eu funcione. Elas me apoiam. Então, esse trabalho facilita muito. (PAEI C)

Falando de relação com as AP, no caso, que são as nossas coordenadoras dentro das escolas, as diretoras, as vices, se a gente tem um trabalho de parceria, funciona muito bem, funciona muito bem. Apesar do embate do professor às vezes não querer, aquela equipe gestora está do nosso lado, batalhando com a gente, apoiando. (PAEI A)

Em relação às famílias, os desafios não são menores. As depoentes falaram de posturas negligentes ou pessimistas, mas com a mesma empatia com que afirmam lidar com a insegurança de alguns docentes, elas manifestam compreender as limitações de ordem econômica, social e afetiva das famílias:

Às vezes a gente não tem essa parceria da família, por incrível que pareça. A família não quer ser cobrada. . . . dá muito trabalho você ter que ir atrás. Por exemplo, uma criança que tem transtorno do espectro autista. É uma criança difícil de locomover, então, às vezes ela se irrita com a locomoção. Às vezes é um lugar muito apertado, ela não quer ficar, ela vai chorar, ela vai gritar. E os pais estão cansados dessa dinâmica. São pais muito fragilizados. (PAEI A)

. . . para uma família que tem uma criança com transtorno também é muito complicado. E talvez mais complicado ainda. Porque você pega uma criança com transtorno opositor, nossa, para a família é muito difícil lidar. Talvez o luto esteja muito mais concreto no aluno com múltiplas deficiências porque é algo visível e palpável. Uma vez uma família me disse: " eu olho para o meu filho todo dia e pergunto o que eu fiz para Deus para merecer." Então, você imagina, como eu vou exigir que uma família

que tem uma fala dessa que ela vai correr atrás de terapia? (PAEI B)

A família que eu acompanho não leva os filhos às terapias; ela tem três filhos autistas. Porque no dia que a gente chamou para conversar, ela falou assim: "Ou eu levo à terapia, ou trabalho para levar o alimento para casa." E aí, como eu vou dizer para a mãe: "Olha, larga tudo aí, para de trabalhar e leva o menino para a terapia. Mas depois se vire para comer". (PAEI C)

Além disso, a cultura social competitiva, reproduzida no ambiente escolar, intensifica o sofrimento dos pais, como observou essa professora:

Tem uma questão que é histórica que, de novo, o ser humano tem que produzir e o que eu faço com o meu filho que não produz? Eu acho que essa é uma questão. Tem uma questão que, quando eu engravidado, eu idealizo um filho, e ninguém nunca idealiza um filho com deficiência. Nunca. E aí tem o luto, tem essa questão do cansaço, do quanto dá desgaste, do quanto a gente se sente julgada pela sociedade. (PAEI B)

Essas reflexões apontam para uma dimensão raramente problematizada pelos formuladores de políticas e pelos gestores públicos: o sofrimento dos pais e a necessidade de oferecer acolhimento e apoio emocional às famílias:

Para a gente trabalhar com essas famílias, essas famílias teriam que ter um suporte emocional. Porque é muito difícil. A posição deles é muito difícil. Eu acho que as políticas públicas nesse sentido... A gente deveria pensar como isso poderia ser feito. Mas dessas famílias serem atendidas, concomitantemente com a criança. (PAEI A)

Esses relatos apontam que os casos mais desafiadores e angustiantes para pais e professores envolvem crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso ocorre porque, ao contrário das crianças com limitações físicas que têm acesso a serviços como o Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André (NANASA) ou das crianças com deficiência auditiva e/ou visual que recebem apoio pedagógico em polos bilíngues municipais, as crianças com TEA não têm acesso a serviços públicos especializados no município.

De acordo com Censo Escolar de 2013 (Santo André, 2015), a rede contava com 227 crianças com autismo e outros transtornos globais de desenvolvimento (Síndrome de Asperger, Transtorno

de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância). Em 2021, conforme informações obtidas junto à Gerência de Educação Inclusiva, a rede contabilizou 435 matrículas de crianças com TEA e 295 com Deficiência Intelectual (DI). Somadas aos demais tipos de deficiência, o número total de alunos atendidos pelas 38 PAEI era de 1.123, o que dá uma ideia da dimensão dos desafios enfrentados por essas profissionais para oferecer um atendimento de qualidade a esse público.

A insuficiência de equipamentos públicos especializados na área da saúde concorre para o agravamento das tensões vividas nas escolas. É o que se depreende, por exemplo, do relato sobre o desamparo de uma mãe face às barreiras encontradas na busca de tratamento para seu filho:

Ontem uma mãe me procurou chorando, ela falou: "Olha, eu não sei mais o que eu faço." O filho dela tem três anos, é da creche. E ela não sabe mais o que ela faz. Ela falou: "Mas o CAPS deu alta para ele! Para quem a gente vai encaminhar essa criança? Se o CAPS está dizendo: "Não, seu filho não precisa da terapia." A mãe está dizendo: "Mas não está dando, o cara está entrando em crise." Ai isso eu acho que é bem claro, a diferença entre o desafio e a dificuldade, para mim isso é uma dificuldade no município. (PAEI C)

Uma outra dificuldade está relacionada à percepção de uma suposta hierarquia de conhecimentos entre as áreas da educação e da saúde. A supervalorização dos conhecimentos médicos, muitas vezes, resulta no desprestígio dos conhecimentos pedagógicos:

... a gente percebe aqui em Santo André, eu percebo, que muitas vezes a gente busca as parcerias com a parte da saúde, mas têm muitos professores que dependem do olhar da saúde para desenvolver o trabalho. E tem PAEI que depende desse olhar. Então, o que o profissional da saúde diz é o que eu vou trazer para a sala. E eu acho que deveria ser o inverso. Porque enquanto educação, a gente é formada para isso. (PAEI C)

Eu já fiz essa discussão com uma mãe que queria que a criança voltasse para creche e a criança já tinha idade para EMEIF. E a mãe perguntou para mim: "Você vai questionar logo o médico?" Eu falei: "Vou, vou questionar, porque eu e a professora, os profissionais daqui a gente é que cuida da educação; ele cuida da saúde. Então eu questiono, sim". (PAEI B)

Eu busco parceria com todos os terapeutas que eu consigo, todas as famílias. Mas, assim, a palavra do médico é o que está posta. A palavra do terapeuta é o que está posto. O médico disse que tem que fazer assim. Mas às vezes a gente não concorda com esse 'assim'. As vezes o professor pensa em fazer de outra maneira, mas fica com medo, porque o médico, o terapeuta... (PAEI C)

A desvalorização dos professores pela sociedade e as tensões com a área da saúde sugerem que as políticas intersetoriais foram enfraquecidas, se não abandonadas, ao longo do tempo. Tais fragilidades se intensificaram durante a pandemia de COVID-19, um tema que emergiu com força na roda de conversa.

A atuação das PAEI durante a pandemia

Se em tempos de "normalidade" as condições de trabalho nos sistemas públicos não são as ideais, no cenário da pandemia de COVID-19, os desafios se tornaram ainda maiores. Tanto quanto os docentes das salas comuns, as PAEI tiveram que recorrer a recursos próprios para estabelecer contato com as famílias e com os alunos de forma remota. Vale registro que o acesso à rede móvel, por meio de *chips* celulares, foi ofertado pela prefeitura às famílias e aos professores somente em outubro de 2020. Até aquele momento, as escolas trabalharam de forma isolada, sem saber se, como ou sob quais condições as atividades domiciliares estavam sendo realizadas pelas crianças.

As limitações das famílias que, de uma hora para outra, se viram em *homeschooling* forçado, foram revestidas de maior complexidade no caso das crianças com deficiências. Pesquisa realizada nos sistemas municipais do ABC Paulista indicou que as estratégias adotadas em Santo André não foram consideradas adequadas pela maioria (65%) dos gestores e professores para atender as necessidades específicas desses alunos (Rosa et al., 2020). As preocupações eram muitas, principalmente, pela dificuldade de transpor as barreiras de comunicação com as famílias:

Eu estabeleci a parceria com as equipes e os professores pelo WhatsApp. E com os pais também. Então, no início da pandemia, quando as escolas fecharam, eu fiquei bem preocupada

em tentar compreender de que forma a gente ia seguir com o ensino, pensando na educação especial, que é o nosso público-alvo. (PAEI C)

Porque... tiveram várias formas. Então tiveram atividades que foram entregues físicas, tiveram jogos. Por exemplo, aquela criança que não dá conta do registro, da maneira convencional, a gente fez material adaptado. As meninas da sala de recursos atuaram de maneira muito pontual nesse sentido. Tiveram as chamadas, as professoras ligavam para eles, faziam chamada de vídeo. (PAEI B)

Eu não fiz os grupos com os pais. Mas eu fiz o atendimento, no caso, individual. Então... eu atuei mais nos casos que os pais não davam retorno. Então assim, eu atuei muito nessa parte. Diretamente com os pais e com os professores. (PAEI A)

Aos poucos as equipes foram definindo formas de se organizar e articular as diferentes frentes de trabalho. As adversidades daquele momento fortaleceram os vínculos das equipes gestoras e professoras das salas comuns e salas de recursos, despertando, ao menos temporariamente, a consciência da importância do trabalho coletivo e articulado ao projeto político-pedagógico da escola.

Então em abril, quando eu criei o grupo, eu combinei com esses professores que todos os planejamentos, nós faríamos no coletivo naquele grupo. E foi de grande valia para todos os professores, da sala regular, sala de recursos e educação física [que] saíram das suas casinhas e começaram a protagonizar um planejamento coletivo de fato. Foi uma das experiências mais ricas que eu vivenciei nesses 5 anos de CADE. (PAEI C)

A gente teve [apoio da Gerência de Educação Inclusiva] Então [durante a pandemia] a gente dava todo o processo. [Foi] um trabalho em rede mesmo. Então, a gente não se sentiu assim, ... eu, pelo menos, eu não me senti isolada (PAEI A)

A minha atuação não foi muito diferente... [mas] foi muito direta com o professor. Talvez tenha criado um maior vínculo com o professor que, na loucura, se estivesse todo mundo aqui, tal. E aí, como a atuação em casa é individual, a gente teve mais liberdade para propor atividades pontuais àquele aluno, sem medo de ser excludente. (PAEI B)

Apesar da mobilização das equipes, as ações empreendidas não corresponderam aos esforços feitos para garantir o acesso das crianças aos materiais de aprendizagem e compensar as experiências de que foram privadas durante o isolamento social. Foram poucas as oportunidades

de contato com alunos, e as interações com as famílias não ocorreram com a totalidade delas, principalmente as das crianças muito pequenas das creches.

No caso dos alunos, a gente não teve interação. Só quando eles iam entregar o material na escola, ou pegar o material. Isso sim. Mas poucos. Então, o acesso foi mais diretamente com os professores. No caso da creche, é muito mais difícil. Você pode mandar mensagem, que a mãe não responde, não interage. É bem complicado. (PAEI A)

No [ensino] fundamental, a gente conseguiu manter o acesso com todos os alunos. Até porque a maior parte dos alunos daqui são da sala de recursos e tiveram as chamadas síncronas no segundo semestre. Mas algumas famílias diziam: 'Ah! eu fiz as primeiras atividades' - principalmente da educação infantil - 'depois, eu não quis mais. Não fiz...'. (PAEI C)

... eu tive uma ação com as professoras... E com as famílias, mas não com todas... No que se refere à creche, é uma construção histórica: creche é para cuidar, não para educar, enfim. Eu tenho três alunos e um só me deu retorno. (PAEI B)

As devolutivas das atividades domiciliares ocorreram de forma irregular, quase sempre nos momentos de retirada dos *kits*-merenda, limitadas pelos protocolos sanitários rigorosos nos momentos mais agudos da pandemia. As dificuldades das famílias para mediar as situações de aprendizagem foram muitas e de diferentes ordens: falta de tempo, falta de familiaridade com as tecnologias digitais, dificuldades de compreensão das orientações pedagógicas e pouca disponibilidade emocional para dar a atenção que seus filhos necessitavam.

Os efeitos disruptivos desse período na educação têm sido retratados em publicações científicas, relatos de casos e reportagens veiculadas pela mídia. A crise sanitária cruzou fronteiras e alterou a rotina dos estudantes de países ricos e pobres indiscriminadamente. Contudo, as dificuldades não foram igualmente distribuídas, pois atingiram de forma mais traumática e substantiva os grupos mais vulneráveis. Os sistemas municipais de ensino foram os que tiveram mais dificuldade para coordenar as ações durante a suspensão das atividades presenciais. Dados da pesquisa *Resposta educacional à pandemia de*

Covid-19, realizada pelo MEC/Inep por ocasião do Censo Escolar 2020, evidenciaram as desigualdades entre as redes estaduais e municipais:

Na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores . . . para usarem métodos . . . de ensino não presencial. Na rede municipal, [foram] 53,7%. Ao todo, 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones, aos docentes. No caso das municipais, esse percentual [foi] de 19,7%. Já quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet . . . na rede municipal, o número registrado foi de 2,2%. (MEC/Inep, 2021)

Em Santo André, principalmente em 2020, coube às equipes gestoras a responsabilidade de coordenar o planejamento do trabalho pedagógico em formato remoto realizado, na maior parte das vezes, de forma improvisada. Sem apoio substantivo dos órgãos centrais, quer no que diz respeito ao acesso e o uso dos recursos tecnológicos, professores e alunos das escolas públicas municipais acumularam perdas e prejuízos ainda não completamente dimensionados (Rosa & Martins, 2021).

Considerações finais

Os depoimentos das professoras que participaram desta pesquisa explicitam alguns dos muitos desafios que se interpõem à plena efetivação da PNEEPEI nos sistemas públicos de ensino no Brasil. Identificar aqueles que persistem no município que já foi referência nacional de políticas sociais inclusivas confirma a tese de que combater preconceitos, investir na formação e valorização dos profissionais de ensino e na melhoria da qualidade dos equipamentos e serviços públicos, especialmente para a população mais carente, depende da disposição política de construir uma sociedade democrática, participativa e fundamentada na concepção de direitos humanos.

No caso de Santo André, vimos que os avanços nessa direção foram permeados ao longo de três décadas por continuidades, descontinuidades e retrocessos. Os relatos e reflexões que emergiram na roda de conversa com as PAEI evidenciam

que essa política tem sido "feita" – na expressão de Ball et al. (2016) – a despeito dos obstáculos colocados por aqueles que se mantêm céticos ou se recusam a aceitar que, independentemente de sua condição, todas as crianças têm o direito de se desenvolver e participar das situações de aprendizagem proporcionadas pela escola sem sofrer discriminações.

O entendimento deste pressuposto-chave da educação na perspectiva inclusiva transpareceu no posicionamento das participantes de que não basta "inserir" as crianças com deficiência em salas de aulas comuns de forma artificial, é preciso dar a elas e a todas as demais a oportunidade de conviver respeitosamente com as diferenças. Nesse sentido, a imagem do caleidoscópio que Mantoan (2003, p. 17, grifos originais) tomou de empréstimo de Marsha Forest⁶ permanece como uma potente metáfora da inclusão: "*O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado*".

Ocorre que a condição de concretização dessa metáfora é que as escolas se tornem capazes de se adaptar às particularidades de cada estudante, o que implica recusar os padrões de "normalidade" socialmente aceitos. Com efeito, os relatos das depoentes é farto em indícios de que os fundamentos da educação inclusiva conflitam com outras políticas educacionais em curso que, muito pelo contrário, reforçam uma cultura social e escolar calcada na competição e na meritocracia. Isso explica, em grande medida, o sofrimento das famílias com as limitações de seus filhos em relação às expectativas sociais; explica também, em parte, a supervalorização dos diagnósticos e encaminhamentos médicos em detrimento dos saberes pedagógicos dos profissionais da escola; e, ainda, o conflito vivido pelos docentes entre "incluir" ou prestar contas de melhores "resultados" aos sistemas de ensino.

Em meio a esse caldo cultural, grupos reacio-

⁶ Marsha Forest foi uma educadora norte-americana.

nários reemergem com força de forma recorrente na sociedade brasileira, ameaçando direitos duramente conquistados pelos segmentos mais vulneráveis da população. Os cortes nos gastos da União com a educação especial, que chegaram a zero em 2017, foram um sinal das verdadeiras intenções dos governos conservadores que se instalaram no poder após o golpe parlamentar de 2016. De acordo com Mantoan: "Retirando dinheiro dos programas de Educação Especial estão fazendo voltar a terceirização nas escolas especiais . . . de custo baixo. . . . Eles estão tentando tudo o que podem para fazer retroceder os avanços que conquistamos" (Amigo, 2018, n.p.).

Por pressão de grupos conservadores e privatistas, o desmonte das políticas sociais democráticas sustentadas na CF de 1988 caminhou a passos largos a partir de 2018. Uma das principais "inovações" da proposta que embasou o natimorto Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, é que o atendimento educacional especializado fosse financiado com recursos públicos, mas oferecido por instituições particulares especializadas (Silva et al., 2019).

Diante de tantas ameaças de retrocesso assistidas nos últimos anos, conclui-se que a garantia de continuidade das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva reside na potência das experiências democráticas subjetivadas pelas profissionais que "fazem" essa política acontecer no dia a dia das escolas públicas. Resta saber até quando essa memória sobreviverá, caso não se reverta o estado de apatia e convivência da sociedade com o descaso e com os atos de violência praticados por agentes do estado contra os segmentos mais vulneráveis da sociedade brasileira.

Referências

- Amigo, I. (2018). Incluir para igualar. Apesar de avanços na última década, a educação inclusiva ainda está longe de ser uma realidade. Especial/Labjor/Unicamp. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/10/04/incluir-para-igualar>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun A. (2016). Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ed. UEPG.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Batistão, S. P. S. (2013). Educação Inclusiva ou Educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-13112014-094153/pt-br.php>
- Brasil. (1988). Constituição Federal do Brasil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. (1994). Política nacional de educação especial. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (1996). Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Brasil. (2020). Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Brasil. (2022). Censo Escolar. Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>
- Freitas, A. M. (2021). Desafios do Professor Assessor de Educação Inclusiva no contexto das políticas públicas do município de Santo André [Dissertação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul]. <https://webmail.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/713>
- Gonçalves, L. J. (2020). Os saberes necessários à formação e atuação das professoras assessoras de educação inclusiva no município de Santo André [Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho]. <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2376>
- Loureiro, M. R., Abrucio, F. L., & Pacheco, R. S. (Org.). (2015). Burocracia e política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI. FGV.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cadernos CEDES, 19(46). <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009>.
- Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Editora Moderna
- Nascimento, A. S. B. do. (2018). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016). [Dissertação Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação

em Educação, Universidade Nove de Julho. <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1913/2/Amanda%20Sousa%20Batista%20do%20Nascimento.pdf>

Neri, M., Pinto, A., Soares, W., & Costilla, H. (2003). Retratos de Deficiência no Brasil (PPD). FGV/IBRE, CPS. http://www.cps.fgv.br/ibre/cps/deficiencia_br/index2.htm

Paula, M. C. R. de. (2011). A modificação do espaço urbano como fator de redução do medo, da violência e da criminalidade: o caso da urbanização da favela do Sacadura Cabral (Santo André, SP). Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Unesp, 8, 19-30. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/1653/1408>

Pires, V. F. da S. (2016). O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde [Dissertação Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/18947>

Pletsch, M. D., & Glat, R. (2007). O Ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. Revista Iberoamericana de Educación, 41(2). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias139.htm>

Rosa, S. S. da, & Pereira, R. (coord.). (2020). Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19. Relatório de Pesquisa. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. <https://www.uscs.edu.br/boletim/339>

Rosa, S. S. da, Martins, A. M. (2021). Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. Revista Iberoamericana de Educación, 8(1), 77-93. <https://doi.org/10.35362/rie8624380>

Sampaio, J., Dantos, G. C., Agostini, M., & Salvador, A. de S. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 18(2), 1299-1311. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>

Santo André. (1990). Lei Orgânica Municipal de 02 de abril de 1990. Câmara Municipal de Santo André. <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29209/texto-original?ancora=>

Santo André. (2000). Lei no 8144, de 22 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a criação da Unidade Administrativa denominada Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional - CADE - Direitos Humanos e dá outras providências. Câmara Municipal de Santo André. <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699293/lei-8144-00>

Santo André. (2008). Balanço Social. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Santo André/ Instituto Paradigma. Editora Aurea. <https://issuu.com/aureaeditoraltda/docs/balanco>

Santo André (2009). Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional-Direitos Humanos. Contrato do Grupo de Trabalho, Santo André (mimeo).

Santo André. (2015). Retrato Censitário das Pessoas com Deficiência em Santo André. Prefeitura Municipal de Santo André. <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/component/phocadownload/category/63-diagnostico-da-cidade>

Santo André. (2016). Anuário de Santo André 2016-Ano Base 2015. Prefeitura Municipal de Santo André. <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/component/phocadownload/file/684-ano-base-2015>

Silva, R. H. dos R., Machado, R., & Silva, R. N. da. (2019). Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista HISTEDBR, 19, e019058. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755>

Sousa, J. E. de. (2013). A Política pública de inclusão educacional de Pessoas com Deficiência na rede pública municipal de Santo André [Dissertação Mestrado em Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF]. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1034>

Sanny Silva da Rosa

Doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em São Paulo, SP, Brasil; com pós-doutorado no Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da University College London (UCL), em Londres, Inglaterra. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em São Paulo, SP, Brasil. Professora permanente do PPGE da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em São Caetano do Sul, SP, Brasil.

Alissandra Marques de Freitas

Pedagoga. Diretora de Unidade Escolar na Prefeitura Municipal de Santo André, em Santo André, SP, Brasil.

Endereço para correspondência

Sanny Silva da Rosa
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Rua Santo Antônio, 50
Centro, 09521-160
São Caetano do Sul, SP, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação das autoras antes da publicação.