UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

JANAINA ISIS RODASKI

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO REGULAR EM TEMPO INTEGRAL DE PARANAGUÁ/PR

IRATI - PR
2018

JANAINA ISIS RODASKI

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO REGULAR EM TEMPO INTEGRAL DE PARANAGUÁ/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa

IRATI - PR
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

[ficha catalográfica a ser solicitada na Biblioteca da IES]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

TERMO DE APROVAÇÃO

JANAINA ISIS RODASKI

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO REGULAR EM TEMPO INTEGRAL DE PARANAGUÁ/PR

Dissertação aprovada em 17/10/2018 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa
(Orientador/UNICENTRO)

Profª. Drª. Roseneide Maria Batista Cirino
(UNESPAR)

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2018

Impresso com recursos públicos por rubrópino na UNICENTRO

Dedico este trabalho a minha família, especialmente, a minha mãe Terezinha, pelo apoio incondicional e ao meu pai Edson (in memorian), que mesmo não estando mais presente fisicamente para ver a realização do meu sonho, não se fez ausente nos meus pensamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente...

A Deus, por me apontar o caminho para chegar até aqui.

À minha mãe, por ter me dado seu colo em cada momento difícil.

À minha madrinha, por sempre me incentivar a continuar.

À minha irmã Juliana e o meu cunhado Nícolas, por estarem presentes e me apoiando em cada mudança de cidade.

À minha amiga Gisele Priscila Gartner, por se fazer presente, mesmo estando longe.

À minha amiga Professora Ms. Maria Suely Rodrigues de Almeida pela amizade, carinho e correções ortográficas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, pelas suas colaborações em minha pesquisa.

Ao Professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, por trazer importantes reflexões para a minha pesquisa e por aceitar participar das bancas de qualificação e defesa.

À Professora Dr.ª Roseneide Maria Batista Cirino, que no primeiro momento, me espantou na qualificação com os inúmeros apontamentos, contudo estes indispensáveis para o desenvolvimento desta pesquisa. Foi um prazer tê-la como membro da banca.

Às Professoras Dr.ª Carla Vestena Blum e Dr.ª Sílvia Christina Madrid pelas contribuições.

Aos Professores da linha da Linha Educação, Cultura e Diversidade pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas de turma do Mestrado em Educação pelas risadas e os bons momentos vividos.

À Secretária Municipal de Ensino Integral de Paranaguá, em especial, à professora Izabele, pelo apoio e permissão na realização desta pesquisa nas escolas do município.

Às professoras participantes desta pesquisa pela colaboração com o meu trabalho.

“Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência.”
Anísio Teixeira

RESUMO

RODASKI, Janaina Isis. *A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá/PR*. 2018. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

Este estudo tem como objeto o processo de participação do aluno com deficiência na educação integral, em relação as conciliações entre o aprendizado das disciplinas do currículo básico, das oficinas ofertadas em contraturno e do atendimento educacional especializado (AEE). A pesquisa é de cunho qualitativo caracterizada como descritiva, e tem a seguinte questão problemática a ser investigada: como se desenvolve o processo de participação do aluno com deficiência na educação integral em relação as conciliações que ocorrem entre o aprendizado das disciplinas do currículo básico, das oficinas ofertadas em contraturno e o atendimento educacional especializado. Como objetivos da pesquisa apontamos os seguintes: a) refletir acerca dos pressupostos da educação integral, sua articulação aos princípios da educação inclusiva e o papel do aluno com deficiência nesse processo; b) identificar elementos da educação integral que se articulam aos princípios da educação inclusiva. A pesquisa tem como principal referencial teórico os estudos de Maria Teresa Mantoan (2015), Anísio Teixeira (1967), Moacir Gadotti (2009), Jaqueline Moll (2012) e a legislação que compete a educação inclusiva e a integral. O trabalho de campo da pesquisa realizou-se em três escolas municipais de ensino regular em tempo integral, da cidade de Paranaguá/PR, onde encontram-se matriculados alunos com deficiência. Os sujeitos da pesquisa são os professores das disciplinas do currículo básico, das oficinas pedagógicas e do atendimento educacional especializado. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a entrevista com perguntas semiestruturadas sobre a prática pedagógica dos docentes sujeitos da pesquisa e um questionário com questões fechadas sobre o perfil profissional. A pesquisa evidenciou os seguintes resultados: há um desconhecimento por parte dos docentes a respeitos dos princípios da educação inclusiva e integral acarretando na visão equivocada de socialização, assistencialismo e o ensino integral como sobrecarga ao aluno com deficiência; há uma ausência de diálogo e troca de experiência entre os docentes que trabalham com os alunos com deficiência nas escolas em tempo integral e da mesma forma, esse diálogo é inexistente com a equipe gestora. Com isso, se percebeu a necessidade de uma reestruturação escolar partindo do diálogo da equipe gestora com os docentes e trabalhando, principalmente, os princípios da educação integral e inclusiva visando a qualidade de ensino dos alunos com deficiência incluídos nas escolas em tepmo integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Inclusão. Alunos com deficiência. Escolas municipais.

ABSTRACT

This study is meant to present the process of the student's participation with full-time education, when it comes to the conciliation between the learning of the basic curricular subjects, the workshops offered by after-school activities and the special needs education (SNE). The research is of qualitative character, characterized as descriptive, and has the following problematic question to be investigated: How does the process of participation of students with disabilities in full-time education develop in relation to the reconciliations that occur between the learning of the disciplines of the curriculum, the workshops offered in after-school activities and the specialized educational service. The objectives of the research are: a) To expose the presumption of full-time education, its articulation with the principles of inclusive education and the role of students with disabilities in this process; b) Identify elements of full-time education that are articulated to the principles of inclusive education. The research has as main theoretical reference the studies of Maria Teresa Mantoan (2015), Anísio Teixeira (1967), Moacir Gadotti (2009), Jaqueline Moll (2012) and the legislation that copes with inclusive and full-time education. Research was carried out in three municipal schools of regular full-time education, in Paranaguá city / PR, where students with disabilities are enrolled. The subjects of the research are the professors of the basic curricular disciplines, the pedagogical workshops and the specialized educational service. Since the tools of the research were used, the interview with semi structured questions about the pedagogical practice of the teachers of the research and a questionnaire with closed questions about the professional profile. The research evidenced the following results: there is a lack of knowledge on the part of teachers regarding the principles of inclusive and comprehensive education leading to the mistaken view of socialization, assistance and full-time education as an overload to the handicapped student, there is an absence of dialogue and exchange of experience among the teachers that work with the students with disabilities at full-time schools and likewise, this dialogue does not exist with the management team. Thus, it is realized the need for a school restructuring, starting from the dialogue of the management team with the teachers and working, specially, the principles of full-time and inclusive education aiming at the quality of teaching to the handicapped students included in full term schools.

Keywords: Full-time education; Inclusion; handicapped students; municipal schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
2 FUNDAMENTAÇAO TEÓRICA 19
2.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E CONCEITOS 19
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL 25
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILDADES 30
2.4. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 35
2.5 LEGISLAÇÃO DO ENSINO INTEGRAL 41
2.6 O PRINCÍPIO INCLUSIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 43
2.7 EDUCAÇÃO INTEGRAL X EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 53
2.7.1 Anísio Teixeira E As Experiências De Educação Integral No Brasil . 58
3 METODOLOGIA DA PESQUISA 65
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO 65
3.2 CAMPO DE ESTUDO 67
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO 72
3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS 73
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISES DOS DADOS 75
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 77
4.1 PERFIL DOS PESQUISADOS 77
4.2 A INCLUSÃO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO ASSISTENCIALISMO, SOBRECARGA E SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA 80
4.3 A GESTÃO DA APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL 86
CONSIDERAÇÕES FINAIS 93
REFERÊNCIAS 96
APÊNDICES 104
ANEXOS 114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas em Paranaguá/PR

Gráfico 2 - Matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas em Paranaguá/PR – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Gráfico 3 – Matrículas no Ensino Integral em Paranaguá - PR

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BV - Baixa Visão

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEU - Centro Educacional Unificado

CIAC - Centro Integrado de Atendimento à Criança

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

DFN - Deficiência Física Neuromotora

DI - Deficiência Intelectual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC – Fernando Henrique Cardoso

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PIC – Programa de Iniciação Científica

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação integral da Criança

PT – Partido dos Trabalhadores

SEMEDI - Secretária Municipal de Educação e Ensino Integral

TDAH - Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TOD - Transtorno Desafiador Opositivo

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - United Nations Educational & Cultural Organization

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

INTRODUÇÃO

A proposição desta pesquisa constitui-se em compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular, em tempo de integral do município de Paranaguá/PR, analisando a participação destes alunos no processo pedagógico inclusivo por meio das aulas das disciplinas do currículo básico, das oficinas ofertadas no contraturno das escolas e o AEE.

Em Paranaguá/PR, município situado no litoral paranaense, a expansão de matrículas de escolas em tempo integral já é uma realidade e, consequentemente, a inclusão de alunos com deficiência também. Ao que segue a prática da educação brasileira, principalmente no que se refere a educação integral, no município de Paranaguá/PR este modelo de educação teve seus primeiros passos dados no ano de 2005 com a implementação da Lei Orgânica do Município n° 10/2005, por meio de uma ementa, a implantação progressiva das escolas em tempo integral.

Considerando-se o objeto de pesquisa, e o campo pesquisado, aponta-se a seguinte questão problemática a ser investigada: Como se desenvolve o processo de participação do aluno com deficiência na educação integral, em relação as conciliações que ocorrem entre o aprendizado das disciplinas do currículo básico, das oficinas ofertadas em contraturno e do atendimento educacional especializado?

Vale ressaltar, que o questionamento apresentado acima e o interesse pelo processo de inclusão de aluno com deficiência nas escolas em tempo integral de Paranaguá surgiram por meio de inquietações decorrentes do período em que fui bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIC), com o projeto “Educação Especial e Inclusiva: conhecer e viver a diversidade”, desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) entre os anos de 2014 e 2015.

No projeto citado, houve encontros em que professores da rede municipal de Paranaguá se reuniram para momentos de formação onde dialogavam sobre as suas práticas e suas impressões sobre situações que ocorriam no ambiente escolar em que atuavam. Durante estes momentos formativos, houve episódios em que as docentes expuseram situações sobre a participação dos alunos com deficiência no

ensino integral, que me chamou demasiada atenção, e relataram que a participação de alguns alunos com deficiência era restrita em alguns momentos no ensino integral. Tal ação foi justificada, pelas docentes, em consequência da deficiência apresentada pelo aluno. Neste caso, entendia-se que a deficiência fosse uma limitação, na qual se o aluno participasse da jornada integral, sobrecarregaria com as atividades trabalhadas ou, em algumas situações, a participação se dava apenas com a finalidade de socialização e não objetivando o seu desenvolvimento integral.

Na visão de Guará (2006), a educação integral não se limita a tão somente acúmulo de informações, mas compreende o homem em sua multidimensionalidade, integralidade e busca o aperfeiçoamento humano. Neste sentido, a descrição das práticas relatadas acima, contrariam os pressupostos da educação integral. Nessa perspectiva, os alunos que mais necessitam de um processo de ensino/aprendizagem baseado em uma formação integral é o que é menos beneficiado.

Posto isso, em consonância com o disposto no PNE (2014-2024) esta pesquisa articula-se à polêmica questão da inclusão de alunos com deficiência no âmbito da educação integral, mais especificamente no município de Paranaguá – PR, considerando-se que o referido plano faz menção a expansão gradativa de matrículas nessa modalidade de educação em sua meta 6 e meta 4 referência a inclusão também como possibilidade de formação integral a todos os alunos, situando para efeito do referido plano os alunos com deficiência. Com isso, se faz necessário compreender o diálogo entre essas metas no próprio espaço educacional.

Neste sentindo, as questões norteadoras da pesquisa são: a) quais os pressupostos da educação integral, sua articulação aos princípios da educação inclusiva e o papel do aluno com deficiência nesse processo? b) quais os elementos da educação integral que se articulam aos princípios da educação inclusiva? c) como se dá articulação da tríade – disciplinas do currículo básico, oficinas pedagógicas e atendimento educacional especializado de alunos com deficiência em escolas em tempo integral?

Considerando-se a questão problemática da pesquisa, bem como suas questões norteadoras, apontam-se os seguintes objetivos da pesquisa: a) refletir

acerca dos pressupostos da educação integral, sua articulação aos princípios da educação inclusiva e o papel do aluno com deficiência neste processo; b) identificar elementos da educação integral que se articulam aos princípios da educação inclusiva.

O estudo tem como principal referencial teórico os estudos de Maria Teresa Mantoan (2015), Anísio Teixeira (1967), Moacir Gadotti (2009), Jaqueline Moll (2012) e a legislação que compete a educação inclusiva e a integral.

Este estudo é de cunho qualitativo caracterizado como descritivo, onde foram pesquisadas três escolas municipais de ensino regular em tempo integral, da cidade de Paranaguá/PR, nas quais encontram-se matriculados alunos com deficiência. Os sujeitos da pesquisa são professores das disciplinas do currículo básico, das oficinas do contraturno e do atendimento educacional especializado que atuam nas escolas acima citadas. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a entrevista com perguntas semiestruturadas sobre a prática pedagógica dos docentes sujeitos da pesquisa (APÊNDICE A) e um questionário com questões fechadas sobre o perfil profissional (APÊNDICE B). Os dados coletados foram analisados em perspectiva dos estudos dos teóricos apresentados durante a fundamentação teórica da dissertação e outros que possuem os temas analisados como princípios de suas pesquisas.

Com a intenção de responder a problemática levantada nesta pesquisa, este estudo organizou-se em capítulos, elencados da seguinte forma

No capítulo I – a fundamentação teórica – aborda-se neste espaço as discussões acerca de conceitos e dispositivos legais que regem tanto o processo inclusão de pessoas com deficiência quanto a implementação da modalidade de ensino integral. Enfatiza-se ainda neste item a articulação entre os princípios existentes no cerne da inclusão e o da educação integral.

No capítulo II – materiais e métodos – apresenta-se a caracterização do estudo quanto a sua natureza, bem como o campo e os sujeitos participantes, os instrumentos para a coleta dos dados e os procedimentos para analisá-los.

No capítulo III – resultados da pesquisa – são apresentados, analisados e discutidos os dados coletados na entrevista e no questionário realizadas com os professores das escolas em tempo integral de Paranaguá/PR, com base nos temas

de análises: o desconhecimento dos princípios da educação inclusiva e integral pelo professor e a gestão da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Por fim, as considerações finais, onde foram levantadas algumas considerações referentes a pesquisa, evidenciando a problemática e os objetivos propostos neste estudo, com a finalidade de sugerir elementos que podem ser revistos nas escolas para se alcançar a educação integral e inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇAO TEÓRICA

2.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E CONCEITOS

Considera-se que a educação é um instrumento indispensável para a transformação social. Considerando o contexto que inclui a desigualdade social e a intolerância as diferenças, tais questões não são mais problemas que chamam demasiadamente atenção da sociedade, a reincidência dos fatos que compreendem as mesmas passou a ser rotina em uma sociedade discriminatória e excludente. Episódios de ódio e violência as pessoas que são diferentes dos ditos “padrões sociais” passaram a ser comuns. A sociedade criou barreiras que impossibilitam o desenvolvimento e a inserção social das pessoas, entre estas, as pessoas com deficiência, marginalizando-as e segregando-as, como explica Crochík et al (2013, p. 14-15)

> A marginalização ocorre como uma forma de se dar menos poderes políticos a certos grupos e impedi-los de incorporar plenamente a cultura, isto é, de dificultar a esses grupos a inclusão social; implica estar dentro do grupo (no caso, da sociedade), mas não poder participar ativamente das decisões tomadas e nem poder usufruir adequadamente do que é produzido por todos; [...] marginalizados são aqueles que pouco podem decidir sobre assuntos coletivos ou participar plenamente da vida em comum. Assim, segregação diz respeito à ação (ou ao conjunto de ações) que leva à separação de indivíduos e de grupos, enquanto a marginalização é a ação (ou o conjunto de ações) que dificulta ou impede a inclusão social adequada daqueles que foram segregados.

O percurso histórico da pessoa com deficiência é constituído de passagens de discriminação e exclusão, bem como de lutas por seus direitos. Ao decorrer da história a imagem da pessoa com deficiência era estigmatizada socialmente a partir da má-formação intelectual e/ou física que apresentava. No decorrer da história, a pessoa com deficiência passou por formas distintas de ser olhada iniciando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade e as visões que até os dias de hoje ainda prevalecem como a segregação, a exclusão e a integração (PESSOTI, 1984).

Desta forma, assim como as barreiras sociais, a escola, o espaço de mudanças sociais e de construção da cidadania, se tornou mais um espaço de exclusão, como reitera Mantoan (2004, p. 37):

> Programada para atender a um aluno idealizado e pautada por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola tem produzido situações de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

Nesta perspectiva, discutir acerca da educação inclusiva é de extrema importância, visto que é uma maneira de resgatar o princípio de mudança social da educação. A educação inclusiva procura minimizar, no âmbito educacional, qualquer forma de exclusão, incentiva as formas de participações coletivas, dado que a participação é um princípio fundamental no processo de inclusão. Por meio destas proposições inclusivas busca-se amenizar as hierarquias, a exclusão social e valorizar a diversidade humana.

Embora o conceito de inclusão seja amplo e complexo de se definir, sabe-se que o mesmo não se limita apenas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno que apresenta alguma forma de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Necessita-se superar o discurso reducionista de que a inclusão é apenas voltada a esses alunos e pautada em suas dificuldades. De acordo com Mantoan (2005, p.4), a inclusão é definida como:

> [...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, interagir com o outro.

Neste caso, a autora defende que a inclusão é, indiscriminadamente, ensinar a todos os alunos, isto é, não deixar nenhum aluno longe da escola regular. É permitir a todos no espaço educacional a oportunidade de aprender a conviver com as diferenças.

A inclusão não busca padronizar os alunos, mas busca a igualdade na valorização das diferenças, de acordo com Santos e Paulino (2008) incluir não significa nivelar ou uniformizar a teoria e a prática, mais precisamente o oposto: as diferenças, em vez de vetadas, são valorizadas. Serra (2008, p. 31) ainda complementa que incluir é proporcionar a possibilidade de participação social e exercício da cidadania.

Este reconhecimento, em relação as diferenças, é igualmente corroborado por Arroyo (2012, p.12), que da mesma forma evidencia a relevância dos diferentes, os quais denomina de “Outros Sujeitos”, que fazendo parte do processo pedagógico contribuirão para que ocorra uma mudança, uma reinvenção da educação, o autor complementa dizendo:

> Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensa-lo e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas. (ARROYO, 2012, p. 11)

Levando-se em consideração os princípios da educação inclusiva, o autor propõe uma recriação da educação por meio de uma visão educacional receptiva a novos saberes e, consequentemente, as novas metodologias de aprendizagem e avaliações.

A educação inclusiva colabora para uma educação diferenciada e transformadora, uma vez que por meio da convivência com a diversidade, almeja-se a formação do aluno, principalmente, de um ser humano mais crítico e tolerante.

Arroyo (2012, p. 11) ainda acrescenta que a experiência social que os “Outros Sujeitos” sofrem, incluindo o sofrimento e a opressão, produzem conhecimentos e leituras de si e do mundo, das relações de poder e dos extermínios dos quais são e foram vítimas.

Porém há uma resistência do sistema escolar em mudar esse perfil organizacional e curricular engessado das disciplinas isoladas fazendo a opção de incluir os conteúdos das experiências sociais. Conforme Mantoan (2015) a inclusão traz um impacto para escola, principalmente, quando há o entendimento de que incluir é ensinar a todos os alunos no mesmo espaço, e esse espaço são as salas

de aula do ensino regular. A autora ainda acrescenta que se este ambiente fosse ocupado e os seus domínios tomados por novos saberes, alunos, novas formas de avaliar, consequentemente, contestariam o atual projeto educativo mostrando as suas fragilidades.

As práticas efetivamente inclusivas simbolizam uma transformação no conhecimento acerca da Educação Especial. Neste contexto, é essencial a distinção entre o processo de inclusão e o de integração, em razão de que ambos, em alguns casos, são considerados como sinônimos. Conforme Mendes (2006, p.391) a palavra “inclusão” surgiu na literatura em torno de 1990 e os pesquisadores norte-americanos empregaram a inclusão como um mero substituto ao termo “integração” agregando ao mesmo a ideia da inserção de alunos com problemas de aprendizagem prioritariamente em salas comuns.

Por outro lado, a autora citada, ainda relata que o processo de integração surgiu nas décadas de 1960 e 1970 como uma via de substituição para a institucionalização das pessoas com deficiência. E vale salientar que um fator primordial influenciou nesta transição de filosofia não foi baseado nas questões pedagógicas, mas no alto custo dos projetos segregados. Neste caso, aderir aos princípios de integração era o mais adequado economicamente, representaria uma contenção de gastos aos cofres públicos.

Ressalta-se, que de fato, a integração insere o aluno no ambiente escolar, porém presume-se que este se adapte ao meio já constituído, mas vale salientar que não assegura que o aluno com deficiência frequente uma classe regular, e sim apenas divida o espaço escolar com os outros colegas.

> O termo “integração” refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência. (MANTOAN, 2015, p. 26)

Lourenço (2010) complementa que este modelo de integração a inserção do aluno no ambiente escolar de ensino regular estava condicionado a sua aptidão ou capacidade de adaptação. Desta forma, o aluno com deficiência, por exemplo, só estava apto a frequentar as escolas e as classes regulares caso tivesse a

capacidade de acompanhar o aprendizado assim como os seus colegas não deficientes.

Em contrapartida a inclusão escolar se caracteriza como uma transformação do ambiente escolar, englobando a estrutura física, curricular e profissional para atender todos os alunos, ou seja, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais” (MANTOAN, 2015, p.28).

Embora ocorra a incoerência de utilizá-los como conceitos semelhantes, observa-se que o processo de integração e inclusão são modos de inserção que assumem posições diferenciadas.

A partir da democratização da educação no Brasil houve uma ampliação de uma educação que atendesse as pessoas com deficiência, tanto em classes como nas escolas especiais. Porém, o surgimento da educação especial se constituiu como uma vertente paralela do sistema educacional por se pensar que o aluno com deficiência necessitava ser atendido em uma instituição distinta da escola regular, onde acreditava-se ser mais adequada para atender a sua especificidade, priorizando um atendimento de cunho mais assistencialista do que educacional.

Entretanto, atualmente, a educação especial é um sistema que transpassa todas as modalidades e níveis de educação e não possui mais um vínculo restrito a escola especial. Conforme a LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 58, o conceito de educação especial é:

> **Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) do mesmo modo apresentam em seu texto uma definição mais abrangente de educação especial, evidenciando a proposta pedagógica da modalidade:

> Art. 3º Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.69)

Já a partir da Conferência Mundial de Educação da UNESCO, em 1994, que deu origem a Declaração de Salamanca (1994), esta começou a se questionar a educação oferecida nas escolas especiais:

> [...] a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – UNESCO/1994 aprofunda a reflexão acerca das práticas educacionais excludentes, questionando o modelo educacional calcado no atendimento clínico e assistencial ofertado em classes e escolas especiais. (DUTRA; SANTOS, 2015, p.3)

A Declaração de Salamanca (1994) citada acima, ainda ressalta que a escola regular é o espaço mais eficiente para se lutar contra a discriminação, posto que esta deve atender a todos sem distinção. Porém, no Brasil, tal Declaração não abriu precedentes para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, posto que neste espaço de tempo, houve no país conforme Dutra e Santos (2015) o fortalecimento de instituições filantrópicas, como as APAES, e o surgimento de escolas e classes especiais públicas.

Não obstante, só a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas), em 2006, que em esfera internacional, discutiu-se o acesso do aluno com deficiência a escola regular. Baseado nesta Convenção, em 2008, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Neste documento, tem-se como objetivo:

> [...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 8)

Seguindo esse parâmetro legislativo, segundo Pedroso, Campos e Duarte (2013, p. 41) para “responder às demandas da educação inclusiva e da Educação Especial, o Brasil, nas últimas décadas, tem definido políticas, organizado instrumentos legais e elaborado diretrizes para garantir sua organização.”

Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a legislação brasileira, dispõe também de outros instrumentos legais que proporcionalmente norteiam o direito dos alunos com deficiência estudarem em escolas regulares, como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), entre outros dispositivos legais que concebem à educação especial um caráter pedagógico e inclusivo.

Neste caso, a questão da inclusão escolar remete-se a uma busca de um meio de reduzir a exclusão, a desigualdade no âmbito escolar e valorizar a participação independente de suas diferenças e limitações e buscar o desenvolvimento das potencialidades do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem, independente da sua origem, etnia, classe social ou de se ter ou não uma deficiência. É dar a oportunidade ao aluno de construir a sua própria identidade e não de reduzi-lo apenas a um mero espectador do que a sociedade o classifica.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Embora a Educação Integral tenha adentrado ao discurso atual das políticas públicas, no caso do PNE (2014 – 2024), como uma forma de se buscar a qualidade de ensino, principalmente, na educação pública, assim como ocorre no município de Paranaguá/PR, o contexto histórico dessa modalidade de educação no Brasil não é recente, tem seu início na década de 20 e 30 do século passado com o educador Anísio Teixeira. Já, em uma perspectiva mais global, os princípios da educação integral são encontrados desde a Antiguidade Clássica.

De acordo com Gadotti (2009) embora as análises e experiências sobre a Educação Integral ocorram em vários pontos do Brasil, o tema não é recente, é recorrente desde a Antiguidade. O filósofo grego Aristóteles já mencionava a educação integral, para o filósofo essa forma de educação desabrochava todas as potencialidades humanas. Já, Marx optava em denomina-la de educação “omnilateral”.

No Brasil, esta ideia foi defendida também pelo educador Paulo Freire, que possui uma visão popular e transformadora, que tem como finalidade formar o sujeito- cidadão. Segundo Mendonça, Lobato e Faria (2013) a ampliação da jornada escolar é uma premissa defendida por muitos estudiosos, entre eles destaca-se: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, sendo que os três lutaram em defesa de uma escola pública de qualidade para todos.

No Brasil, a educação integral surgiu de um contexto histórico repleto de mudanças. Os anos de 1930, foram marcados pelo progresso em diversos setores da sociedade, com maior ênfase nas capitais com o intuito de transformar o retrato do país em civilizado e ordeiro.

Então, com a modernização houve a necessidade de uma nova identidade ao brasileiro e uma transformação na sua maneira de pensar e agir “a partir dos anos 1920 e 1930, deu-se a busca pela formação de uma ‘identidade nacional’ e a conseqüente consolidação do projeto de modernização do país.” (POYER, 2007, p.84).

Este projeto de modernização consistiu em reformas nas áreas: pedagógica, sanitária e arquitetônica. Dentro deste contexto, a educação serviu como um espaço de confirmação das mudanças, por meio da civilização das pessoas tidas como excluídas e de baixa renda, as quais foram caracterizadas como uma classe perigosa.

Foi em meio a esse cenário brasileiro que o educador Anísio Teixeira tirou as ideias de uma educação integral do papel e as tornou real em território brasileiro. É de Anísio Spíndola Teixeira a primeira referência prática de educação integral como política pública, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900, na cidade baiana de Caetité e em1924, quando Francisco Góes Calmon foi eleito para governar a Bahia,

Anísio Teixeira assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino. Encarregado da administração do ensino público de Salvador deparou-se com uma área que ainda desconhecia e com as dificuldades que enfrentava a educação pública de sua cidade. Conforme cita Nunes, percebe-se a inexperiência de Anísio Teixeira com a área da educação e a situação que se encontrava o sistema de ensino de Salvador:

> Por força do cargo assumido, entrou pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. Em oposição a cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal. (NUNES, 2010, p. 16)

Mesmo em meio a tantos problemas, os citados acima, Anísio Teixeira fez duas viagens pedagógicas aos Estados Unidos e uma à Europa, com os conhecimentos que obteve com essas viagens adquiriu subsídios para tentar mudar a educação brasileira. Anísio Teixeira, tanto nos Estados Unidos como na Europa deparou-se com uma educação diferente, um sistema de ensino que até então por ele era desconhecido. Conheceu os pensamentos de John Dewey e fez amizade com Monteiro Lobato.

Em 1928 durante sua passagem pela Universidade de Colúmbia, Anísio Teixeira confirmou seu gosto pelos assuntos educacionais (especialmente pela ciência) e validou uma ruptura com uma parte da sua história de vida, a partir do momento em que passou a defender uma educação laica, abrindo os seus olhos para um pensamento científico e a favor da democracia, tal como fazia Dewey e de que é possível ver em “Educação e democracia”. De acordo com Pagni (2000, p. 232): “Nesse curso, Anísio Teixeira fez um estudo mais sistemático sobre as teorias da educação e teve oportunidade de conhecer a filosofia e ser aluno de Jonh Dewey”.

O cargo de Inspetor Geral de Ensino e as viagens aos Estados Unidos foram importantes acontecimentos que influenciaram Anísio Teixeira a trilhar um caminho de grandes conquistas para a educação. Seus planos audaciosos, os quais eram alvos de críticas políticas, expandiram-se do ensino primário da cidadezinha de

Caetité ao ensino superior da Universidade de Brasília (UnB). Foi através da vida pública que Anísio Teixeira descobriu a maneira de servir a sua pátria e ao povo brasileiro.

Para tanto, em 1932, Anísio Teixeira assinou junto com outros intelectuais um documento, que representa um marco na renovação da educação brasileira, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendeu uma escola única, pública, obrigatória, gratuita e laica. E sugeriu um programa de políticas públicas educacionais vasto e integrador, que asseguravam avanços significativos na educação brasileira. Em contrapartida, o referido Manifesto foi alvo de críticas, principalmente, da Igreja Católica, que discordou do documento por possuir pressupostos integralmente distintos dos seus. O Manifesto estabeleceu propósito de romper com uma educação tradicional e abrir caminhos para uma escola com uma nova concepção educacional, a Escola Nova.

> A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. (AZEVEDO, 2010, p.45)

Já, no cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado, Anísio Teixeira idealizou um dos mais importantes dos seus projetos, que aumentou o seu reconhecimento na esfera internacional, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido também como Escola Parque. A escola foi inaugurada em 1950 na cidade de Salvador, atendia principalmente crianças de classe socioeconômica baixa, ofertando uma educação integral, oferecendo aos alunos alimentação e higienização, desenvolvimento da socialização, da arte e da cultura, a qualificação

para o trabalho e a formação para a cidadania. Uma escola diferente, integral, com uma educação de qualidade.

> [...] uma das mais belas realizações da educação popular no Brasil, já no final da década de 1940: a conhecida escola-parque que, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, em Salvador, constituiu uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral. De novo, uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural. (NUNES, 2010, p. 30)

Pensando neste princípio inclusivo, no cerne da experiência da educação integral de Anísio Teixeira que encontra-se o objeto deste estudo.

Sendo assim, Anísio Teixeira deixou o exemplo de persistência e luta em favor da democracia, da educação pública e a obra de uma vida e de seus ideais expressados nos seus trabalhos, nos cargos políticos assumidos e nas páginas de seus livros, artigos e traduções.

Neste sentido, ao estudar a vida de Anísio Spíndola Teixeira é notório o quanto influenciou e continua influenciando a educação brasileira e do mesmo modo como seus pensamentos ainda são atuais e inspiram experiências de escolas em tempo integral, como é o caso das escolas municipais de Paranaguá. Assim, para entender, principalmente, as interrogações que envolvem a educação integral na contemporaneidade, se faz necessário compreender quais foram as bases do pensamento do seu pensamento.

Durante as suas viagens aos Estados Unidos, Anísio Teixeira encontrou no pragmatismo *deweyano* a ideia de junção entre teoria e prática e o foco no aluno como centro no processo de aprendizagem. As bases filosóficas da pedagogia de John Dewey apresentavam uma finalidade política e social, para o autor a responsabilidade da escola implica em ensinar o aluno a viver no mundo. Repara-se a influência dessa concepção de Dewey nas ideias defendidas pela Escola Nova, onde estabelece que o conhecimento parte do aluno, e que em vez da escola ensinar pensamentos prontos que ensine o aluno a pensar e resolver seus próprios problemas (TEIXEIRA, 2000).

Anísio Teixeira defendeu a concepção de que não há uma fragmentação entre a educação e a vida, pois ambas fazem parte de um processo mútuo, onde a

partir das experiências que o indivíduo adquire no decorrer da sua vida aliado ao que se aprende na escola é que se constrói o conhecimento, assim a “escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas experiências às experiências de fora da escola” (TEIXEIRA, 2000. p. 64). Desta maneira, determina-se que a educação e a vida fazem parte de uma realidade única.

Ao constatar que a educação na visão de Dewey se constitui através das experiências, faz parte da vida humana, “há relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1976, p. 8) onde a educação não se desenvolve em uma fase exclusiva da vida, mas sim ao longo dela, a partir de um sistema de reestruturação e reedificação das experiências, ou seja, a busca de novos significados a valores transmitidos de geração para geração pela humanidade.

Admite-se a consonância entre John Dewey e Anísio Teixeira, pois este também acredita que as experiências têm um papel fundamental na educação, e que as experiências que a criança recebe do meio em que está inserida, e principalmente, da família devem ser levadas em consideração, trabalhadas, integradas aos conhecimentos da escola, atribuindo-lhes uma função social. “A circusmtancia de estarmos condemnados a um constante renovamento da vida pelo nascimento e morte, cria-nos a necessidade de uma continua transmissão de valores sociaes e Moraes a que se chama educação.” (TEIXEIRA, 1928, p. 13)

Apenas uma sociedade democrática concordaria de maneira consciente com os fundamentos sugeridos por Anísio Teixeira, estabelecendo a construção de uma nova forma de educação, partindo tanto de uma experiência individual quanto social. Algo, que até mesmo hoje, torna-se um desafio para a nossa construção de cidadão, “Tornar a criança um membro da sociedade e membro com plenos direitos e plena efficiencia, é tudo o que busca realizar a educação.” (TEIXEIRA, 1928, p. 13)

2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILDADES

A experiência de educação integral brasileira tem suas sementes plantadas pelo educador Anísio Teixeira e, consequentemente, baseada nas ideias do norte-americano John Dewey, como exposto acima. Entretanto, há equívocos quanto a definição do que é a educação integral, principalmente quando se reduz esse modelo de educação somente a ampliação da jornada escolar.

A educação integral é um modelo de educação contrário a pedagogia tradicional, pois o foco do processo de ensino e aprendizagem é o aluno, ao contrário do tradicional que é focado no professor. Ainda, este modelo busca que o aprendizado do aluno transcenda somente as disciplinas do núcleo comum, visto que a educação integral pretende formar um cidadão, mas preocupa-se também com a formação humana e para o mercado de trabalho, isto é, uma formação completa.

A educação integral é mais do que uma ampliação de tempo na escola, é formar o ser humano em sua integralidade, por meio da inter-relação das áreas da educação, da saúde, da cultura e da assistência social. Busca desenvolver no aluno os seus aspectos biopsicosocial e extravasa os limites das paredes das salas de aula comuns. Pode se conferir o que se pretende de uma escola de educação integral por meio do discurso do educador Anísio Teixeira na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que diz:

> Desejamos dar, de nôvo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização [...] E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1967, p. 141)

O atendimento de uma escola de educação integral, na visão de Anísio Teixeira, descrita na citação acima, necessita suprir desde as necessidades básicas de um aluno como saúde e alimentação, posto que o educador idealizou essa escola, principalmente, para atender alunos de famílias pobres, os quais encontravam, na década de 1950, e ainda encontram obstáculos em ter as suas necessidades básicas providas.

De acordo com Bastos (2000), em seu livro sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a autora relata que as crianças que provinham de condições sociais e econômicas escassas são a prova de que é possível por meio da educação mudar de estágio social e se elevar.

Neste caso, educação integral é transformar um aluno em cidadão e proporcionar-lhe todo o aparato necessário para que ocorra tal transformação. É proporcionar ao aluno a oportunidade de se desenvolver cognitivamente, socialmente, culturalmente, biologicamente e afetivamente de uma forma global, assim como explica Maurício (2009, p. 54-55):

> A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Neste sentido, seguindo a linha de Maurício (2009), de acordo com Guará (2006), a educação integral é uma educação que atende a multidimensionalidade do homem, e esse modelo de educação deve dispor de objetivos que sejam capazes de construir relações direcionadas ao aperfeiçoamento do homem. Para Guará (2006, p. 16):

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à idéia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Refletindo neste objetivo da educação integral de desenvolver o aluno em sua multidimensionalidade associado a inclusão de alunos com deficiência, analisa-se que essa modalidade de educação beneficiaria o desenvolvimento destes alunos ao trabalhar as suas potencialidades e habilidades no ambiente escolar.

Para se alcançar uma educação integral, a integração deve estar presente em todas as relações de uma escola, a integralidade vai além da formação do aluno e do que lhe é ensinado, isto é, em uma educação integral deve-se pensar

integralmente as relações pessoais, profissionais, de conteúdos, de projetos. Conforme Guará (2006), a integração entre educadores, professores, instituições e projetos asseguram melhor sustentabilidade técnica e política ao abranger todos num comprometimento de trabalho mais ativo e próximo.

Conforme dito, a educação integral é um modelo de educação que não se remete apenas a ampliação da jornada escolar, é uma educação que ocorre em tempo integral e que busca o desenvolvimento total do aluno. Entretanto, somente a ampliação de tempo não garante a qualidade da educação, aumentar o número de horas que o aluno passa dentro da escola utilizando da mesma proposta pedagógica da escola de tempo parcial, ou apenas oferecendo em contraturno um "reforço" das disciplinas do núcleo comum não garante o pleno desenvolvimento do educando e muito menos assegura uma educação de qualidade.

A implantação do sistema integral exige ressignificações tanto do tempo quanto do espaço escolar, neste caso, o espaço escolar não somente como espaço físico, mas também o espaço de interação de indivíduos, modificando um espaço engessado para um espaço livre, espaço de escolhas e possibilidades. De acordo com Costa (2016, p. 84):

> Esse processo é complexo, demorado e dispendioso, pois muitas adaptações são necessárias tanto na escola como na vida dos alunos, pais e comunidade escolar. A principal preocupação é o atendimento à demanda de alunos, pois uma escola que atende dois turnos passaria a atender em tempo integral. Teoricamente, metade dos alunos não teria mais lugar naquele espaço. Da mesma forma, a estrutura física precisaria ser adaptada às "novas" atividades propostas e todo o processo pedagógico precisaria ser ampliado.

A educação integral não é um modelo que abre precedentes para improvisos, tanto na parte estrutural, quanto na parte profissional. Este projeto de educação necessita de uma estrutura com escolas classes e escola parque, e profissionais qualificados para colocar em prática o projeto pedagógico. De acordo com Anísio Teixeira (1967), apenas um professor não teria a aptidão necessária para atender os requisitos necessários para o ensino integral de uma turma, mas necessitaria de vários:

> Teremos os professôres primários comuns para as escolas-classe e, para a escola-parque, os professores primários especializados de *música*, de *dança*, de *atividades dramáticas*, de *artes industriais*, de *desenho*, de *biblioteca*, de *educação física*, *recreaçã*o e *jogos*. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professôres diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância, nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional. (TEIXEIRA, 1967, p. 146, grifo do autor)

Em contrapartida, o projeto atual de “educação integral” se difere dos pressupostos de Anísio Teixeira, posto que se limita a improvisos, onde os especialistas da proposta original foram trocados por monitores de oficinas e a estrutura de escola parque por uma estrutura improvisada de escola parcial. Castro e Faria (2002, p. 85), afirmam que:

> Na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral – até hoje considerado um privilégio pelo investimento que envolve – muitas redes municipais vêm oferecendo atividades extraclasses que representam algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, permite-se que alunos do ensino fundamental freqüentem os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral.

Por ser um projeto ambicioso necessita-se de uma vasta estrutura física e um número alto de especialistas para lecionar, posto isto os custos de uma escola de educação integral em tempo integral são altos, o que dificulta a expansão e a universalização desse modelo escolar. Entretanto, Teixeira (1967) justifica os custos da educação integral em seu discurso de inauguração do CECR:

> É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (TEIXEIRA, 1967, p. 142)

Desta forma, pensando nos atuais investimentos e estruturas das escolas integrais, não há possibilidade de se exigir uma educação de qualidade de uma escola que não possuí as mínimas condições para oferta-la. Portanto, discutir os limites e as possibilidades de um modelo de educação de qualidade com os seus altos custos em um momento político em que o país sofre com os cortes de investimento na educação, saúde e assistência social é, de certa forma, utópico.

2.4. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para se compreender a elaboração de uma política pública direcionada a educação é necessário remeter-se a história da educação, uma vez que as atuais políticas educacionais são consequências das políticas públicas desenvolvidas e colocadas em práticas anteriormente. De acordo com Saviani (2000, s.p.), no texto “História da educação e política educacional”, que foi sua fala na abertura do I Congresso Brasileiro de Educação, no Rio de Janeiro, em 2000, o autor dialoga a respeito da relação inevitável entre a história da educação e a política educacional:

> [...] essa relação manifesta-se em termos de influência e dependência recíprocas. Com efeito, a história da educação, enquanto repositório sistemático e intencional da memória educacional, será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas.

Deste modo, por meio de uma apresentação concisa, segue uma abordagem histórica dos planos de educação de esfera nacional e as suas menções a educação integral para compreender o caminho traçado pelas políticas públicas educacionais até se chegar, a um dos focos desta pesquisa, o atual PNE (2014-2024) e, respectivamente, as suas metas direcionadas a educação especial e a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

O Plano Nacional de Educação surgiu na década de 1930 em meio as discussões do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e foi referenciado pela primeira vez na Constituição de 1934, a qual deu legitimidade a proposta do Manifesto em um plano que assegurasse a continuidade da organização de um sistema escolar

> Em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Propunham a reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas...". O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e

> especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". (ALVES, 2016, p. 16)

De acordo com Saviani (2011), a partir da Constituição de 1934 manteve-se em todas as constituições posteriores, inclusive a atual Constituição cidadã de 1988, a exigência da organização de um sistema articulado próprio, a União de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional inerente à elaboração do plano nacional de educação.

Evidencia-se que o próprio Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932, p.44) já referenciava a busca de uma qualidade de educação por meio da formação integral do aluno. Estabelecendo em seu texto a educação integral como um direito de cada indivíduo e como uma função essencial e primordial do Estado:

> Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais

O primeiro “Plano Nacional de Educação” foi aprovado em setembro de 1962, elaborado pelo Conselho Federal de Educação durante a vigência da primeira LDB, a lei 4024 de 1961, teve como relator Anísio Teixeira e como Ministro da Educação Darcy Ribeiro. Evidencia-se que esse documento foi instituído como um plano a ser seguido pelo MEC e não como uma lei. O conjunto de metas estabelecidas nesse plano contavam com o período de oito anos (1962 – 1970) para serem alcançadas, porém foi acompanhado apenas nos dois primeiros anos da sua vigência, uma vez que com a Revolução de 1964 ocorreram mudanças nas metas que cabiam a educação brasileira.

Neste contexto, destaca-se que educação integral já se encontrava presente como uma meta qualitativa desde o primeiro plano nacional de educação (1962), perpassando desde a educação primária até o ensino superior, como pode se constatar no livro “Educação não é privilégio” de Anísio Teixeira (1967, p. 103), onde o autor apresentou o documento na íntegra:

> 5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.
> 6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.
> 7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professôres e alunos de tempo integral.

Conforme Azanha (1993, p. 74) no período de trinta anos que intercorreram o primeiro PNE (1962), foram criados por volta de dez planos de educação, os quais foram parcialmente executados e abandonados. Tal postura, reflete a má administração pública e assim como o retrato de que a educação nunca foi estabelecida como prioridade nos governos brasileiros.

A Constituição Federal de 1988, reconheceu em seu texto importantes direitos sociais, o que trouxe benefícios para a área da educação, como o estabelecimento do plano nacional de educação “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis” (BRASIL, 1988). Este artigo, assegura uma forma de garantir a sucessão das políticas educacionais.

Diante disto, o segundo PNE (2001), lei nº 10.172 de 2001, foi elaborado conforme a Constituição Federal de 1988, porém só se efetivou mais de uma década depois. O processo de construção do PNE (2001) iniciou-se com a atual LDBEN nº 9.394 de 1996, que em seu Artigo nº 87, parágrafo 1º dispôs o prazo de um ano, após a promulgação da lei, para que a União se incumbisse de encaminhar o plano de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ao Congresso Nacional (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, para se cumprir o tempo estipulado pela LDBEN, o deputado federal Ivan Valente apresentou uma proposta de PNE a Câmara do Deputados. O documento apresentado que foi denominado como “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira” identificado como PL (Projeto de Lei) nº 4155/98, atribuiu-se tal denominação em vista que foi construído coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, e entre outros segmentos educacionais no decorrer dos Congressos Nacionais de Educação em sua primeira e segunda edição (I e II CONED).

No entanto, não foi a proposta da “sociedade brasileira” que foi aprovada na Câmara, dois dias após a apresentação desta, o governo enviou ao Congresso a sua proposta, a PL 4173/1998 o plano que continha os ideários partidários do atual governo.

Segundo Valente e Romano (2002, p. 98) as duas propostas de plano, a popular e a do governo, eram dois projetos conflitantes, visto que o primeiro era de cunho democrático e popular, enquanto o segundo apresentava a ideologia das classes dominantes e não passava do reflexo das metas e diretrizes do governo.

E, somente em 2001, em meio a vetos e emenda o Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Com um texto de 295 metas abrangendo todas as modalidades de educação, ainda que em sua maioria cabia ao financiamento e a gestão e em sua minoria acerca da educação tecnológica e a formação profissional.

Os vetos do presidente FHC receberam críticas, pois as metas vetadas inviabilizam o documento se concretizar como um plano. De acordo com Saviani (2011), os vetos do presidente da república ao texto do PNE (2001) incidiram, em sua maioria, as metas que se referiam aos recursos financeiros designados à educação. Vale ressaltar que sem a seguridade desses recursos, o documento deixa de ser um plano e se caracterizara a uma carta de intenções.

Em linhas gerais, o PNE (2001) foi alvo de críticas em relação a inviabilidade do cumprimento das metas propostas, como citou Saviani (2011), entretanto Martins (2012) indica que o PNE (2001) não se caracterizou como um fracasso, mas sequer em extremo êxito:

> O PNE não foi um fracasso. Tampouco um sucesso. Como o copo meio preenchido, que está parcialmente cheio e parcialmente vazio, o PNE falhou em alguns aspectos e foi bem sucedido em outros. E deixou seu legado, para ser ou não aproveitado pelo próximo plano. (MARTINS, 2012, p. 109)

Vale destacar que o PNE de 2001 a 2010 transcorreu por duas políticas de governos demasiadamente distintas, isto é, tem como início da sua vigência o governo neoliberal psdebista do presidente Fernando Henrique Cardoso e em sua

sucessão o governo de política social do Partido dos Trabalhadores (PT) do Presidente Lula.

Com a aproximação da conclusão do PNE (2001 – 2010) no ano de 2009 iniciou-se as discussões referentes ao novo plano que o substituiria e com isso o Ministério da Educação (MEC) se responsabilizou pela Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Ao que cabe a educação integral, o PNE (2001-2010) traz em seu texto os bons resultados da ampliação da jornada escolar, principalmente como uma forma de diminuir a desigualdade social (BRASIL, 2001). Entretanto, não dispõe de uma meta específica destinada a essa modalidade de educação.

Em 2010, durante o governo do Luís Inácio Lula da Silva, iniciaram as discussões do novo Plano Nacional de Educação - PNE (2011- 2020), por meio de Conferências Estaduais e Municipais e, por último, a CONAE. Deste evento, resultou um documento com sugestões para o novo PNE (2011-2020), essa proposta foi construída coletivamente por meio de grupo de trabalhos e discussões entre as comunidades escolares e apresentava diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional para o decênio previsto de 2011 a 2020. Segundo Alves (2016) além das metas e estratégias para todos os níveis e modalidades da educação o plano de lei continha estratégias que atendiam a inclusão das minorias como: alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, do campo e também alunos em regime de liberdade assistida.

Em dezembro de 2010, nove meses após a realização da CONAE, foi protocolado pelo Poder Executivo a proposta de Plano Nacional de Educação para o decênio, a PL 8.035/2010.

Após 18 meses de inúmeras discussões, audiências públicas análises de Comissão Especial na Câmara dos Deputados e cerca de três mil emendas protocoladas o projeto de Lei do PNE foi encaminhado ao Senado Federal e por fim retornou a Câmara de Deputados para mais uma vez se discutir a porcentagem de investimento do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação. Novamente em 2012 foi encaminhado para o Senado Federal e neste âmbito a redação proposta abrangeu o texto vindo da Câmara dos deputados bem como as mudanças propostas nas audiências públicas. Após a aprovação no Senado não obstante

houve idas e vindas, acordos e desacordos referentes a redação do PNE entre a Câmara e o Senado. E por fim, somente em 25 de junho de 2014 com 20 metas e 253 estratégias o PNE foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff transformando-se na Lei nº 13.005/2014.

A Lei nº 13.005/2014 embora tenha tido um processo de construção conturbado e polêmico marcado por inúmeras discussões, ela traz consigo importantes mudanças no sistema educacional em busca da qualidade de educação. Diante disso, entre as metas e estratégias do atual PNE (2014-2024), conforme foco deste estudo, destaca-se a Meta 4 e 6 o que segue:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
> Estratégias:
> 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
> 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
> 4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
>
> Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
> Estratégia:
> 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; (BRASIL, 2014)

As metas e as estratégias acima apresentadas se constituem em um desafio, especialmente, aos munícipios e aos estados que são respectivamente os responsáveis pelas modalidades de ensino (fundamental e médio) que abrangem os alunos da faixa etária dos 4 aos 17 anos.

Tanto a educação em tempo integral, assim como a inclusão de alunos com deficiência na rede regular são desafios que alguns municípios já vêm assumindo. Porém, sendo ambas modalidades de ensino estabelecidas como metas no PNE (2014-2024) torna-se inevitável o diálogo teórico e prático entre as duas metas, posto que ao analisar as duas modalidades de educação, no texto acima, as mesmas foram dispostas de maneiras distintas no plano, desta forma, reforçando a ideia de dualidade entre um sistema de educação especial e um sistema de educação integral gerando com isso a negação do caráter complementar entre as próprias modalidades.

2.5 LEGISLAÇÃO DO ENSINO INTEGRAL

A educação integral é uma modalidade de educação que está pautada na legislação brasileira, visto que o desenvolvimento integral do aluno além de estar presente no atual PNE (2014-2024) também encontra-se proposto em outros marcos legais do país. Embora, muitas vezes, não nomeando em seu texto o conceito em si, mas utilizando-se dos seus princípios, como é o caso da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

De acordo com o Artigo 205, citado anteriormente, e o Artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) a educação da criança é dever da família, da sociedade e do Estado:

> **Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (EC no 65/2010) (BRASIL, 1988. p. 127-128)

A partir do que está descrito nos dois artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), postos acima, presume-se por meio dos princípios citados, que há a possibilidade do documento fazer referência a educação integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), assim como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), também aponta em seu texto os princípios da educação integral, sem conceituá-lo. Tal constatação, encontra-se evidente, sobretudo, no Artigo 53 do documento: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 74)

Já a LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), assim como o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), faz menção aos princípios da educação integral, no Artigo 2° ao apresentar que a finalidade da educação é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Mas no decorrer do seu texto, em artigos distintos, utiliza-se do termo tempo integral, o que não significa que essa ampliação esteja vinculada as finalidades de desenvolvimento integral do aluno. No Artigo 34, a lei refere-se a ampliação da jornada escolar e especifica que “§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996) e, em caráter complementar, o Artigo 87, ao instituir a década da educação a partir da publicação da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), no “§5.º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, foi lançado em 2007 durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, é um conjunto de programas que abrange todas as etapas da educação, mas tem como prioridade a educação básica. O plano tenciona a melhoria da educação brasileira, e estabelece como uma das suas ações o Programa de Educação Integral Mais Educação.

O Programa Mais Educação (MOLL, 2009) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, é apresentado pelo governo federal com a finalidade de impulsionar a ampliação da jornada escolar e adotar os princípios da educação

integral no sistema curricular. A cartilha do Ministério da Educação - MEC “Programa Mais Educação: passo a passo” define um ideal de educação integral:

> O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (MOLL, 2009, p.7-8)

Este mesmo documento, do Programa Mais Educação (MOLL, 2009), ainda afirma que este mesmo ideal de educação integral encontra-se presente em outros dispositivos legais que regem a educação brasileira, como os citados acima e entre outros:

> Esse ideal está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação. (MOLL, 2009, p.8)

Embora a educação integral seja discussão pontual por estar presente como uma meta do PNE (2014-2024), ao que cabe a legislação educacional brasileira, os seus princípios já se encontram pautados nos dispositivos legais, pelo menos, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Com isso, necessita -se, assim como a educação inclusiva, transferir o que consta no papel para a pratica do cotidiano escolar.

2.6 O PRINCÍPIO INCLUSIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A forma como se dá a relação social de indivíduos que pertencem a mesma sociedade é regida por uma padronização de relações já construída historicamente. Em uma sociedade, como a brasileira, em que o sistema socioeconômico vigente

é o capitalista, onde ocorre o incentivo à cultura do consumo e o que importa é o acesso aos bens materiais, consequentemente, resultou em um corpo social desigual e excludente. Segundo Santos (1999, p.2) a exclusão é “um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita;”.

Neste sentido, Sawaia (2006, p.9) complementa ao referir-se a exclusão como:

> [...] processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema.

Neste caso, os sujeitos que apresentam a alguma diferença são excluídos, principalmente do meio social.

Com isso, aos sujeitos lhes são atribuídos uma expectativa, a qual é construída histórica e culturalmente, conservada pelas gerações, essa expectativa já é posta ao indivíduo desde o seu nascimento até os seus últimos dias, a espera pela “perfeição”. A partir do momento, em que esta criança não corresponde as expectativas sociais passa-se a ter uma vida afetada pela desigualdade e a discriminação. Conhece-se historicamente e culturalmente a intolerância social em relação às diferenças e o que está intolerância resultou, em algumas sociedades, até mesmo em punições e execuções.

A situação posta acima se encaixa em vários coletivos, mas destaca-se nesse estudo a diferença apresentada pelas pessoas com deficiência. Posto que, quando um indivíduo possui alguma forma de deficiência se torna árdua a convivência em um espaço que preza por um modelo ideal de ser humano.

Esta cultura que impõe o modelo de “normalidade” e “perfeição” cultiva um desprezo às diferenças e às peculiaridades. Sendo assim, as relações sociais entre os indivíduos são fundamentadas nesse padrão. Dessa forma os que se encaixam nessas referências estão dentro, já os que não se encaixam, por apresentar diferenças, são excluídos. Partindo da ausência de conhecimento referentes as

deficiências e a capacidade de quem as possui, faz com que as pessoas com deficiência não se encaixem nos “padrões” citados, resultando em reduzidos espaços sociais de interação.

A própria educação que é vista como uma ponte para a mudança social, infelizmente tornou-se mais um campo de exclusão e reprodutora do sistema social vigente, tanto que a “ciência, o direito, a educação, a informação, a religião e a tradição estão entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. O que eles refletem é o que as sociedades são.” (SANTOS, 2000, p. 48)

No caso da pessoa com deficiência, as instituições de ensino como as de caráter segregador são o reflexo da exclusão e a intolerância com o diferente na sociedade atual.

Partindo deste princípio, a educação integral, idealizada por Anísio Teixeira, e a concepção de inclusão escolar possuem alguns propósitos comuns em seus ideários. Ambas as concepções lutam por uma educação como direito de todos, principalmente, por meio da valorização da diversidade.

A primeira experiência de educação integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecida por Escola Parque, foi projetada em bairros pobres da periferia da cidade de Salvador com a intenção de atender as crianças das camadas populares, os que sofrem com a exclusão e a desigualdade social

O perfil de uma educação excludente e desigual foi revelado por Anísio Teixeira em sua obra “Educação não é privilégio” (1967), onde o autor afirmou que a educação não era para todos, mas tão somente para alguns privilegiados:

> Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos ‘educados’, então o sistema funciona, exatamente por não educar todos mas sómente uma parte. (TEIXEIRA, 1967, p. 22-23)

Já a inclusão escolar, assim como a educação integral, luta pelo espaço de pessoas historicamente excluídas por possuírem alguma diferença que não se enquadra no “modelo social aceito”. Nesse caso, a diversidade se constrói a partir

das diferenças de classe, etnia, gênero, opção sexual, da capacidade física e intelectual. Quando se remete aos sujeitos que compõem essa classificação da diversidade, além das pessoas com deficiência remete-se a:

> [...]jovens, adultos e idosos não-alfabetizados, as populações indígenas, populações afrodescendentes e remanescentes de quilombos, agricultores familiares, acampados e assentados da reforma agrária, povos tradicionais (faxinalenses, pescadores artesanais, etc.), assalariados rurais temporários, mulheres e homens, lésbicas, gays, travestis, transexuais (DEDI, 2008, p. 2).

São sujeitos e grupos diferentes, que possuem histórias e finalidades diferentes. Esses indivíduos da diversidade citados acima formam segmentos excluídos historicamente, privados de recursos materiais, de seus direitos e do exercício de sua cidadania. São sujeitos e coletivos que buscam por uma igualdade, mas a igualdade que preserve as suas diferenças, isto é "Não se trata de uma igualdade sócio-econômico-cultural, mas tão só de uma igualdade jurídico-política, a igualdade de todos perante a lei" (SANTOS, 2013, p. 78).

Anteriormente ao estabelecimento da meta do aumento de matrículas de alunos em escolas de tempo integral do atual PNE, alguns estados e munícipios, como é o caso da cidade de Paranaguá, espaço deste estudo, assumiram o desafio de adotar a ampliação da jornada escolar como um projeto próprio, principalmente, direcionados aos discentes do ensino fundamental.

> Portanto, o sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma 'megapopulação' na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades. (MOLL, 2012, p.28).

Neste caso, o desafio da educação integral citado acima por Moll (2012) é, supostamente, levando em consideração os seus princípios, o da inclusão escolar, isto é, alocar e fazer interagir em um mesmo espaço escolar um número de alunos marcados pela desigualdade e pela diferença. Visto que, de acordo com Mantoan (2015) quando se busca uma escola inclusiva, é imprescindível que seus planos se

reorientem para uma educação direcionada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.

Desta forma, há uma visão negativa pautada nas dificuldades que os alunos com deficiência possuem, há da mesma forma uma baixa expectativa de aprendizagem projetada nos alunos oriundos das camadas populares. De acordo com Arroyo (2012), o olhar a diversidade tem como parâmetro as representações sociais enraizadas em nossa cultura política, com característica segregadora, inferiorizante e preconceituosa:

> [...] ver o povo, os subalternos, como foram e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carente de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos. (ARROYO, 2012, p. 36)

A ideia de educação integral de Anísio Teixeira tem uma visão mais realista e humana do percurso social dos alunos excluídos socialmente, tanto que caracterizava a Escola Parque como um “Centro Popular de Educação”. Além desse olhar diferenciado aos excluídos, Anísio Teixeira criticava o modo como foi democratizada a educação, posto que embora fosse proferida como “escola para todos”, não atingia o contingente mencionado, mas apenas poucos alunos, como mencionava Teixeira:

> A escola para poucos caracteriza-se por ser uma escola cujo rendimento e qualidade *depende sobretudo do aluno* e não apenas do programa, do método e do professor. O aluno é que tem de ser *capaz* de aprender e adaptar-se ao programa, ao método ou ao professor. O método de se lhe apurar a eficiência é o das reprovações. Quanto mais reprovar, tanto mais será considerada eficiente. (TEIXEIRA, 1967, p. 125)

Anísio Teixeira, ao criticar a “escola para poucos” evidenciando que o sucesso da aprendizagem do aluno era pautado na sua adaptação ao professor, ao método e ao programa escolar, isto é, o aluno se moldava ao meio escolar e não o meio escolar se adaptava ao aluno. Como tal colocação, assemelha com a declaração de Mantoan (1993), à medida que a autora descreve o processo de integração dos alunos com deficiência:

> Resumindo, a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1993, s.p).

Para contrariar essa forma de educação, Anísio Teixeira, ao implementar o CECR procurou construir um modelo de educação integral, onde se diferenciasse de uma educação de período parcial e que não fosse centrada na figura do professor.

O ideal de educação integral de Anísio Teixeira extravasa o modelo de educação primária da década de 50 do século passado, posto que não estava limitado ao básico ensino do ler e escrever, conforme Terezinha Eboli (1969) no seu livro “Uma experiência de Educação Integral”, que descreve minuciosamente a história do CECR e as ideias de educação de Anísio Teixeira. A autora apresenta o CECR como um retrato vivo dos benefícios da educação integral, isto é, do processo educativo que respeita o educando em sua integralidade, desenvolvendo todos os aspectos da personalidade e os valores humanos, como: liberdade com responsabilidade, o pensamento crítico, a percepção artística, a convivência solidária, a receptividade a novas ideias, a habilidade de trabalhar produtivamente.

De acordo com Anísio Teixeira, por intermédio do CECR, demonstrou a sua busca por “uma escola para todos”, a educação integral valoriza a diversidade por meio da convivência entre os alunos de origem distinta. Entretanto, Carvalho (1969), no prefácio do livro citado acima, aponta que para ocorrer esse contato com as diferenças, principalmente, no caso dos alunos mais humildes economicamente, a educação integral estaria diretamente relacionada a escola pública:

> Como então proporcionar o máximo de educação ao indivíduo carente de recursos a não ser na escola pública, a escola que pode realizar a harmonia social pela convivência de alunos de procedência diversa, de costumes e hábitos diferentes, de formação doméstica contraditória, ricos e pobres? A presença de crianças da mais diversa origem social e da mais distinta formação pessoal enseja um fecundo intercâmbio de vivências e sentimentos, enriquecendo a cultura de cada um pela soma de aquisições que reciprocamente se fazem indivíduos pertencentes a grupos sociais diversos. Se a educação integral visa assegurar a cada indivíduo a

> possibilidade de instruir-se segundo as suas capacidades, permitindo-lhe afastar-se das injunções prejudiciais do meio em que nasceu ou em que vive e entra em contacto com um ambiente mais amplo, é fácil supor que a escola particular, mesmo facultada a todos (por hipótese), não propiciaria aquêle objetivo, pois a ela afluiriam os mesmos grupos sociais afins, levados pelo sentido natural de preservação de suas peculiaridades. (CARVALHO, 1969, p. 7)

Levando-se em consideração que os princípios de educação integral no qual a convivência entre estudantes de diferentes origens econômicas e culturais fazem parte de um processo educativo, tais princípios se identificam com os fundamentos da educação inclusiva.

Posto que, de acordo com Mantoan (2015), a inclusão e a sua prática se efetivam com a presença de todos os alunos nas salas de aula comum, tendo o aluno uma deficiência ou não. E no que tange a diferença, a autora complementa que o direito a diversidade na escola rompe com o atual sistema escolar excludente, normativo, elitista.

Assim como a educação integral, de alguma forma, possuí em seu cerne os princípios de uma educação inclusiva, para Maria Teresa Égler Mantoan, autora brasileira referência em educação inclusiva, na sua obra “Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?” (2015) afirma que a educação escolar não pode ser tencionada nem praticada senão com base na ideia de uma formação integral do aluno – conforme as suas capacidades e competências – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

A educação integral, além da ampliação da jornada escolar, preza pelo desenvolvimento integral dos alunos em todos os seus aspectos. Valoriza os saberes aprendidos nos meios de educação informal, além de ter o estudante como o centro do processo de ensino/aprendizagem.

Uma forma de compreender o modelo de educação integral de Anísio Teixeira na prática é analisar as finalidades e o processo pedagógico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

De acordo com Bastos (2000), em sua obra “Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades”, a autora relata que o CECR não limitava-se a uma aprendizagem mecânica, mas em um ensino baseado no respeito as diferenças o “Centro não visou apenas o ensino

comum da aprendizagem mecânica. Todo ele foi uma experiência de participação do indivíduo e da sociedade, de respeito às diferenças individuais formando cada um de acordo com suas aptidões.” (BASTOS, 2000, p. 63).

Embora o CECR seja uma escola construída na metade do século passado, a sua finalidade ao que cabe o respeito a diversidade é extremamente atual e configura-se como um desafio da escola contemporânea. Como pode ser visto no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

> Vale ressaltar, que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro tem por característica uma comunidade de classe baixa renda, que apresenta dificuldades de ordem afetiva, social, econômica e política, a qual precisa e luta pela manutenção de uma escola de qualidade que garanta a inclusão social dos alunos e alunas oriundos do bairro da Liberdade e adjacências, com o intuito de potencializar e formar cidadãos críticos e participativos no cenário da educação baiana. (BAHIA, 2017, p.13)

Conforme Gusmão (2011), o desafio do século XXI é a construção de sociedades de aprendizagem pautadas no esforço da superação do modelo de educação herdado, do qual o caráter homogeneizante nega a diversidade humana e, consequentemente acaba alimentando processos de exclusão de variados grupos sociais.

A educação integral possuí uma preocupação quanto ao papel do aluno na sociedade, tanto no desempenho do seu ofício, mas, principalmente, quanto ao exercício da sua cidadania. Esta preocupação de formar um cidadão consciente e um indivíduo autônomo encontram-se presentes entre os objetivos gerais do CECR descritos por Eboli (1969, p. 20):

> a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levem à comunicação como todos os colegas ou com a maioria dêles;
> b) torna-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes de progresso social e econômico;
> c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.

Analisando os objetivos da educação integral, citados acima, percebe-se que corroboram com a educação inclusiva, principalmente no que tange a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, visto que prioriza a interação e a comunicação, a formação cidadã e autônoma do aluno.

A escola não pode existir sem comunicação, posto que é uma ferramenta indispensável para a resolução de conflitos, na divulgação de ideias, nas alterações culturais e na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (DAVID, 2015).

No que concerne a questão da cidadania, para Mantoan (2015), quando se pretende que uma escola seja inclusiva é necessária uma educação que esteja voltada para cidadania global, plena, livre de preconceitos que reconheça e valorize as diferenças.

Já, de acordo com Forgiarini (2012), o desenvolvimento da autonomia encontra-se presente nos discursos e práticas educacionais das escolas inclusivas, posto que os alunos com deficiência são incentivados a alcançar a autonomia para que sejam capazes de sobreviver e conviver de forma independente na sociedade.

Baseado nestes conceitos de cidadania ligados a inclusão escolar, desde o ano de 2010, há um projeto de empreendedorismo em uma das escolas pertencentes ao CECR, este projeto é uma busca criativa para sanar a evasão escolar de alunos que possuem um histórico de distorção idade/série, construir uma autoaceitação como estudante e a sua inclusão, como consta no PPP da instituição:

> Esperamos que nossas ações signifiquem muito mais que oportunizar as atividades de re-estudo, mas que também possam ressignificar as suas vidas empunhando novos projetos que possam alimentar seus sonhos de cidadania, de direitos e de vitórias na vida, pois, quando o ser humano é excluído socialmente, a escola é uma referência de resgate e de inclusão, procurando entendê-lo e escutá-lo. (BAHIA, 2017, p.20)

O respeito a diversidade e a inclusão escolar são questões muito presentes no texto do PPP do CECR, assim como as ações voltadas a estas temáticas. No que cabe, especificamente, ao aluno com deficiência e o que possui altas habilidades, o atendimento voltado a estes estudantes são considerados deveres permanentes da instituição.

O CECR contrariando o atual sistema educacional baseado na reprovação escolar do aluno que não atinge a porcentagem satisfatória de nota por meio da tradicional forma de avaliação, a escola integral de Anísio Teixeira pautada na promoção automática buscou respeitar o tempo de aprendizagem do aluno e elaborou um programa intensivo de reforço para os “deficientes”, conforme relatou Carmem Spinola Teixeira, diretora do Centro:

> Na verificação do progresso do aluno, além do conceito do professor decorrente de suas observações, são usados trabalhos, testes, provas organizadas pelo Setor de Currículo e Supervisão. Conforme o resultado dessas verificações, organizam-se cursos intensivos de recuperação para os deficientes, com muito bom resultado (EBOLI, 1969, p, 24)

A forma de avaliação realizada pelo CECR respeita o tempo e a forma de aprendizagem do aluno, tanto que se utiliza de mais de um método de avaliação e possui a observação do professor como uma forma de avaliar o progresso do aluno, desta forma tendo a possibilidade de acompanhar mais de perto as suas dificuldades e os seus avanços.

A educação inclusiva, assim como a educação integral, é contrária a exigência de promoção pautada em uma nota mínima, visto que essa exigência demonstra uma forma de padronização escolar como demonstra o posicionamento de Fernandes e Viana (2009, p; 312-313):

> O fato de existir uma nota mínima exigida para a promoção, por exemplo, já é um reflexo de que a escola continua adotando padrões uniformes e conservadores de avaliação. A nota mínima representa a intenção de que alguma padronização é necessária na escola, sendo o rendimento mínimo, portanto, um requisito prévio, essencial, indispensável e de caráter generalizado, visto ser esperado de *todos* os alunos. Nesse momento, começam as exclusões, para alunos com ou sem NEEs.

Uma avaliação processual, possibilita acompanhar a construção do conhecimento em sala de aula e reconhecer mais facilmente as dificuldades apresentadas pelo aluno, por consequência conseguir saná-los antes de dar continuidade aos próximos conteúdos.

Em acordo com a citação acima de Fernandes e Viana (2009), Maria Teresa Mantoan (2007) no capítulo denominado “Educação inclusiva – orientações

pedagógicas” do livro de orientação sobre o Atendimento Educacional Especializado editorado pelo MEC, a autora afirma que um processo avaliativo que esteja de acordo como uma educação inclusiva é uma avaliação que acompanha a trajetória de aprendizagem de cada estudante. A autora ainda acrescenta que não é a avaliação tradicional classificatória a adequada a realizar este acompanhamento.

Neste sentindo, embora a educação integral no Brasil tenha sido difundida por Anísio Teixeira anteriormente aos movimentos de luta a favor de uma educação inclusiva, já se encontravam os princípios inclusivos de uma educação para todos e como um direito de todos no processo de construção de uma educação integral brasileira.

2.7 EDUCAÇÃO INTEGRAL X EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O acréscimo de tempo a rotina escolar como uma alternativa de melhoria na qualidade da educação não é uma proposta recente, na década de 1930 o educador Anísio Spínola Teixeira envolveu-se ativamente com assuntos políticos e se comprometeu com a educação baiana, elaborando um projeto que se tornou referência em educação integral no país, conhecido como Escola Parque.

De acordo com Cavaliere (2010), o educador Anísio Teixeira não utilizava o conceito de “educação integral” em suas obras, provavelmente para que não ocorresse qualquer vínculo com o grupo Integralista da sua época. Entretanto, toda idealização do seu trabalho foi construída por meio desta filosofia de educação, a qual separa o tempo para as disciplinas curriculares e o tempo para as atividades pedagógicas em períodos alternados.

A experiência de educação Integral em tempo integral realizada no ano de 1950 em Salvador/BA, chegou aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo nas décadas de 1980 e 1990 e a partir daí surgiram novas representações de educação integral, estas tem em comum a ampliação do horário escolar. Também é herança deixada pelo educador baiano a elaboração do Plano Nacional de Educação com o propósito de melhorar a qualidade da educação brasileira.

De acordo com as metas do PNE (2014-2024), existe a perspectiva de que 50% das escolas públicas do país estejam até 2024 atuando dentro do regime integral (BRASIL, 2014), porém, deve se atentar para a distinção entre educação integral originária do movimento escolanovista, e a proposta de escola em tempo integral edificadas a partir da década de 1990 que confere um cunho mais assistencialista. Embora exista erroneamente uma associação entre as duas nomenclaturas, estas, não possuem o mesmo significado, pois “A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 29

Afinal, o que é educação integral e a em tempo integral, as duas concepções possuem o mesmo fim e qual a relação destas duas propostas? A partir desta questão é importante seguir um trajeto na história da educação brasileira na tentativa de encontrar respostas.

A educação integral, atualmente em ênfase nas discussões políticas e educacionais no Brasil, ganhou terreno a partir da expansão das escolas em tempo integral, o que pode ser comprovado a partir dos dados apresentados no Censo Escolar da Educação Básica (2013), onde mostra que desde o ano de 2010 o número de matrícula da educação em tempo integral teve um aumento de 139%, o que representa 3,1 milhões de alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2014), estas “Experiências recentes fundamentadas no conceito de tempo integral e de educação integral estão retornando ao cenário das políticas públicas com muita vitalidade” (GADOTTI, 2009, p.67). Tal enfoque ganha maior relevância ao passo que avançam os esforços do Plano Nacional de Educação.

Entre as principais metas contidas no PNE (2014-2024), a sexta estabelece a expansão do número de matrículas em escolas em tempo integral. O que chama atenção nesta meta não é quantidade de tempo que o aluno vai passar na escola, mas o que será trabalhado durante esse período e o modelo de educação que será empregado.

A partir dessa meta do PNE (2014-2024) percebe-se um equívoco em acreditar que os termos escola em tempo integral e a educação integral são sinônimos. Para melhor compreender a diferença entre os dois conceitos, se faz necessário distingui-los.

A educação integral não se restringe a um modelo singular de educação, pois, vai além de uma mera prática de transmissão dos conhecimentos sistemáticos, mas em desenvolver o ser humano nos seus aspectos bio, psico e social, é formar o homem em sua integralidade.

> [...] quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção, de ser humano que transcende as concepções redutoras que predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, a sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que pretenda 'integral' trabalharia com todos esses aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e o desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (Gatti, *apud* GUARÁ, 2006, p.16)

A educação integral não ocorre em um momento específico da vida ou em um determinado espaço, mas ocorre em um trajeto que percorre todas as fases da vida, que compreende desde a infância até a velhice, pois a vida faz parte de um processo de aprender e de ensinar de forma mútua. Assim, ao mesmo tempo em que você ensina também aprende e ao mesmo tempo em que você aprende também ensina. Desta forma, a educação integral entende que é de suma importância o conhecimento prévio do aluno, ou seja, o conhecimento que o aluno aprendeu através das suas experiências ao longo da vida e em participação com o seu meio e grupo social. Nessa perspectiva de conhecimento, a educação integral quer romper as barreiras de um currículo alicerçado somente em disciplinas isoladas e trazer o conhecimento de mundo do aluno para dentro da sala de aula.

A educação integral visa dois aspectos importantes e inseparáveis, são eles: o tempo e a formação do aluno, os quais Gadotti (2009) classifica como dimensão quantitativa e qualitativa da educação integral: a primeira corresponde a mais tempo na escola e a segunda refere-se a formação integral do ser humano.

Pensando no aspecto qualitativo, a defesa dos pioneiros da Escola Nova por uma educação integral, fez com que essa concepção de educação fosse defendida como um direito de todo indivíduo, e principalmente, como um direito de caráter biológico e dever do Estado, como encontra-se proposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual Anísio Teixeira foi um dos signatários:

> [...] mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente ao Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentando o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1932, p. 5)

A linha orientadora destas ideias compôs a proposta de Anísio Teixeira, tendo sido absorvidas dos estudos e pesquisas conduzidas pelo educador. Face a estas colocações, a ênfase no aspecto integral não deve ser equiparada ao modelo de educação ou escola em tempo integral, assim como diferencia Paro et al. (1988, p. 189-190):

> Contrapondo-se à chamada ‘escola tradicional’ e considerando que não bastava ‘desanalfabetizar’ as grandes parcelas da população, o escolanovismo advogava uma reformulação interna na escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma ‘educação integral’ que o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão. Mas o adjetivo ‘integral’ ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa.

O modelo referenciado na sexta meta do PNE (2014-2024) é o de educação em tempo integral, que visa a permanência dos alunos em uma maior quantidade de tempo na escola ou seja, a ampliação da jornada de horário escolar. De acordo com Gadotti (2009) a preocupação dos atuais projetos de tempo integral estão mais voltadas em ampliar o direito de ficar ‘mais tempo na escola’ a população mais carente. Isso não significa que uma escola de tempo integral constitui-se de uma educação integral. Dessa forma se emprega da justificativa assistencialista, para que o aluno permaneça por mais tempo na escola, o essencial neste modelo é evitar que o tempo fora do âmbito escolar exponha o aluno a riscos sociais, principalmente, nos casos em que os pais trabalham e os seus filhos encontram-se desassistidos por adultos.

> Idéias simplistas de que a escola de tempo integral se diferencia da de tempo parcial, por proporcionar ao aluno mais tempo para aprender, ocupando o seu tempo ocioso, nem sempre se subsidiam na reflexão de

> que, simplesmente, recolhê-lo à escola, não é garantia de que esse espaço cumprirá seu papel pedagógico-instrucional. Seria como trocar o espaço ocioso, muitas vezes, gasto em frente à televisão ou na rua, exposto a situação de risco social, por outra atividade vazia de conteúdo pedagógico, só que dentro da escola. (FERREIRA, 2007, p. 11).

Apenas a ampliação da jornada escolar não garante uma educação de qualidade. Assegurar uma política pública para educação por meio de programas que ofertam mais tempo e espaço na escola não tem sentindo se não for acompanhado do objetivo de desenvolver no aluno outras potencialidades que não seriam possíveis em uma escola de tempo parcial. Segundo Arroyo (2012, p. 33), tal atitude perderia o significado político dos programas:

> Uma forma de perder o seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização.

O autor ainda complementa que apenas a ampliação da jornada escolar não proporciona mudanças no sistema escolar tradicional excludente, só tornaria o processo educacional ainda mais árduo:

> Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (ARROYO, 2012, p. 33)

Para Costa (2016), não se pode confundir educação integral com educação em tempo integral e autora corrobora com Arroyo (2012) ao afirmar que a atual educação não é boa e, no caso, somente dobrar o tempo da mesma educação não resolveria o problema da qualidade.

Moll (2012) complementa as colocações de Costa (2016) e Arroyo (2012) ao reiterar conforme os outros autores quanto a qualidade do tempo ampliado na jornada escolar:

> Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (MOLL, 2012, p. 28-29)

A atuação da escola dentro da perspectiva de tempo integral, preocupa-se basicamente em oferecer um ambiente mais próximo do familiar e assim se distanciando do pedagógico. A finalidade da educação integral é aprender fazendo, valorizar as experiências, partindo de atividades adequadas à natureza do aluno.

2.7.1 Anísio Teixeira E As Experiências De Educação Integral No Brasil

A concepção de educação integral no Brasil tem seus caminhos trilhados a partir do início do século XX e ocorreu através do processo de mudança que institui os ideários escolanovistas, concretizando-se com as experiências de instituições de educação integral na década de 1950, e nas décadas de 1980 e 1990, períodos pós anos de ditadura militar no país.

Mesmo os projetos de educação integral e de tempo integral no Brasil serem baseados nas ideias de Anísio Teixeira, nem todas as escolas de tempo integral desenvolveram uma educação integral voltadas ao desenvolvimento humano, social, cultural e político do aluno.

> Todas as experiências ocorridas no Brasil, segundo Paro (1988b), Cavaliere (2002), Maurício (2002) e Cunha (2005), são, sem dúvida, decorrentes da obra do professor Anísio Teixeira, que tinha uma concepção de escola voltada para a promoção de experiências significativas na área social e industrial. (FERREIRA, 2007, p. 33).

Ao analisar a trajetória histórica da educação integral, destaca-se as experiências realizadas no campo da educação brasileira, como: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro também conhecido como “Escola Parque”, de Anísio Teixeira e os populares CIEPs, Centro Integrados de Educação Pública, implantados por Darcy Ribeiro (1922 – 1997).

A primeira experiência de um sistema público de escola de educação integral e em tempo integral, no Brasil, aconteceu na década de1950 com Anísio Teixeira, com a finalidade de estabelecer uma educação que permitisse contribuir com o avanço, o crescimento tecnológico e científico no país, deste modo nasceu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O pensamento que se proferia não era baseado na mera instrução, mas na formação do indivíduo, assim “não bastava dar acesso à escola; para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade.” (COELHO, 2009, p. 91)

O projeto de Anísio Teixeira, o CECR, foi idealizado para ser um modelo de escola para atender crianças e jovens de até 18 anos no estado da Bahia. A proposta compreendia em intercalar atividades intelectuais e práticas, onde a primeira se desenvolvia em “Escolas-Classe” e a última na “Escola-Parque”. Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1962) planejou difundir essa proposta com diversas unidades disseminadas pela Bahia, sendo o CECR classificada como a primeira demonstração do projeto. Todavia, Anísio não obteve êxito em seu sonho e o CECR se constitui como único no estado.

Já no cargo de diretor do INEP na década de 50, Anísio Teixeira ao elaborar o plano educacional de Brasília, aspirava à criação de 28 Escolas-Parque na nova capital. Embora algumas escolas se concretizaram, mas nem todas se edificaram. Segundo Gadotti (2009), algumas escolas foram construídas, porém o projeto de educação integral não prosseguiu.

Na inauguração da cidade de Brasília, em abril de 1960, também foi inaugurada a primeira Escola Parque da cidade, com o prestígio de ter uma arquitetura construída por José Reis, um dos membros da equipe de Oscar Niemeyer (1907-2012). A escola foi projetada com a intenção de atender filhos de políticos, funcionários públicos e de operários de forma democrática, sem distinção socioeconômica.

Em contrapartida, o projeto de Anísio Teixeira foi descaracterizado, pois os funcionários e operários que foram trabalhar em Brasília, por não apresentarem condições financeiras condizentes com a realidade do Planalto Central, foram residir em cidades satélites. Deste modo, por questão de distância, os filhos de

famílias com situação econômica desfavorável, foram impedidos de estudar na Escola Parque de Brasília. “Como a Escola Parque estava situada numa região de classe média alta, atendendo aos interesses dos alunos, passou-se a valorizar mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho.” (GADOTTI, 2009, p. 24), e assim, a escola não foi utilizada por alunos das camadas populares, mas pela elite.

Nos anos 1980 e 1990, foram criados na cidade do Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), também conhecidos, popularmente, como Brizolões, no decurso de duas gestões de Leonel Brizola (1922-2004) como governador do estado (1983/1986 e 1991/1994). Esse programa especial de educação foi projetado nos moldes de educação pública integral de Anísio Teixeira e apresentava o objetivo de alavancar a qualidade da educação fundamental no estado. Segundo Cavaliéri (2000), os CIEPs, projeto criado por Darcy Ribeiro, foi vigorosamente influenciado pelas obras teóricas e práticas do educador Anísio Teixeira. E tal influencia é reconhecida por Darcy em muitos de seus documentos oficiais.

Após mais de 30 anos, os CIEPs, assim como CECR, também apresentam alguns aspectos condizentes com as inspirações escolanovistas, mesmo não sendo bem nítida essa influência pelo fato de que os CIEPs apresentam também outras concepções munindo as suas bases, e principalmente, por se preocupar mais com a questão assistencialista.

Os CIEPs constituem-se de um conjunto de escolas públicas que tiveram seu projeto arquitetônico criado por Oscar Niemeyer, localizados em áreas de baixa renda, que além do suporte educacional, contava com assistência médica, odontológica e possuía também refeitório, quadra para a prática de esportes, biblioteca e moradia. Darcy Ribeiro procurou romper com as tradições e utilizou-se de uma proposta pedagógica diferenciada, empregando uma avaliação que não era baseada em provas e sim, avaliando os alunos através de objetivos. Por optar pela não reprovação, o método do objetivo servia como um termômetro de aprendizagem, desta forma, se o aluno não atingisse o objetivo em um ano, o mesmo seria trabalhado no próximo pelo professor. “A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação.” (GADOTTI, 2009, p. 25).

O projeto de Leonel Brizola e de Darcy Ribeiro, a princípio, foi de construir cerca de 500 novas escolas para assim atender 10% dos alunos do estado do Rio de Janeiro. No primeiro mandato de Brizola, foram criados 200 CIEPs, já na sua segunda gestão foram implantados mais 400 unidades.

> O projeto de Leonel Brizola previa a construção de quinhentas unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do Estado do Rio de Janeiro. Essa meta só seria atingida dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola, pois, antes dele, o governador Moreira Franco havia ignorado o projeto, tentando desmontá-lo, utilizando seus prédios para outras finalidades e acusando Brizola de haver criado uma “rede paralela” de ensino no estado. (GADOTTI, 2009, p. 25).

Pelo fato dos governos sucessores as duas gestões de Brizola suspenderem o projeto em andamento, como por exemplo, Moreira Franco, do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), o projeto foi alterado. Deste modo, de acordo com Ferreira (2007), o fato dos CIEPs não terem a mesma atenção no governo PMDB, contribui para que os centros não alcançassem o êxito que teve no governo anterior. Ocorreu que os CIEPs quando retomados foram modificados da sua proposta original, não condizendo mais com as ideias postas por Darcy Ribeiro.

Pode-se observar as modificações que sucederam, como durante o governo de Fernando Collor (1990 – 1992), que embora retomou o projeto com o auxílio do próprio Brizola, modificou o projeto para um cunho assistencialista e também alterou o nome de CIEPs para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs).

Os CIACs não se encaixaram apenas em categoria de escola, mas a de centros que atendiam, em um mesmo espaço, saúde, educação, esporte, cultura entre outras áreas. Segundo Ferreira (2007), os CIACs foram instaurados com a finalidade de atender as crianças das periferias:

> Com a criação dos CIACs, o governo federal pretendia reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes, que inchavam as periferias dos grandes centros urbanos do país, em decorrência do deslocamento da população da zona rural. (FERREIRA, 2007, p. 48)

Após Collor ter sido deposto do cargo de presidente, quem o assumiu foi Itamar Franco (1992-1994), que apenas mudou o nome projeto para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), mas o prosseguiu com o mesmo caráter assistencial de Collor, “o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou, novamente, de nome, mas não de orientação”. (GADOTTI, 2009, p. 26).

Neste contexto, os projetos: CIEPs, CIACs e CAICs foram criados com o intuito de renovar o ensino do país, mesmo em meio às críticas esses projetos serviram como guias a outros, como por exemplo, o Centro Educacional Unificado (CEU), de São Paulo. Este projeto foi implantando em 2002 e atendeu a área periférica da cidade de São Paulo, financiado com a verba do governo do estado em convênio com o município, através do Programa de Formação integral da Criança (Profic).

Os CEUs foram mais uma proposta de inovação na área educacional, seguindo a concepção de educação integral e em tempo integral, e segundo Gadotti (2009), assim como os outros projetos, também voltados para as classes populares

Essa questão da oferta da educação direcionada a população menos favorecida, parte de um princípio que ocorreu desde Anísio Teixeira com Centro Educacional Carneiro Ribeiro, da mesma forma foi o caso do CIEPs. Acredita-se que através da educação possa amenizar a situação de exclusão pela qual estas crianças provenientes de famílias de camadas populares passam no seu cotidiano, através da falta de oportunidades, de acesso à cultura, lazer, informação, de educação de qualidade, moradia e saneamento básico, que foi o caso dos CIEPS. De acordo com Gadotti (2009) os programas criados apresentavam a finalidade de atender crianças oriundas de camadas populares, pois sem estes programas estariam submetidas à exclusão social.

Com a intenção de proporcionar melhores condições de vida a crianças carentes, o projeto inicial dos CIEPs foi desenvolvido e possuia até mesmo residências dentro da própria escola, o qual para Gadotti, adotar essa medida de dar assistência para a moradia faz com que cause uma desordem de papéis, entre qual é o papel da escola e qual é o das políticas sociais:

> O projeto original dos Cieps previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias, numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar. (GADOTTI, 2009, p. 30).

Apesar dos discursos governamentais atribuírem a escola funções das quais não fazem parte da sua competência, como já relatado nas experiências acima. Dessa maneira, deve-se deixar claro, até onde vai o papel da escola, que se estabelece estritamente com o seu cargo de ensinar, atribuindo ao aluno o compromisso do seu desenvolvimento pedagógico. Assim como apresenta Ferreira (2007, p. 11) dizendo: “Nesse sentindo, pode estar, aí, mais uma armadilha imposta à educação, visto que experiências passadas têm demonstrado que o peso excessivo das questões sociais tende a se sobrepor às questões pedagógicas.”

Vale ressaltar que cabem as políticas sociais dar a assistência social ao aluno, imputando as condições necessárias de sobrevivência como um ser humano e cidadão da sociedade.

No entanto, Para Arroyo (2012) o projeto de educação integral por meio da diversidade de práticas e propostas foi se estabelecendo como uma pedagogia que sente-se incomodada quanto a situação precária do modo de viver das infâncias e adolescências populares. Nesse sentindo, Os CIEPs e, anteriormente, as Escolas-Parque se constituíram como um marco histórico dessas percepções políticas, éticas e pedagógicas.

Entretanto, Arroyo (2012) acresce que se os programas atuais de ampliação da jornada escolar não superarem as visões negativas quanto as infâncias e adolescências populares apenas desvirtuarão as finalidades de um desenvolvimento integral:

> Quando essas visões das infâncias-adolescências populares invadem esses programas e políticas socioeducativos, esses serão reduzidos a mais educação das condutas e a mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo... Lamentavelmente, essas políticas e programas, se assim pensados, reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filhos(as) do povo. Nem sequer serão pensados como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas carências intelectuais, mas de carências morais. (ARROYO, 2012, p. 37)

Por meio destas análises reforça-se que a ideia de escola integral de Anísio Teixeira foi se descaracterizando à medida que atendia os interesses políticos. A concepção filosófica de educação integral de Anísio Teixeira que tem suas raízes em Dewey não é mantida pelos governos posteriores, que assume uma postura mais assistencialista que pedagógica.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Partindo do pressuposto de que a inclusão escolar e a educação integral são constituídas como metas do PNE e que ambas são projetos do sistema educacional do município de Paranaguá/PR este estudo tem como objeto de pesquisa o processo de participação do aluno com deficiência na educação integral, em relação as conciliações entre o aprendizado das disciplinas do currículo básico, das oficinas ofertadas em contraturno e do atendimento educacional especializado.

Para atingir os objetivos apresentados nesta pesquisa, desenvolve-se este estudo por meio de uma abordagem qualitativa, uma abordagem em que o foco não está em quantificar o trabalho mas, buscar informações, motivos e significados da ocorrência do fato ou fenômeno em sua totalidade, levando-se em consideração as relações sociais e a sua subjetividade, ou seja:

> Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. [...] o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

Analisar a face qualitativa dos fenômenos do contexto educacional constitui importante desafio e, diante da complexa e dinâmica realidade que se verifica no processo educativo, é iminente a organização de práticas investigativas que busquem no contexto das vivências e experiências as relações qualitativas presentes nos modos de produção e existência do ser humano. Isso implica na necessidade de que a prática da pesquisa exige, do pesquisador, uma opção teórica. A opção assumida definirá também “a escolha do método, metodologia e técnicas a utilizar” (RICHARDSON, 1999, p. 32).

Além de se constituir numa abordagem qualitativa é importante ressaltar que a forma de pesquisa coerente ao problema – análise das práticas que envolve alunos de inclusão se caracteriza pelo caráter crítico dialético, por considerar que

“a dialética está vinculada ao processo dialógico de debate entre posições contrárias, [...] e investigação das contradições da realidade” (RICHARDSON,1999, p. 45). Trata-se de uma forma dialética de analisar o mundo (TRIVINOS,1987).

Neste contexto, do ponto de vista dos objetivos desta pesquisa, esta se classifica como descritiva. Visto que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva, juntamente com a exploratória, são utilizadas nas pesquisas sociais que se concentram na atuação prática. No caso desta pesquisa, procura descrever a prática da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas estudadas.

Na pesquisa descritiva, o papel do pesquisador é de observador, visto que a partir das suas observações ao campo e ao público pesquisado constrói-se as suas análises, mas sem realizar interferências na pesquisa. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), a pesquisa descritiva visa:

> [...] descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. [...] Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador.

A esse respeito, em conformidade ao método de pesquisa descritiva, quanto aos procedimentos utilizados neste estudo caracteriza-se como estudo de campo, posto que é comum na metodologia da pesquisa descritiva a associação a pesquisa de campo.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa descritiva possui como finalidade descrever as características de populações e de fenômenos e, diversos dos estudos de campo se encaixam nessa categoria. Visto que, nos estudos de campo também há uma preocupação com a descrição, porém há um maior destaque na profundidade e não precisão, o que leva o autor da pesquisa optar pela utilização de depoimentos e entrevistas com vários níveis de estruturação.

A pesquisa de campo tem como finalidade obter informações e/ou conhecimentos a respeito de um problema para o qual busca-se uma resposta, ou uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos e as suas relações. (PRODANOV; FREITAS, 2013). É uma pesquisa direta, onde o

pesquisador buscará as respostas diretamente no ambiente no qual o fenômeno ocorre.

Em consonância com a explicação posta a acima, segundo Gil (2002, p. 53), descreve-se que o estudo de campo:

> [...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias.

Neste caso, nada mais adequado que buscar as informações no próprio campo pesquisado, as escolas em tempo integral no município de Paranaguá/PR, para descrever o processo de inclusão dos alunos com deficiência nestas instituições de ensino.

3.2 CAMPO DE ESTUDO

Atualmente, o aluno com deficiência está adentrando ao âmbito da escola regular em tempo integral, onde a inclusão desses alunos passa a ser um direito que está estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação, assim como a ampliação das matrículas na educação integral. Neste caso, havendo a necessidade de um diálogo entre as metas definidas e consequentemente, a necessidade de significativas transformações no que diz respeito a organização escolar, estrutural, curricular, metodológica e, principalmente, na formação dos docentes que atenderão alunos com deficiência e condições peculiares de aprendizagem.

Desta forma, o município de Paranaguá, localizado no litoral paranaense, já iniciou, desde 2005, a expansão das matrículas nas escolas municipais em tempo integral. Consequentemente, a inclusão dos alunos com deficiência nessas instituições escolares é um fato

Assim sendo, conforme o site do município, em 2010, Paranaguá/PR possuía o número de dezesseis escolas em tempo integral, e sendo a matrícula para o ensino fundamental de regime não facultativo, como consta nas Diretrizes Operacionais para o Ensino em Tempo Integral do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR (PARANAGUÁ, 2010).

A partir do ano de 2017, com a transição da gestão municipal, ocorreram mudanças na Secretária Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI) e, consequentemente, no que se trata ao sistema de educação em tempo integral.

Uma das principais mudanças relaciona-se as matrículas na educação em tempo, onde passa-se do regime não facultativo, como exposto acima, para o regime facultativo.

Segundo dados fornecidos pela Divisão de Educação Especial da SEMEDI (2017), atualmente, o ensino fundamental do município, conta com 32 escolas, sendo 19 em tempo integral, distribuídas 18 escolas em área urbana e 1 em área rural. Num total de 1889 alunos matriculados nessa modalidade de educação.

Ao que compete a inclusão de alunos com deficiência, transtornos e peculiaridades na aprendizagem, de acordo com os dados do SEMEDI (2017), o município de Paranaguá possuí 11 escolas em tempo integral com alunos inclusos, sendo 212 alunos matriculados em 17 Salas de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental, 58 alunos em Classes Especiais. Os alunos inclusos no ensino regular, apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), Baixa Visão (BV), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN), Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) e entre outros.

A modalidade de educação em tempo integral em Paranaguá, conforme a Lei Municipal n° 3022/09 estabelecia uma jornada escolar de nove horas, compreendendo o horário das 7 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos (PARANAGUÁ, 2009). Com a mudança para a atual gestão da SEMEDI, o horário das escolas em tempo integral funcionam das 11 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos.

Durante este período nas instituições escolares, os alunos participam das aulas das disciplinas do núcleo comum do currículo, e no período contraturno de

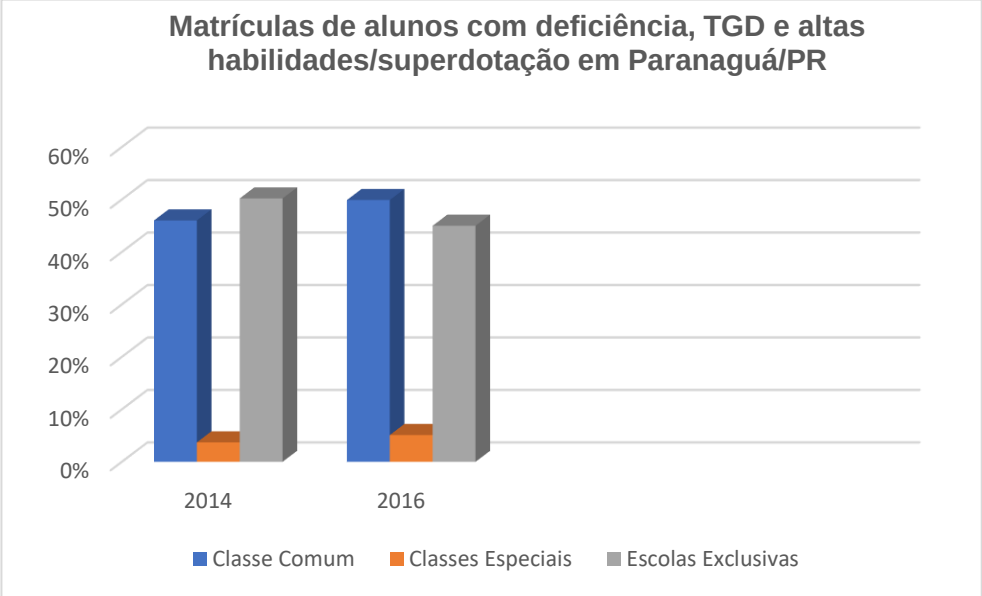
oficinas pedagógicas, onde estas são divididas em atividades complementares de enriquecimento curricular, artísticas, culturais, esportivas e motoras, compostas por: apoio pedagógico de Português, apoio pedagógico de Matemática, cultura parnanguara (cultura do município), informática, língua estrangeira, meio ambiente, saúde e qualidade de vida.

Em geral, os alunos com deficiência, além das aulas e oficinas, têm a garantia de um atendimento educacional especializado (AEE) regulamentado no país pelo Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011. No entanto, este atendimento do AEE se organiza em contraturno e não substitui o aprendizado das classes comuns.

Isso supõe que nos dias em que o aluno não está no AEE ele frequente as oficinas da educação integral, haja vista que uma forma de assegurar a inclusão escolar em todos os níveis de educação, o município de Paranaguá estabelece em seu Plano Municipal de Educação em seu artigo 11 “Para a garantia da equidade educacional, o município deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.” (PARANAGUÁ, 2015, p. 4).

De acordo com os dados levantados pelo Observatório do PNE, uma plataforma online de acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação, ao que remete a meta sobre a inclusão escolar (meta 4), no município de Paranaguá:

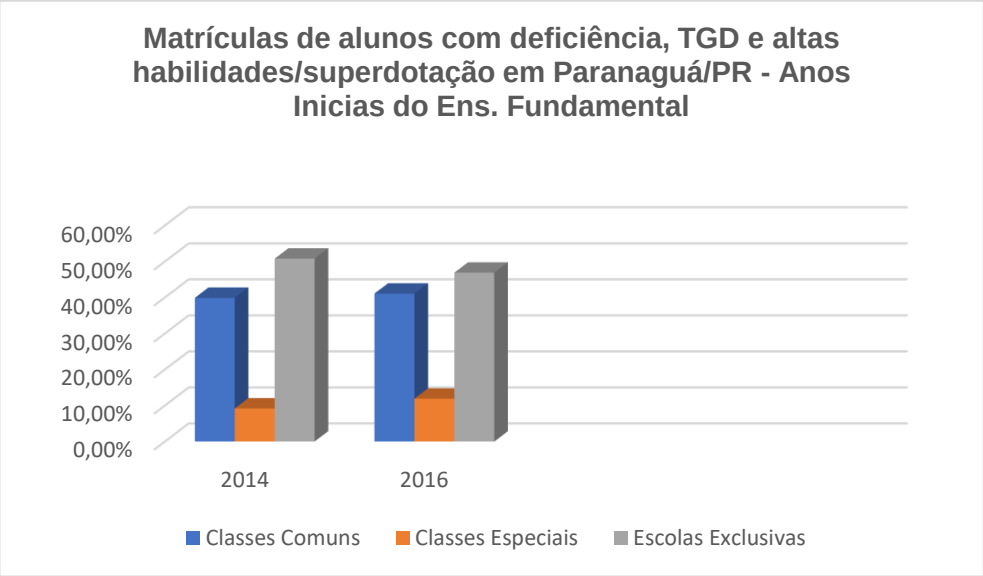
Gráfico 1 – Matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas em Paranaguá/PR



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Em Paranaguá, no ano de 2014, contava com 46% (418 alunos) das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação em classes comuns. Em contrapartida, ainda 50,2%, (456 alunos) estavam em escolas exclusivas, ou seja, instituições de ensino que atende especificamente uma particularidade. Ainda, de acordo com os dados do Observatório do PNE, no ano de 2016, houve um aumento no número de matrículas nas classes comuns para 49, 9% (441 alunos), enquanto o atendimento nas escolas exclusivas baixou para 45% (398 alunos).

Gráfico 2 - Matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas em Paranaguá/PR – Anos Iniciais do Ensino Fundamental



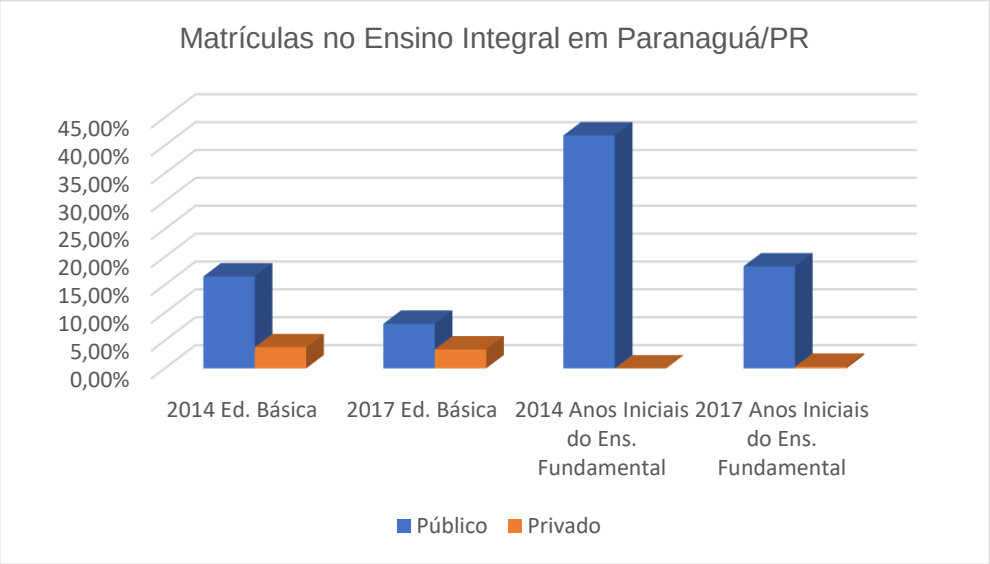
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Já sendo mais específico, no que se direciona a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa que fica a cargo da gestão municipal, a disparidade de matrículas entre classes comuns e escolas exclusivas é mais evidente, sendo respectivamente o percentual de 39,9% na primeira e 50,8% na segunda. Entretanto, no ano de 2016, subiu para 41,1% o número de matrículas nas classes comuns e diminui para 46,9% as matriculas nas escolas exclusivas no que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com os dados fornecidos pelo Observatório do PNE, vale ressaltar que em 2013, um ano antes do início da vigência do Plano Nacional da Educação, apenas 51,4% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que recebiam Atendimento Educacional Especializado, isso equivale a 453 alunos do município. Para o ano de 2016, não há dados disponíveis na plataforma quanto ao número de alunos atendido no AEE.

Ao que cabe a sexta meta do PNE, correspondente a expansão de matrículas em educação em tempo integral, dados do Observatório do PNE referente a Paranaguá indicam:

Gráfico 3 – Matrículas no Ensino Integral em Paranaguá - PR



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Em 2014, das matrículas na educação básica, apenas 18,5% dos alunos estavam matriculados na educação em tempo integral em escolas públicas. Sendo que desta porcentagem, 42,1% correspondem ao número de matrículas de alunos de escolas públicas em tempo integral que frequentavam especificamente os anos iniciais do ensino fundamental. Porém, vale ressaltar que de acordo com os dados do Observatório do PNE, no ano de 2013 apenas 1,9% das escolas públicas estavam com as estruturas adequadas para o funcionamento da jornada em tempo integral.

Após essa exposição de dados, observa-se que o Município de Paranaguá tem um caminho longo a percorrer para se cumprir as metas do Plano Nacional de Educação assegurando uma estrutura e um ensino de qualidade.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para se compreender o processo de inclusão nas escolas em tempo integral no município de Paranaguá/PR, entende-se que há uma necessidade do diálogo entre os grupos docentes que atuam nestas instituições. Sendo assim, foram convidadas a participar das entrevistas, voluntariamente, 12 (doze) professoras das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental em tempo integral, da rede pública

municipal de Paranaguá/PR, que atuam na docência das disciplinas do núcleo comum, das oficinas do contraturno, do AEE e que atendam alunos com deficiência. Entretanto, por motivo do cronograma de dias e horários estabelecidos, apenas 8 (oito) docentes participaram das entrevistas, sendo estas: 3 (três) professoras que lecionam as disciplinas do núcleo comum, 3 (três) que trabalham com as oficinas do contraturno e 2 (duas) professoras de AEE.

Estabeleceu-se como critério de escolha os grupos de professores citados acima, pois são estes os docentes responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem e, consequentemente, colaboradores da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Visto que, a interação entre esses profissionais é imprescindível para o sucesso escolar do aluno e para o processo de inclusão.

O contato com os sujeitos participantes da pesquisa foi, primeiramente, mediante a SEMEDI, pela figura da Secretária de Educação e pela Chefe de Equipe Pedagógica da Divisão do Ensino Integral que autorizaram a pesquisa (ANEXOS A e B). Foi esclarecido a secretária e a chefe como se dariam as entrevistas, apresentando o tema que seria trabalhado, as pautas das entrevistas, os objetivos a serem atingidos e os métodos utilizados para alcança-los. Foi informado também, que as entrevistas seriam gravadas, os participantes informados quanto a autonomia de participar ou não da pesquisa e comunicados quanto a questão de terem as suas identidades preservadas.

3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Para se obter as informações a respeito da inclusão de alunos com deficiências nas escolas em tempo integral no município de Paranaguá, foram utilizados dois instrumentos: uma entrevista semiestruturada e um questionário fechado com informações sobre o desempenho do ofício.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), a entrevista é:

> [..] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de

> diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações.

Ainda conforme os autores, citados acima, há vários tipos de pesquisas: estruturada, semiestruturada, não estruturada, etc. Neste estudo, utilizou-se a entrevista semiestruturada, onde o pesquisador organiza um conjunto de questões, também chamado de roteiro, sobre a temática estudada, mas permite no decorrer da entrevista, e em até alguns momentos incentiva, que o sujeito pesquisado se expresse livremente acerca dos assuntos que surgem como desdobramento do tema principal. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Já, para traçar o perfil dos sujeitos pesquisados foi solicitado aos participantes da entrevista o preenchimento de uma Ficha de Perfil Profissional, isto é, um questionário fechado o qual solicita dados como titulação, idade, ano de formação, experiência em ensino regular e especificamente com alunos que apresentam deficiência, etc, para agregar informações as falas dos entrevistados.

Com isso, a coleta de dados ocorreram durante o período de três semanas no mês de agosto de 2018 nos horários estipulados pelas instituições pesquisadas, em três escolas municipais de Paranaguá/PR de anos iniciais do ensino fundamental de ensino regular que atendem em tempo integral e em tempo parcial e que possuem alunos com deficiência, TGD, altas habilidade/superdotação incluídos em suas salas de aula. As escolas foram indicadas pelo departamento de ensino integral da SEMEDI como campos de estudos, onde o próprio departamento comunicou as instituições sobre a realização da pesquisa.

As pesquisas ocorreram nas escolas municipais em tempo integral do município de Paranaguá onde as participantes trabalham. As professoras foram convidadas individualmente, geralmente após o horário de trabalho com os alunos, em espaços reservados das escolas para responderem individualmente a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1) e o perfil profissional com questões fechadas (APÊNDICE 2). As questões da entrevista foram lidas pela pesquisadora e, as respostas, gravadas integralmente com a permissão das participantes também foram observadas as expressões das entrevistadas e posteriormente, as falas e os apontamentos das expressões foram transcritos pela pesquisadora. As

entrevistas duraram o tempo de 10 a 45 minutos, conforme a argumentação das professoras e o período do preenchimento do questionário.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISES DOS DADOS

A princípio, em consonância com os objetivos apresentados na pesquisa e a fundamentação teórica sobre o tema pesquisado, inclusão na educação integral, os princípios qualitativos do estudo, a metodologia descritiva, a coleta de dados realizadas nas escolas municipais em tempo integral do município de Paranaguá/PR, por meio de entrevista semiestruturada e questionário fechado buscou-se compreender um fenômeno e a visão quanto a esse fenômeno por meio de um grupo de sujeitos envolvidos nesse contexto.

Para a análise dos dados, as informações coletadas por meio dos instrumentos aplicados, foram transcritas em 41 (quarenta e uma) páginas. Na sequência, sistematizadas em 4 (quatro) quadros (APÊNDICE C), onde foram estabelecidas a organização descritiva das quatro questões levantadas durante a entrevista semiestruturada e as disposições estão de acordo com a ordem das perguntas realizadas nas entrevistas. Nos quadros, as colunas apontam os segmentos as quais pertencem os sujeitos pesquisados, as expressões utilizadas pelos pesquisados, as principais ideias e o foco contido na fala dos professores.

Nos quadros (Quadros 1, 2, 3 e 4), os sujeitos entrevistados estão identificados por letras e números, nas quais as letras representam o segmento de ofício, respectivamente, os professores de AEE, representados por AEE, professores de oficinas do contraturno ilustrados pelas letras OF e professores de disciplinas do núcleo comum como NC. Já, os números que acompanham as letras que representam os segmentos correspondem a ordem em que foram entrevistados.

A partir dessa ordenação em quadros possibilitou-se uma análise mais detalhadas das respostas as perguntas realizadas nas entrevistas, que, consequentemente, resultou nos temas para análises.

Após apresentar a forma em que as informações apontadas pelos professores foram ordenadas e a organização dos instrumentos de coleta de dados,

segue-se, no próximo espaço, a análise dos dados por meio dos temas relacionados a fala dos professores entrevistados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo será apresentado, analisado e discutido os dados coletados na pesquisa de campo realizada nas escolas em tempo integral no município de Paranaguá/PR, procurando ideias que, de alguma forma, estejam próximas da temática pesquisada. Posto isto, expõem-se uma análise com base em categorias elaboradas nas falas dos professores e nos fundamentos teóricos, com intuito de atentar aos pressupostos da educação integral e inclusiva na prática pedagógica dos docentes entrevistados.

4.1 PERFIL DOS PESQUISADOS

Os dados coletados na pesquisa foram analisados sobre a ótica da pesquisa qualitativa e organizados em quadros descritivos para análise (APÊNDICE C). No que tange o instrumento de perfil profissional (APÊNDICE B), os dados foram analisados na ordem em que apareceram no questionário fechado.

Levando-se em consideração que o número de entrevistados se remetem a oito professoras, a primeira questão referia-se ao segmento que pertenciam como docente nas escolas municipais de tempo integral. Os resultados foram seguintes: 37,5% são professoras das disciplinas do núcleo comum, 37, 5% são das oficinas do contraturno e 25% do AEE. Quanto a titulação das entrevistadas, 50% possuem especialização, 62,5% são graduadas no curso de Pedagogia, 25% em licenciatura em Letras e 12,5% graduada em Normal Superior.

Esse dado é importante, posto que mostra que a escolas pesquisadas do município de Paranaguá contrariam os perfis profissionais das atuais experiências de escola em tempo integral espalhados pelo território brasileiro, onde são comuns o cargo de docente das oficinas do contraturno serem ocupados por estagiários.

Ao que cabe ao sexo 100% dos sujeitos entrevistados, são mulheres. Já, ao que compete a faixa etária, 37,5% das entrevistadas possuem entre 30 e 40 anos, 12,5% entre 40 e 50 anos e em sua maioria, 50% possuem 50 anos ou mais de idade.

Quanto ao período de experiência na educação básica, 12, 5% das entrevistadas tem entre um (1) e cinco (5) anos de experiência na educação básica, 37,5% possui de quinze (15) a vinte (20) anos e 50% possui vinte (20) anos ou mais de experiência na educação básica. Esse dado é importante, porque mostra que metade das entrevistas possuem vinte anos ou mais de experiência em salas de aula de educação básica. Isto indica, que estas docentes já se depararam com a experiência de trabalhar com turmas heterogêneas, algo que é característico da sala de aula.

As salas de aulas, são formadas por alunos que possuem origens étnicas, geográficas culturais e sociais distintas, o que resulta em aprendizagens e comportamentos diferentes. Perrenoud (2001), descreve uma sala de aula europeia, onde as características muito se assemelham com uma classe brasileira, exceto pelo número de alunos, que, geralmente, em uma escola pública de educação básica no Brasil este número é muito maior:

> No início do ano, um professor do ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, em caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, , identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências e aquisições escolares anteriores; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento (PERRENOUD, 2001, p. 69)

Sendo assim, a necessidade do professor constantemente rever a sua metodologia de ensino não está apenas relacionada especificamente a inclusão do aluno com deficiência, mas a inclusão de todos os alunos, em razão de que todos são diferentes, independentemente de ter ou não uma deficiência, de pertencer ou não a um grupo de minoria específica.

No que diz respeito ao tempo de trabalho especificamente com alunos com deficiência, 25% das professoras pesquisadas tem entre um (1) a cinco (5) anos de experiência com estes alunos, 50% dispõem de dez (10) a quinze (15) anos, 12,5% tem entre quinze (15) a vinte (20) anos e também a mesma porcentagem de 12,5%

representa o número de professoras que apresentam vinte (20) anos ou mais de trabalho com alunos com deficiência.

Analisando apenas as professoras do núcleo comum e das oficinas do contraturno, em média, estas profissionais possuem entre 10 a 15 anos de experiência neste trabalho. Este dado é importante, mostra que a maioria das professoras entrevistadas tem um tempo de experiência significativo com alunos com deficiência, isto é, o trabalho com alunos com deficiência não é uma experiência nova para estas professoras. Entretanto, ainda é comum encontrar nas falas destas docentes a transferência de responsabilidade do aluno com deficiência para a professora do AEE, assim como a justificativa de não ter o conhecimento necessário para trabalhar com estes alunos, como poderá ser visto nos próximos tópicos.

Os dois últimos dados analisados, o tempo de experiência na educação básica e com aluno com deficiência, indicam que o tempo de experiência como uma prática pedagógica que não é revista para atender as necessidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, torna-se ineficiente frente a inclusão escolar, como poderá ser constatado nos próximos tópicos na análise das respostas das entrevistadas.

Baseado nas respostas apresentadas nas tabelas descritivas e, da mesma forma, nas falas que aparecerão no decorrer das análises dos dados e nas respostas ao questionário do perfil profissional, corrobora-se com Serra (2008, p. 32), ao que diz respeito a inclusão escolar:

> Entendemos que uma classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade de convivência social. Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada.

A inclusão escolar vai para além da presença física do aluno em sala de aula, mas a garantia tem uma aprendizagem significativa que propicie a relação e a interação do aluno com as pessoas que convive e no mundo que os cerca. E a educação integral é um modelo de educação que possuí estas colocações em seus pressupostos.

4.2 A INCLUSÃO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO ASSISTENCIALISMO, SOBRECARGA E SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Embora a discussão quanto ao tema da educação inclusiva, assim como o da educação integral não são tão recentes no Brasil e mais, especificamente, no município de Paranaguá, é nítido pelas análises das entrevistas a transferência de responsabilidade quanto aos alunos com deficiência serem delegadas, em sua maioria das vezes para professora do AEE. Neste sentido, percebe-se que ocorre uma ausência de conhecimento dos professores quanto aos princípios da educação inclusiva e da educação integral apesar de ser a modalidade de educação onde atuam e a realidade das necessidades do corpo discente.

Sendo assim, de acordo com Serra (2008), as práticas educacionais inclusivas representam uma evolução de ideias no que diz respeito ao desenvolvimento educacional do aluno com deficiência. E, para Penteado (2014), a educação integral é um dos meios traçados pelas políticas públicas para se atingir uma educação de qualidade.

Desta forma, como revolucionar o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência e atingir uma educação de qualidade, se um dos grupos de atores responsáveis por estes cenários desconhecem os princípios para se efetivar estas mudanças?

Conforme abordado no referencial teórico deste estudo (MENDES, 2006; MANTOAN, 2015), o termo integração e inclusão, embora erroneamente, por alguns autores, sejam colocados como sinônimos, são conceitos distintos. Da mesma forma, ocorre o equívoco em determinar que uma escola em tempo integral possui obrigatoriamente uma educação integral, mesmo que a segunda seja o cerne da primeira.

Vale ressaltar, que não basta a ação de matricular um aluno com deficiência na escola regular para se dizer que é inclusão. Da mesma forma, que de acordo com Gadotti (2009), não se caracteriza como educação integral deixar o aluno por mais horas em uma instituição escolar. Não basta apenas a ação, a prática pela

prática. É necessário parar e aprender com a experiência, analisar a prática, isto é, a ação e reflexão.

Diante disto, um argumento comum das entrevistadas quando questionadas a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino integral na qual trabalhavam, foi relacionada a socialização destes alunos durante a jornada de tempo ampliada no ambiente escolar:

O fato de eles [alunos com deficiência] estarem sendo incluídos dentro, no meio em que eles vão viver, vivem, né? Eu acho que precisa, né? Ninguém nasceu pra ser sozinho. A gente precisa viver em comunidade, em sociedade. Eu acho isso ótimo, porque ele vai aprendendo a interagir com os outros, né? Apesar da sua limitação. (OF1, 2018)

[O tempo integral] é um tempo que ele [aluno com deficiência] esta interagindo a mais, ele tem a educação física, ele tem as brincadeiras, ele tem filme, né? (NC1, 2018)

Bom, o aluno [com deficiência], fica no contraturno, tem a parte das oficinas, né? Que eu creio que quando ele participa dessas oficinas é uma coisa que pra ele é bom, porque ali ele está se interagindo com os outros. (NC3, 2018)

No que compete a inclusão escolar, segundo Serra (2008), uma classe inclusiva se caracteriza desta maneira por promover o desenvolvimento do seu aluno, e não se resume a tão somente a uma oportunidade de convivência social. Da mesma forma, a educação integral não se limita a um tempo destinado apenas para a socialização, de acordo com Guará (2006), o conceito de educação integral está ligado a formação integral do sujeito e este como o centro das indagações e preocupações da educação.

Logo, a socialização é um aspecto muito importante da inclusão e da educação integral, porém, não deve se restringir a visão acerca de dois conceitos tão complexos e abrangentes exclusivamente a uma perspectiva.

Ressalta-se, que além da visão de socialização atribuída ao ensino integral, também constatou-se na fala das entrevistadas um destaque ao caráter assistencialista do ensino integral. Ao serem indagadas quanto aos benefícios do ensino integral para o aluno com deficiência, as argumentações estavam repletas de justificativas assistencialistas como pode se constatar:

[...] é melhor ele (o aluno com deficiência) está no integral do que numa rua, né? (AEE1, 2018)

[...] muitas das vezes, oitenta por cento (80%) eles (dos alunos) vem pela necessidade, principalmente os da (nome da comunidade), pela necessidade e muitas das vezes da alimentação. [...] Mas, mal ou bem, aqui ela (a criança) está sendo cuidada né? Está protegida aqui dentro, mas a função da escola permeia por outras vias né, onde não se faz. (AEE2, 2018)

A parte boa, do aluno fica no integral, é que ele não fica na rua. A nossa clientela aqui... é muita criança assim que a gente vê que são crianças que ficam bastante na rua, né? (NC2, 2018)

Assim... é que eu acho que ela (aluna) não quer participar a tarde (ensino integral), mas só que os pais não têm com quem deixar ela. (OF3, 2018)

Embora a educação integral, no Brasil, tenha em suas raízes a inclusão social, ela não vem acompanhada de estigmas que são cultivados em nossa sociedade, muito pelo contrário, ela vem rompendo com paradigmas depreciativos relacionados a diversidade e as classes populares.

A escola de ensino integral possibilita a vivência de oportunidades de aprendizagem em que não podem ser oferecidas em tempo parcial. É dar oportunidade ao aluno, principalmente aquele que tem deficiência, a uma educação diferenciada de uma escola segregadora ou de uma em tempo parcial. Uma escola com uma visão de possibilidades de aprendizagens e não limitada ao cuidar, como afirma Fank e Hutner (2013, p. 6157):

> [...] ao promover a extensão do tempo escolar, a ETI (Escola em Tempo Integral) possibilita o acesso a um conjunto de atividades que contribuem para que a aprendizagem ocorra de forma enriquecida, aprofundada, não se limitando e nem mesmo se consubstanciando em uma ação assistencialista e compensatória. [...] . É neste sentido que, ao se discutir Tempo Integral, é necessário caminhar para adiante da concepção assistencialista, que se reduz a tirar a criança e o jovem da rua e dos riscos resultantes de um sistema político e econômico contraditório e meritocrático.

Da mesma forma, a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular não possui caráter assistencial, mas sim pedagógico, contrariando o perfil das classes especiais, que de acordo com Glat (2007), estas salas se tornaram um "depósito" de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem.

A assistência ao aluno enquanto encontra-se na instituição de ensino é uma questão necessária a ser atendida, porém esta assistência não deve se sobressair quanto função pedagógica da escola. Caso contrário, a escola em tempo integral apenas perpetuará os paradigmas sociais excludentes e resumirá a ampliação de tempo da mesma escola.

Outra questão a ser pontuada pelo fato de ser um argumento reincidente nas falas das entrevistadas, é a visão do período integral como sobrecarga ao aluno com deficiência matriculado nas escolas que foram campo de pesquisa. Não é incomum a justificativa do cansaço como um ponto negativo a inclusão de alunos com deficiência no ensino integral, principalmente quando esse argumento vem atrelado a uma expressão de sentimento de dó direcionada a situação do aluno incluso no ensino integral. O fato de a jornada de horário ampliada na escola não estar acompanhada de um período de descanso ou relaxamento aos alunos é indicado como a sobrecarga e até mesmo como um obstáculo para um bom rendimento escolar:

O negativo, na verdade, né? É claro que o aluno vai cansar mais, né? Cansa! Aí você tem que estar vendo conforme o aluno, tem aluno que ele vai ter rendimento no ensino integral, tem aluno que não, que vai cansar, que ele precisa de outros caminhos e não ficar só na escola (AEE1, 2018)

O cansaço dessas crianças é a consequência de tudo isso [rotina da escola]. [...] A criança dormindo uma e meia, por que estão cansadas. As nossas crianças, porque tem dois [alunos], que vem da vila [nome da vila], chega um momento que eles estão dormindo em sala de aula. (AEE2, 2018)

[...] mas a parte ruim é que eles cansam, né? Eles cansam demais. As crianças ficam o dia todo aqui, eles precisam ter um momento para descansar, pra relaxar. Eu acho que [a inclusão no ensino integral] tem mais ponto negativo do que positivo e a criança fica muito cansada. (NC2. 2018)

[...] eu nunca deixei os meus filhos no ensino integral, pra falar a verdade, porque eu tenho dó, né? Porque a criança passa o dia inteiro ali na escola, né? Às vezes, a gente chega e eles [alunos] estão num estado, né?... Tudo suado, tudo sujo, né? [...] eles [os alunos] estão tão cansados, as vezes, que querem dormir na sala. (OF2, 2018)

[...] inclusive a neurologista do meu filho falou que a criança [com deficiência] não pode fica na escola o dia inteiro com contato com barulho e 400 alunos, isso faz mal pra ele, na cabeça dele faz um mal, gera um conflito na cabeça dele... É como se ele estivesse numa guerra, porque é muito barulho e ele precisa de paz, de sossego e a gente entende que ele fica mais agitado quando ele tá no integral, entendeu? Porque ele precisa descansar a cabeça dele. (OF3, 2018)

A educação integral e, mais precisamente, as escolas que ampliam o tempo em que atendem os alunos nas escolas necessitam passar por mudanças quando ocorre a conversão de tempo parcial para integral. São necessárias adaptações estruturais, curriculares e metodológicas, pois quando ocorre esta mudança, ela não se limita apenas a ampliação de tempo, mas uma perspectiva de educação centrada no desenvolvimento integral do aluno e, consequentemente, na sua qualidade de educação. Conforme Leclerc e Moll (2012, p.96):

> Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como

> jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, Cavaliere (2006), corrobora com a citação exposta acima, ao afirmar que a proposta de ampliação do tempo escolar, a escola em tempo integral, só faz sentindo se trouxer uma reorganização inteligente desse tempo. Cavaliere (2007), ainda acrescenta que o aumento de tempo pode ser entendido também como um elemento importante na mudança da própria concepção de educação, ou seja, a função da escola na vida e na formação do aluno.

Da mesma forma, que a educação integral necessita de uma reinvenção no cotidiano escolar, o processo inclusivo, do mesmo modo, requer mudanças abrangentes, desde a parte estrutural da escola até a forma como os alunos são ensinados, como constata Maria Teresa Mantoan (2015, p.62):

> A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Neste sentindo, o aluno com deficiência tem muito que se beneficiar de uma educação como a integral, isto é, de uma educação que tenha o objetivo de desenvolvê-lo em sua integralidade, pautada nas suas possibilidades de aprendizagem e não nas suas limitações, principalmente, como uma justificativa para a sua exclusão desta modalidade de ensino, pois de acordo com Mantoan (2015), na inclusão escolar, a dificuldade do aluno não é apenas dele, mas também da escola.

Sendo assim, a escola deve procurar meios para sanar ou amenizar a dificuldade do aluno que está no ensino integral e não apresentar a hipótese de remoção do aluno desta modalidade de ensino como uma solução para as suas dificuldades.

Finalmente, após a apresentação das falas das docentes nas três situações descritas acima, a inclusão do aluno com deficiência na escola em tempo integral como socialização, como assistencialismo e como sobrecarga ao aluno, percebe-se o desconhecimento dos docentes quanto aos pressupostos da educação inclusiva e da educação integral e da mesma forma percebe-se uma urgência do esclarecimento destes pressupostos para se garantir a busca pela qualidade da educação das escolas em tempo integral do município de Paranaguá.

4.3 A GESTÃO DA APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

Para que ocorra a inclusão do aluno com deficiência nas escolas em tempo integral é crucial um trabalho conjunto dos que atuam na instituição escolar, posto que é fundamental uma transformação, uma reestruturação no espaço escolar como um todo, tanto ao que compete ao espaço físico quanto a sua organização, função e as relações individuais e grupais existentes Nesta perspectiva, a gestão escolar possui um papel de mediador nesta transformação, por meio de uma gestão democrática e participativa.

Neste sentido, verificou-se nas falas das entrevistadas que a mediação entre as docentes, que atendem aos alunos com deficiência nas escolas em tempo integral pesquisadas, é realizada pela própria professora do AEE e, em raros momentos da entrevista, a equipe pedagógica ou a própria direção são citadas como sujeitos ativos no processo de inclusão destes alunos, tanto no que compete ao diálogo quanto ao planejamento.

O AEE tem essa conversa, esse diálogo tanto com a professora oficineira, que está no contraturno e até a estagiária que fica no horário do almoço. (AEE1, 2018)

Existe sim, é... a gente já mantém um diálogo com os professores, né? do orientador, do coordenador, direção, e, no caso, aqui nós temos a (professora do AEE) que atende também esses alunos. (NC1, 2018)

Então, se ocorre esse diálogo entre os professores do integral, do regular e do professor do AEE? É difícil, né? Porque geralmente, a maioria das professoras do integral só trabalha a tarde e o professor do regular só trabalha manhã, né? Mas, como a professora do AEE está o dia todo aqui, daí quando surge o problema a gente corre atrás para tentar soluciona (indicando a professora da sala, onde a entrevista transcorrida, que no caso a sala do AEE). (NC2, 2018)

Geralmente, converso mais com a professora do AEE que sempre dá algumas dicas de como trabalhar, né? Quando a gente encontra alguma dificuldade é pra ela que a gente corre (NC3, 2018)

Na realidade, a mediadora da professora do ensino integral, do contraturno, e a professora do núcleo comum a mediadora sempre é a do AEE, pelo menos aqui dentro da nossa escola [...] a professora da educação especial ela fica o dia inteiro. (OF1, 2018)

É nítido nas falas apresentadas a transferência de responsabilidade da inclusão escolar as professoras de AEE e justifica-se esta responsabilidade a mais, pelo fato desta professora estar presente no período integral na escola, enquanto as professoras do núcleo comum e as das oficinas do contraturno ficam em período parcial e são raros os momentos em que se encontram. Também se justifica esta transferência de responsabilidade ao indicarem a professora de AEE como a especialista no tema de atendimento aos alunos com deficiência.

Ressalta-se que a inclusão escolar para se efetivar necessita do esforço de toda a comunidade escolar, pois exige-se o esforço de todos. O aluno quando matriculado, o seu processo de ensino e aprendizagem passa a ser uma preocupação da escola e não apenas dos professores, ou no caso das escolas entrevistadas, de um professor.

De acordo com Tezani (2017), o gestor escolar é um dos grandes responsáveis para que a inclusão ocorra no ambiente escolar, por meio de uma gestão democrática e participativa, promovendo e incentivando as trocas de

experiências pelos professores, consequentemente, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Levando-se em consideração o papel do pedagogo como um dos gestores da escola, Kailer e Papi (2014, p. 9), evidenciam a função do pedagogo na inclusão escolar:

> Cabe ressaltar que, tendo em vista o processo de inclusão, o papel do pedagogo, enquanto um dos gestores da escola, é o de favorecer e coordenar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que interfiram tanto na docência, quanto na promoção de medidas de acessibilidade, facilitando a participação democrática e o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Desta forma, o trabalho coletivo entre os gestores escolares e os professores é fundamental para a construção de ações que tornem a escola um ambiente inclusivo. No que cabe a equipe pedagógica, a tarefa de mediação entre os professores, no caso do ensino integral, que atendem o aluno com deficiência nas disciplinas do núcleo comum, nas oficinas do contraturno e do AEE.

Conforme Kailer e Papi (2014), também cabe a ação mediadora do pedagogo no processo de inclusão criar condições para que o professor reflita quanto sua prática pedagógica, tendo em vista transformá-la, quando necessário.

Essa reflexão docente sobre a prática pedagógica se mostra necessária ao perceber que nas falas das professoras de AEE entrevistadas, apontam a dificuldade das docentes que trabalham com alunos com deficiência se reconhecerem como uma das responsáveis pelo ensino e a aprendizagem destes alunos. Desta forma, transferindo a responsabilidade pelo aluno a professora de AEE, conforme pode ser visto:

A maior dificuldade da gente, você lida com muitas pessoas, o AEE é uma sala de atendimento, mas o aluno é da sala do ensino regular. Eu atendo ele, mas ele tem uma turma, ele tem uma sala, ele tem um professor regente. Então, eu acho que a nossa maior luta hoje em dia é que os profissionais eles aceitem, abracem a inclusão, procurem... Entendeu? (AEE1, 2018)

Olha, por incrível que pareça não é com os pais, é com os professores. Há uma resistência (a inclusão do aluno com deficiência) muito grande dos professores. Falam assim (as professoras): ah, mas nós não somos preparadas, nós não temos, vamos dizer assim, o curso que você tem. Falei (professora do AEE): mas curso, o diploma, de que adianta sem a prática? (AEE2, 2018)

O argumento do desconhecimento ou da dificuldade quanto a prática pedagógica inclusiva foi reincidente do mesmo modo nas respostas dadas pelas professoras do núcleo comum e das oficinas do contraturno quando indagadas pela pesquisadora sobre a maior limitação encontrada para tornar a prática pedagógica inclusiva

É complexo, não é fácil não! Porque a maior dificuldade é que nós temos (professores)... Digamos eu que trabalho com o segundo ano, eu tenho que montar o meu trabalho é,... focando sempre naqueles alunos ali (alunos com deficiência), sabe? Eu não posso mudar o meu tom, o meu discurso, minha maneira em que eu concentre esse meu trabalho só nos outros. Eu tenho que pegar todos até a voz, o olhar, é tudo. Eu tenho que me policiar pra isso e colocar todas as minhas atividades em que todos participem. (NC1, 2018)

Então, a dificuldade é de você lidar com o desconhecido, você não sabe, você não sabe, né? A gente, como eu já falei, a maioria não tem especialização na área inclusiva, educação especial e daí a gente tem que correr atrás, né? (NC2, 2018)

Eu acho que deveria no início do ano, quando você pega determinada turma já passarem pra você (o laudo do aluno). Eu sei que não é exclusão, mas assim para você ter um olhar diferente, porque a gente sabe que é difícil. (NC3, 2018)

Ela (aluna com deficiência) pega uns papeis assim, acho que tem um caderno que ela desmontou inteiro que daí ela fica desenhando, desenhando... Sabe, ali no mundo dela. Se você vai chama, ela fica um tempão lá (desenhando), parece que não tá, não tá ali (em sala de aula), entendeu? Então é complicado assim, a gente tenta envolver, mas... difícil! (OF3, 2018)

Segundo Mantoan (2015), a justificativa mais frequente utilizada pelos professores, quando apresentam uma resistência a inclusão, é a de não encontrarem-se (ou não terem sido) preparados para essa função. Esperam por uma formação que lhes permitam aplicar uma prática pedagógica que seja a solução dos problemas que acreditam que se deparam nas escolas ditas inclusivas. A autora ainda acrescenta que essa visão apresentada pelos professores é equivocada, principalmente, em não levar em consideração a formação em serviço e por interiorizarem um papel onde os professores:

> - esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas heterogêneas, com base em aulas, manuais e regras transmitidas do mesmo modo como eles ensinam em suas salas de aula – ensino frontalizado, livresco, unidirecional;
> - acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se sobretudo à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências; que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicos para a aprendizagem escolar desses alunos se tiverem de 'aceitá-los' em suas salas de aula;
> - querem saber como resolver problemas pontuais com base em regras gerais. (MANTOAN, 2015, p. 80)

A inclusão escolar e a educação integral não cabem em uma prática pedagógica tradicional e homogênea. E não é ter um curso de especialização que diferencia um professor inclusivo de outro que não é, mas é a capacidade e a vontade de romper com uma metodologia homogênea, com conteúdos fragmentados, isolados e utilizar da própria prática e a de seus colegas de trabalho como um meio de formação.

De acordo com Mantoan (2015), uma solução emergencial para a formação inclusiva dos docentes seria o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os docentes que atuam neste contexto. A autora ainda ressalta que é indispensável que nesta formação no interior escolar, além da participação dos docentes do ensino regular, conte também com a participação do diretor, da equipe pedagógica e do professor do AEE.

Sendo assim, ressalta-se que o sucesso da inclusão e também da educação integral, depende do diálogo entre estes sujeitos e do trabalho coletivo para a construção de uma nova escola:

> Tal proposta de formação visa incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão. (MANTOAN, 2015, p. 82)

Do mesmo modo, esta formação do interior escolar é fundamental nas discussões de tempo integral e está aliada a dedicação exclusiva do professor a escola que leciona, como afirma Giolo (2012, p. 102-103):

> A escola de tempo integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro. [...] Grande parte dos problemas relacionados ao trabalho docente na educação básica resolve-se por meio da constituição de uma comunidade escolar integrada e interessada na busca e disseminação do conhecimento.

O modelo de educação como a inclusão e a educação integral não podem ser apenas adaptados as condições já existentes no ambiente escolar. Sendo assim, Mantoan (2015, p. 64) declara que “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em velha matriz de concepção escolar. Daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente.” Esta colocação da autora se encaixa tanto no projeto de inclusão escolar, como ao da educação integral.

Ressalta-se que educação integral e inclusiva não são meras respostas burocráticas a dispositivos legais e a metas impostas por planos de educação, mas são vias importantes para ensinar aqueles alunos que historicamente tiveram ora a sua educação negada e ora a sua potencialidade de aprendizagem minimizada. Mais do que modalidades de educação, são propostas humanizadoras de educação.

Por fim, não se pode esperar resultados satisfatórios de um processo de ensino e aprendizagem quando a prática a pedagógica docente está pautada nas dificuldades do aluno e, por falta de conhecimento, enxerga duas modalidades de

educação que se completam, educação integral e inclusiva, como modalidades antagônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, após um pouco mais de dois anos de estudos, leituras, caminhadas e pesquisas, chegou-se o momento de fazer algumas considerações acerca do que foi desenvolvido neste trabalho. Nestas páginas, constam o aprendizado de sala de aula construído com os professores do Mestrado em Educação, as leituras que tanto fizeram parte da rotina diária, durante o transporte das idas e vindas das aulas. Ainda encontram-se as palavras escritas, um ouvido atento às respostas das entrevistas e aos desabafos quanto aos desafios que o ofício de educar traz consigo.

As questões norteadoras deste estudo nasceram de um Programa de Iniciação Científica, porém o amadurecimento quanto ao tema desenvolveu-se durante o mestrado. Buscou-se respostas sobre a inclusão de aluno com deficiência nas escolas em tempo integral de Paranaguá, mas com estas respostas vieram ainda mais inquietações e a certeza que serão necessários muitos estudos, muitas leituras e uma longa estrada a percorrer.

Entretanto, algumas considerações são imprescindíveis pontuá-las com a perspectiva que, de alguma forma, contribuirão para a construção de uma escola realmente inclusiva, uma educação em tempo integral baseada nos pressupostos de uma educação integral conforme idealizada por Anísio Teixeira.

Com base na situação problema apresentada neste estudo, foram estabeleceu-se alguns objetivos, acredita-se que foram alcançados com o desenvolvimento desta pesquisa, posto que se refletiu acerca dos pressupostos da educação integral, sua articulação aos princípios da educação inclusiva e o papel do aluno com deficiência nesse processo; identificaram-se os elementos da educação integral que se articulam aos princípios da educação inclusiva; descreveu-se como se dá articulação da tríade – disciplinas do currículo básico, oficinas pedagógicas e atendimento educacional especializado de alunos com deficiência em escolas em tempo integral.

Enfim, por meio da fundamentação teórica, identificou-se pressupostos da educação integral e da educação inclusiva que se articulam. No Brasil, apesar da educação integral ser anterior as discussões acerca da educação inclusiva,

analisou-se que a educação integral disseminada por Anísio Teixeira nasceu com a finalidade de inclusão, direcionada ao campo social. No que compete ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem, a preocupação com a qualidade deste processo na educação integral mostrou-se presente nesta modalidade desde a década de 1950, como comprovou-se pelo atendimento realizado a estes alunos no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Neste sentido, direcionando a inclusão de alunos com deficiência nas escolas em tempo integral no município de Paranaguá/PR verificou-se, com esta pesquisa, que ocorreram mudanças na forma de gestão da secretária municipal de ensino integral ao que cabe o período em que se iniciou a pesquisa até o momento do estudo de campo, exemplificando, a diminuição do número de escolas e de matrículas em tempo integral, houve mudanças nas oficinas trabalhadas no contraturno e outras situações que foram expostas no decorrer do trabalho.

Com esta pesquisa, analisou-se que o aluno com deficiência nas escolas em tempo integral de Paranaguá participa das aulas das disciplinas do núcleo comum, das oficinas do contraturno e do AEE. No entanto, o diálogo acerca do rendimento escolar do aluno atendendo é deficitário, esta participação no ensino integral não é vista de forma positiva pela maioria das professoras entrevistadas e esta visão encontra-se atrelada ao desconhecimento docente dos princípios da educação inclusiva e da educação integral. Em Paranaguá, tal desconhecimento, faz com que a inclusão do aluno com deficiência nas escolas em tempo integral, tenha a finalidade errônea de socialização, assistencialismo e a ampliação da jornada seja interpretada como uma sobrecarga ao aluno.

Este mesmo desconhecimento dos docentes quanto aos princípios inclusivos da educação integral acarretam também na transferência de responsabilidade quanto ao aluno com deficiência a professora do AEE. É justificada esta situação pelas docentes por não se sentirem capacitadas para trabalhar com a inclusão. Entretanto, percebe-se que a prática pedagógica docente nas escolas em tempo integral não são baseadas nas possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência, mas sim nas limitações causadas pela própria deficiência ou dificuldade.

A partir destas situações encontradas nas escolas em tempo integral, apontou-se a necessidade de um diálogo eficiente entre os docentes objetivando a troca de experiências. Da mesma forma, estabelecer um diálogo com a gestão da escola para refletir acerca das reestruturações emergenciais para tornar a escola inclusiva e com os princípios da educação integral.

Uma observação importante que deve ser levada em consideração pela SEMEDI, é o que compete ao regime de trabalho docente nas escolas em tempo integral. Ao serem indagadas quanto ao diálogo, as professoras relataram que essa conversa era difícil, pois trabalhavam em turnos diferentes e o diálogo só era possível com a professora que trabalhava em período integral na escola. Desta maneira, com a ampliação da jornada de trabalho, há a possibilidade do diálogo, da troca de experiência e, consequentemente, melhora a qualidade da educação ofertada.

Outra sugestão a SEMEDI, é o que compete ao incentivo e aos subsídios as escolas em tempo integral em reestruturar as metodologias, as oficinas do contraturno ofertadas na própria escola e a adequação do espaço físico para atender as necessidades de uma jornada escolar ampliada.

A educação integral e inclusiva exigem esforços e, principalmente, conhecimento. Ambos precisam ser percebidos como modelos de educação que se completam, e não somente como coexistentes ou até mesmo contrários. Tal esclarecimento é fundamental para que práticas pedagógicas docentes não sejam efetivadas baseadas em “achismos” e desvalorize modelos de educação com objetivos tão relevantes.

Levando-se em consideração que o município de Paranaguá, anteriormente ao PNE (2014-2024), deu início a expansão das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas em tempo integral. O município de Paranaguá ainda possui uma longa caminhada pela frente e necessita enfrentar alguns obstáculos, sendo os principais o desconhecimento, a falta de diálogo entre os docentes e a readequação profissional da jornada de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZANHA, J.M.P. **Políticas e Planos de Educação no Brasil**: alguns pontos para Reflexão. Cad. Pesq. São Paulo, nº 85, p. 70-78, maio de 1993.

AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BAHIA. Projeto Político Pedagógico nº 2017, de 2017. **PPP**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Salvador, BA, 2017.

BASTOS, Zélia. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**: uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades. Câmara Brasileira do Livro, São Paulo, 2000.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social do Inep. Ministério da Educação. **Censo escolar revela aumento de matrículas em tempo integral.** 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20264>. Acesso em: 23 de abril de 2017.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm> Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

_____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA**: Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2001

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

_____. Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação**

Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2015.

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **PNE**: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

CARVALHO, Guido Ivan de. Prefácio. In: EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC Inep, 1969. p. 5-8.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 133-146.

CAVALIERE, Ana Maria. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, 2006, p. 90-101.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação & Sociedade**: Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 1015-1035.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto),** [s.l.], v. 20, n. 46, p.249-259, ago. 2010. Fap UNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2010000200012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 18 de maio 2017.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v.22, n 80, p.83-96, abr.2009. Disponível em:<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewfile/1472/1221> Acessado em: 18 de julho de 2012.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação Docente para a Diversidade.** Curitiba: Iesde Brasil, 2016.

CROCHÍK, José Leon et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas: Alínea, 2013.

DEDI. SEED. **Diretrizes Político-Pedagógicas para uma Política Pública de Educação e Diversidade**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2008.

DAVID, Isabel Cristina Marques. **A Comunicação na Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e na Gestão de Conflitos – Percepção da Comunidade Educativa.** 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação: Educação Especial, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2015.

Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5221/1/MESTRADO ISABEL DAVID.pdf>. Acesso em: 06 de novembro 2017

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO INTEGRAL. **Pesquisa.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <janaina_rodaski@hotmail.com>. em: 05 de abril de 2017.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976

DUTRA, C.P.; SANTOS, M.C.D. **O direito de todos à educação**: avanços na política de educação inclusiva. Fundação Perseu Abramo. 2015.

EBOLI, Terezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. MEC – INEP – Bahia, 1969.

FANK, Elisiane. HUTNER, Mary Lane. Escola em Tempo Integral e a Educação Integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. SEED. Paraná. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **XI EDUCERE**. PUC – Paraná. 2013. 14 p.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional,** [s.l.], v. 20, n. 43, p.305-318, 30 ago. 2009. Fundação Carlos Chagas. http://dx.doi.org/10.18222/eae204320092051. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2051>. Acesso em: 08 nov. 2017

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em Tempo Integral:** Possível Solução ou Mito na Busca da Qualidade? 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <www.uel.br>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva. **Educação Por Escrito**, [S.l.], v. 3, n. 2, dez. 2012. ISSN 2179-8435. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/porescrito/article/view/11241>. Acesso em: 06 de novembro de 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2009

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 94-105.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em educação,** Piracicaba, v. 10, n. 1, p.134-141, jun. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 18 jun. 2017.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Educação Integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n°2, p. 15-24, segundo semestre de 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], n. 10, mar. 2013. ISSN 1982-4807. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13898/10222>. Acesso em: 06 nov. 2017.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. O papel do pedagogo em relação a inclusão escolar. **X ANPEDSUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul/set. 2012.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva.** Ouro Preto: Autêntica, 2010.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, mai/ago, 1984.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, v. 8, n. 26, p.36-44, 26 jul. 2004. Trimestral.

_____. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: **Nova Escola**, maio de 2005.

_____. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 95 p.

_____. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos. **LITE/Unicamp**, agosto de 1993. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm Acesso em: 09 de janeiro de 2017.

_____. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP, 2007.

MARTINS, Paulo de Sena. Planejamento e plano nacional de educação. **Cadernos Aslegis**, Brasília, DF, n. 39, p. 91-118, jan./abr. 2012. <http://www.aslegis.org.br/aslegis/images/stories/PDF/Planejamento-e-Plano Nacional-de-Educacao.pdf> Acessado 09 de janeiro de 2017

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 11, n. 33, p.387-559, set. 2006. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro 2017.

MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; LOBATO, Iolene Mesquita; FARIA, Cleonice Borges Ribeiro. Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. **Conjectura,** Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p.42-52, maio 2013. Trimestral. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjQ8qbZ6b_TAhUEIZAKHQoRCmYQFghbMAY&url=http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1374/pdf_129&usg=AFQjCNEZu_30hz7apEG1axabzXO2yyD_lg>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, MEC/Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 17 de maio de 2018.

_____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010. 152 p. (Coleção Educadores – MEC)

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 4:** Educação Especial/Inclusiva. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

_____. **Meta 6:** Educação Integral. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/dossie-localidades>. Acesso em: 21 de abril 2017.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à Construção de um Saber Pedagógico:** ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ed. INIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação)

PARANAGUÁ. Câmara dos Vereadores**.** Lei Municipal nº 3022, de 07 de dezembro de 2009**. Dispõe Sobre a Jornada Escolar em Tempo Integral no Ensino Fundamental do Município.** Paranaguá, PR, Disponível em: <http://camara-municipal-da-paranagua.jusbrasil.com.br/legislacao/858208/lei-3022-09>. Acesso em: 27 de janeiro de 2015.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 05/2010, de 14 de julho de 2010.: **Diretrizes Operacionais para o Ensino em Tempo Integral do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR**. Paranaguá, PR, 2010.

_____. Prefeitura Municipal. Lei nº 3468, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Paranaguá e da outras providencias**. Paranaguá, Paraná, 23 de junho de 2015. Disponível em:<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educação-paranaguá-pr> Acesso em: 18 de setembro de 2016.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 de setembro de 2018.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos,** [s.l.], v. 17, n. 1, p.40-47, 27 fev. 2013. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.171.05/1411>. Acesso em: 30 de julho de 2015.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984

POYER, Viviani. **Sociologia da educação:** livro didático. Palhoça: Unisulvirtual, 2007. 154 p

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000

_____. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. Histórica da Educação e Política Educacional. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. **Texto da fala de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação.** Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/agenda/dermeval.htm>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2018

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Coleção Educação Contemporânea: Autores Associados, S.P., 2011.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa; In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6 ª ed., Petrópolis: Vozes, 2006, p. 7-13. 82

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 6, jan. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 07 de setembro de 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166p.

_____. **Educação Não é Privilégio**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html> Acessado em: 26 de junho de 2013.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. Atlas, São Paula. 1987.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE – Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. **Educ. Soc**. Campinas, v. 23, n.80, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista sobre a prática pedagógica docente

QUESTÕES PARA ENTREVISTA

A prática pedagógica inclusiva na educação integral

1) Os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprendizagem estão matriculados nas escolas de ensino integral e são atendidos por, pelo menos, três professores (as): das disciplinas do núcleo comum, das oficinas do contraturno e do AEE. De que forma ocorre o diálogo e o planejamento entre esses profissionais a respeito do processo de ensino/aprendizagem destes estudantes?

2) Por ser uma escola de ensino integral os alunos possuem uma jornada escolar ampliada e um maior número de atividades em seu currículo. Como ocorre a conciliação e a participação do aluno com deficiência nas aulas das disciplinas do núcleo comum, nas oficinas do contraturno e no Atendimento Educacional Especializado?

3) Pensando nos estudantes com deficiência e com dificuldade de aprendizagem incluídos nas escolas em tempo integral, quais são os pontos positivos e negativos que essa inclusão acarreta no processo de ensino/aprendizagem desses alunos? Justifique-se.

4) Quais os limites e possibilidades encontrados em sua prática pedagógica para torná-la inclusiva?

APÊNDICE B - Instrumento de perfil profissional

FICHA DE PERFIL PROFISSIONAL

Atuação:

( ) Disciplinas do Núcleo Comum ( ) AEE ( ) Oficinas do Contraturno

Titulação:

( ) Ensino Médio (Form. de Docentes ( ) Graduação ( ) Especialização

( ) Outra: _____

Qual? _____

Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino

Idade:

( ) 20 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) 40 a 50 anos ( ) 50 anos ou mais

Tempo de Experiência na Educação Básica:

( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 anos ou mais

Tempo de Experiência com alunos com deficiência

( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 anos ou mais

APÊNCICE C – Quadros descritivos dos dados coletados

Quadro 1 – Diálogo e planejamento entre os docentes do ensino integral

QUESTÃO 1: Os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprendizagem estão matriculados nas escolas de ensino integral e são atendidos por, pelo menos, três professores (as): das disciplinas do núcleo comum, das oficinas do contraturno e do AEE. De que forma ocorre o diálogo e o planejamento entre esses profissionais a respeito do processo de ensino/aprendizagem destes estudantes?			
SEGMENTO	EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	PRINCIPAIS IDEIAS	FOCO
AEE	Eu tenho as datas, os agendamentos, os horários pra fazer esse itinerante (diálogo com os professores). O AEE tem essa conversa, esse diálogo tanto com a professora oficineira, que está no contraturno e até a estagiaria que fica no horário do almoço. (AEE1, 2018)	Professor AEE como mediador do diálogo entre os docentes	Trabalho individual do AEE Dicotomia nos atendimentos
	É assim, se eu disser que tem um dia especifico que a gente senta e conversa (planejamento), não necessariamente, né? Com os meus daqui (professores da escola que estava sendo realizada a entrevista), eu digo os meus. porque já são meus. Com os meus daqui não, necessariamente, porque depende da hora atividade, a partir de quatro e meia a gente sempre tá trocando ideia. (AEE2, 2018)	Dificuldades para o trabalho coletivo	Individual do AEE Dicotomia nos atendimentos
NÚCLEO COMUM	Existe sim, é... a gente já mantém um diálogo com os professores, né? do orientador, do coordenador, direção, e, no caso, aqui nós temos a (professora do AEE) que atende também esses alunos. (NC1, 2018)	Trabalho coletivo	
	Então, se ocorre esse diálogo entre os professores do integral, do regular e do professor do AEE? É difícil, né? Porque geralmente, a maioria das professoras do integral só trabalha a tarde e o professor do regular só trabalha manhã, né? Mas, como a professora do AEE está o dia todo aqui, daí quando surge o problema a gente corre atrás para tentar soluciona (indicando a professora da sala, onde a entrevista transcorrida, que no caso a sala do AEE). (NC2, 2018)	Transferência de responsabilidade Dificuldade para o trabalho coletivo	Dicotomia nos atendimentos

	Geralmente converso mais com a professora do AEE que sempre dá algumas dicas de como trabalhar, né? Quando a gente encontra alguma dificuldade é pra ela que a gente corre, porque as professoras do integral é difícil da gente se encontra, geralmente, é mais quando tem conselho de classe. (NC3, 2018)	Transferência de responsabilidade Dificuldade para o trabalho coletivo	Dicotomia nos atendimentos
OFICINA DO CONTRATURNO	Na realidade, a mediadora da professora do ensino integral, do contraturno, e a professora do núcleo comum a mediadora sempre é a do AEE, pelo menos aqui dentro da nossa escola, porque como não conseguimos nos encontrar, por causa do horário de trabalho diferenciado e a professora da educação especial ela fica o dia inteiro. (OF1, 2018)	Transferência de responsabilidade Dificuldade para o trabalho coletivo	Individualismo Dicotomia nos atendimentos
	Assim, com a professora de manhã, da parte do ensino regular deles, eu nem tenho contato, nem as conheço, porque são cinco turmas de segundo ano de manhã e a turma do integral ficam só numa turma, que é a minha. (OF2, 2018)	Dificuldade para o trabalho coletivo	Individualismo
	Sinceramente não tem tido muito debate assim, porque, no caso, eu tenho a minha disciplina que é meio ambiente, né e saúde e qualidade de vida. Mas assim, a gente não sentou ainda pra conversar: a professora do AEE, eu e outra professora da manhã. Não temos esse diálogo. (OF3, 2018)	Dificuldade para o trabalho coletivo	Individualismo

Fonte: A autora (2018)

Quadro 2 -A conciliação e a participação do aluno com deficiência nas aulas das disciplinas do núcleo comum, nas oficinas do contraturno e no AEE

QUESTÃO 2: Por ser uma escola de ensino integral os alunos possuem uma jornada escolar ampliada e um maior número de atividades em seu currículo. Como ocorre a conciliação e a participação do aluno com deficiência nas aulas das disciplinas do núcleo comum, nas oficinas do contraturno e no Atendimento Educacional Especializado?			
SEGMENTO	EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	PRINCIPAIS IDEIAS	FOCO
AEE	O AEE ele tem matrícula, né? Então a matricula se ele já faz o ensino regular pela manhã não pode aparecer matricula do AEE pela manhã, então vai ser a tarde, porque o AEE ele é uma matricula também. Então, se ele estuda de manhã, no ensino regular a gente matricula a tarde no AEE, certo? (AEE1, 2018)	AEE aporte legal	Aspecto conciliatório por meio da matrícula
	O horário que eu atendo é sempre contraturno. Eu espero a professora subir para a sala de aula), a professora do integral, pra que ela vá acomodar a turma. Aí, eu subo e busco a aluna (aluna com deficiência), daí a (nome da aluna) fica comigo. Terminou o meu horário aqui, ela sobe e volta para a atividade do integral normal dela. (AEE2, 2018)	Reforço de práticas entre NC, Oficinas e AEE como estanques	Dicotomia nos atendimentos
NÚCLEO COMUM	Os alunos do integral também são atendidos, né? Então no regular, na parte da manhã, eles também têm o atendimento diferenciado, o aluno que precisa de um atendimento que precisa ter é... como o é que se diz? É a inclusão, realmente, ele tem no regular o atendimento diferenciado dele e, a tarde, no integral ele tem o seu horário de AEE. (NC1, 2018)	Atendimento diferenciado para aluno com deficiência Percepção do AEE enquanto oficina do integral	Desconhecimento sobre os princípios do ensino integral
	Então, assim... o aluno ele fica o dia todo até as quatro e meia, né? Inclusive na hora do almoço, e como a professora (nome da professora) ela tá aqui o dia todo, como professora do AEE, ela fica o dia todo na escola, geralmente ela pega esse aluno no contraturno, né? (NC2, 2018)	Reforço de práticas entre NC, Oficinas e AEE como estanques	Desconhecimento dos objetivos do AEE Desconhecimento acerca da formação integral do aluno

	No contraturno tem a parte que é de apoio, né? Que, geralmente, e eles... ficam na parte do apoio pedagógico de Português, Matemática e, geralmente, tem mais jogos, né? (NC3)	Ênfase nas oficinas de Língua Portuguesa e Matemática vista como apoio e reforço das disciplinas do núcleo comum	Desconhecimento acerca dos princípios do ensino integral
OFICINA DO CONTRATURNO	Então, de manhã tem o horário normal de aula, do núcleo comum. A tarde, eu tenho dois alunos (alunos com deficiência), daí a professora do AEE, leva um (aluno) o qual atende duas vezes na semana, depois volta pra mim. (OF1, 2018)	Reforço de práticas entre NC, Oficinas e AEE como estanques	Desconhecimento dos objetivos do AEE e da educação integral
	Tem os dois laudados (aluno com laudo de deficiência) aí, só um (aluno) tem vaga nesse AEE. Ele vai coisa de meia a uma hora, uma vez por semana, daí a professora pega ele na sala e vai pra salinha de AEE e depois retorna pra mim. (OF2, 2018)	Reforço de práticas entre NC, Oficinas e AEE como estanques Laudo como referência para justificar a presença ou não de aprendizagem do aluno	Desconhecimento dos objetivos do AEE e educação integral Desarticulação entre os docentes
	Então, é... (pausa) deixa eu ver. No comum seria a parte da manhã, que daí eu não tenho acesso, sabe? E daí, no AEE, ela (aluna) tem aula acho que quinta feira, que daí a professora vem, pede licença e a aluna vai. (OF3, 2018)	Ausência de diálogo entre os docentes	Dicotomia de atendimento

Fonte: A autora (2018)

Quadro 3 – Pontos positivos e negativos do ensino integral para o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência

QUESTÃO 3: Pensando nos estudantes com deficiência e com dificuldade de aprendizagem incluídos nas escolas em tempo integral, quais são os pontos positivos e negativos que essa inclusão acarreta no processo de ensino/aprendizagem destes alunos? Justifique-se.			
SEGMENTO	EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	PRINCIPAIS IDEIAS	FOCO

AEE	Bem, o ponto positivo, a gente sabe que a lei está aí, a educação é para todos. Então, você não está excluindo esse aluno, né? Você está incluindo, ele tem o direito de estar na escola como os outros, todos. O negativo, na verdade, né? É claro que o aluno vai cansar mais, né? Cansa! (AEE1, 2018)	Inclusão como aporte legal Inclusão apenas como acesso Ensino integral como sobrecarga e prejuízo no rendimento escolar	Desconhecimento acerca dos princípios inclusivos Desconhecimento acerca dos princípios do ensino integral
	Olha! Nós, na nossa conversa do dia a dia e na nossa rotina, aqui nossa, eu particularmente, eu acredito assim que eu não vejo o integral como resposta naquilo que a criança necessita! Mas, mal ou bem, aqui ela está sendo cuidada né? Esta protegida aqui dentro, mas a função da escola permeia por outras vias né, onde não se fez. (AEE2, 2018)	Assistencialismo	Desconhecimento acerca dos princípios do ensino integral
NÚCLEO COMUM	Então, o que é positivo, eu, na minha visão, que independente de ela (aluna com deficiência) estar de manhã no regular, a tarde, no integral, aquele horário especifico de ela ter a sua atividade (horário no AEE). digamos assim: um apoio a mais, ela tem. Então, é esse o ponto positivo. E o ponto negativo, eu não vejo nenhum, porque o aluno está ali aprendendo, está interagindo com os amigos. (NC1, 2018)	Visão distorcida da finalidade do AEE Ensino integral como socialização	Desconhecimento dos objetivos do AEE Desconhecimento acerca dos princípios do ensino integral
	Então, o aluno, ele fica no integral. A parte boa, do aluno fica no integral, é que ele não fica na rua. A nossa clientela aqui... é muita criança assim que a gente vê que são crianças que ficam bastante na rua, né? Essa é uma parte boa, mas a parte ruim é que eles cansam, né? Eles cansam demais. (NC2, 2018)	Assistencialismo, Ensino integral como sobrecarga para o aluno	Desconhecimento acerca dos princípios do ensino integral

	Eu acho assim que de negativo é a falta de preparo muitas vezes, do professor, né? Porque tem muitos alunos que você nem sabe que ele tem aquela deficiência, daí conforme você percebe que aquele aluno é diferente, daí você comenta com um amigo e daí, as vezes, você descobre que ele é um aluno com deficiência. Eu acho que deveria ser no início do ano, quando você pega determinada turma já passarem pra você (a deficiência que o aluno tem). (NC3, 2018)	Necessidade do laudo Deficiência como justificativa	Desarticulação entre os docentes
OFICINA DO CONTRATURNO	O fato de eles estarem sendo incluídos dentro, no meio em que eles vão viver, vivem, né? Eu acho que precisa, né? Ninguém nasceu pra ser sozinho. A gente precisa viver em comunidade, em sociedade. Eu acho isso ótimo, porque ele vai aprendendo a interagir com os outros, né? Apesar da sua limitação. (OF1, 2018)	Inclusão como socialização Ensino integral como socialização Deficiência como sinônimo de limitação	Desconhecimento a respeito dos princípios inclusivos Desconhecimento acerca dos princípios do ensino integral
	Positivo? não sei! Essa pergunta é meio complicada. Assim, porque no meu ver, o ensino integral... eu nunca deixei os meus filhos no ensino integral, pra falar a verdade, porque eu tenho dó, né? porque a criança passa o dia inteiro ali na escola, né? (OF2, 2018)	Ensino integral como sobrecarga	Desconhecimento acerca dos princípios do ensino integral
	Assim... é que eu acho que ela (aluna) não quer participar a tarde (ensino integral), mas só que os pais não têm com quem deixar e ela. (OF3, 2018)	Assistencialismo	Desconhecimento a respeito dos princípios inclusivos

Fonte: A autora (2018)

Quadro 4 – Limites e possibilidades da prática inclusiva nas escolas em tempo integral

QUESTÃO 4: Quais os limites e possibilidades encontrados em sua prática pedagógica para torná-la inclusiva?			
SEGMENTO	EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	PRINCIPAIS IDEIAS	FOCO

AEE	A maior dificuldade da gente, você lida com muitas pessoas, o AEE é uma sala de atendimento, mas o aluno é da sala do ensino regular. Eu atendo ele, mas ele tem uma turma, ele tem uma sala, ele tem um professor regente. Então, eu acho que a nossa maior luta hoje em dia é que os profissionais eles aceitem, abracem a inclusão, procurem... Entendeu? (AEE1, 2018)	Transferência de responsabilidade	Desconhecimento a respeito dos princípios inclusivos
	Olha, por incrível que pareça não é com os pais, é com os professores, há uma resistência muito grande dos professores. É essa resistência deles. Falam assim (as professoras): ah, mas nós não somos preparadas, nós não temos, vamos dizer assim, o curso que você tem. Falei: mas curso, o diploma, de que adianta sem a prática? (AEE2, 2018)	Transferência de responsabilidade Prática homogênea	Desconhecimento a respeito dos princípios inclusivos
NÚCLEO COMUM	É complexo, não é fácil não! Porque a maior dificuldade é que nós temos (professores)... Digamos eu que trabalho com o segundo ano, eu tenho que montar o meu trabalho é,... focando sempre naqueles alunos ali (alunos com deficiência), sabe? Eu não posso mudar o meu tom, o meu discurso, minha maneira em que eu concentre esse meu trabalho só nos outros. Eu tenho que pegar todos até a voz, o olhar, é tudo. Eu tenho que me policiar pra isso e colocar todas as minhas atividades em que todos participem. (NC1, 2018)	Dificuldade de adaptações das aulas Prática homogênea	Desconhecimento a respeito dos princípios da educação inclusiva
	Então, a dificuldade é de você lidar com o desconhecido, você não sabe, você não sabe, né? A gente, como eu já falei, a maioria não tem especialização na área inclusiva, educação especial e daí a gente tem que correr atrás, né? (NC2, 2018)	Dificuldade de adaptações das aulas Prática homogênea	Desconhecimento a respeito dos princípios da educação inclusiva Dicotomia das práticas

OFICINA DO CONTRATURNO	Na realidade, por lei, o aluno aprendiz, o cliente que a gente chama, com necessidade especial ele tem direito a apoio (professor de apoio) no horário acadêmico, de manhã, e a tarde eles (Secretaria Municipal de Educação) não colocam, porque eles consideram lúdico. Até esses tempos atrás, andamos (professoras) conversando sobre essa situação, porque a gente precisa desse acompanhamento, né? Porque quando eu vou preparar aula tem coisas que eu não faço por conta dessa situação (não ter professor de apoio). Se eu for fazer (atividades), ele não vai poder participar, daí não dá certo (exclusão), né? (OF1, 2018)	Transferência de responsabilidade Práticas homogênea	Desconhecimento a respeito dos princípios da educação inclusiva
	A quantidade de alunos em sala de aula, porque eles falam que tem que ter vinte e cinco alunos e eu tenho dois laudados, e eu tenho vinte e dois, vinte e três alunos. Agora, com os dois laudados e sou só eu em sala, né? Pra cuidar. né? pra aplicar essa oficina com dois laudados, sendo que um não para sentado. Então, é complicado. (OF2, 2018)	Número de alunos em sala de aula Rótulo Deficiência do aluno como limitação	Desconhecimento a respeito dos princípios da educação inclusiva
	Ela (aluna com deficiência) pega uns papeis assim, acho que tem um caderno que ela desmontou inteiro que daí ela fica desenhando, desenhando... Sabe, ali no mundo dela. Se você vai chama, ela fica um tempão lá (desenhando), parece que não tá, não tá ali (em sala de aula), entendeu? Então é complicado assim, a gente tenta envolver, mas... difícil! (OF3, 2018)	Deficiência do aluno como limitação Aula homogênea Dificuldade de adaptação	Desconhecimento a respeito dos princípios da educação inclusiva
	Eu acho que deveria no início do ano, quando você pega determinada turma já passarem pra você (o laudo do aluno). Eu sei que não é exclusão, mas assim para você ter um olhar diferente, porque a gente sabe que é difícil. (NCE, 2018)	Deficiência do aluno como limitação Rótulo	Desconhecimento a respeito dos princípios da educação inclusiva

Fonte: A autora (2018)

ANEXOS

ANEXO A – Carta de autorização de pesquisa da Secretaria Municipal de Ensino Integral

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

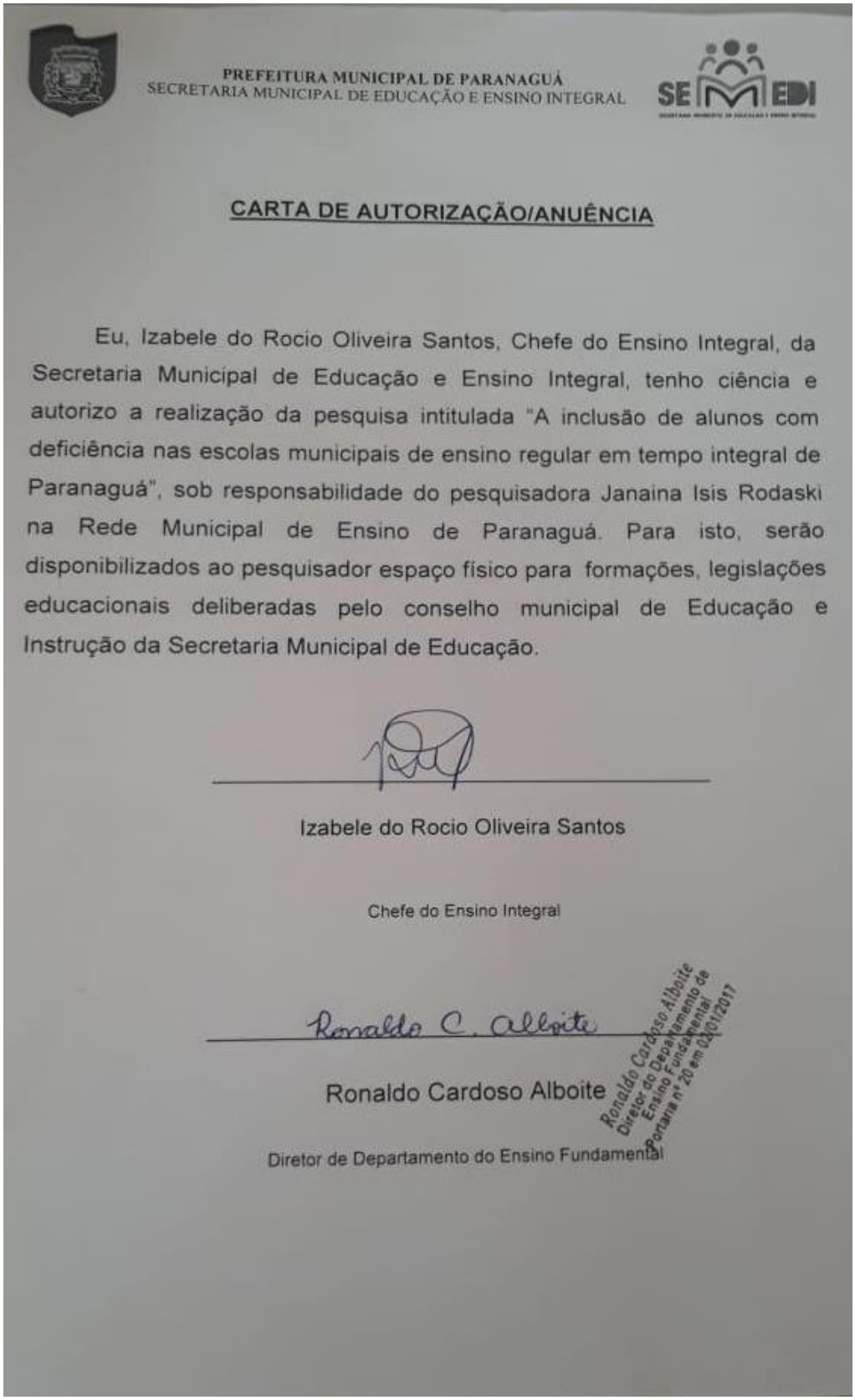
Eu, Vandecy Silva Dutra, Secretária de Educação do município de Paranaguá/PR, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá", sob responsabilidade da pesquisadora Janaina Isis Rodaski nas escolas em tempo integral desse município. Para isto, serão disponibilizados a pesquisadora o uso do espaço físico e os documentos que se apresentarem necessários para análises.

PARANAGUÁ, 09 DE AGOSTO DE 2018.

Vandecy Silva Dutra
Secretária Municipal de Educação de Paranaguá

Carimbo institucional

ANEXO B - Carta de autorização de pesquisa pelos Departamentos de ensino Integral e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Ensino Integral



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAGUÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO INTEGRAL

SEMEDI

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Izabele do Rocio Oliveira Santos, Chefe do Ensino Integral, da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá", sob responsabilidade do pesquisadora Janaina Isis Rodaski na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador espaço físico para formações, legislações educacionais deliberadas pelo conselho municipal de Educação e Instrução da Secretaria Municipal de Educação.

Izabele do Rocio Oliveira Santos

Chefe do Ensino Integral

Ronaldo C. Alboite

Ronaldo Cardoso Alboite

Diretor de Departamento do Ensino Fundamental

Ronaldo Cardoso Alboite
Diretor do Departamento de
Ensino Fundamental
Portaria nº 20 em 02/01/2017