

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MICHELE DE MENDONÇA LEITE

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU
NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

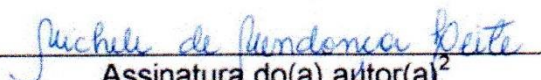
Nome completo do autor: Michele de Mendonça Leite

Título do trabalho: Educação Escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral.

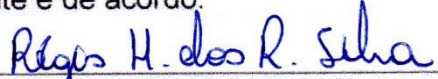
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 18 / 10 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

MICHELE DE MENDONÇA LEITE

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU
NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva.

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

LEITE, Michele de Mendonça

Educação Escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades
especiais na escola de tempo integral [manuscrito] / Michele de
Mendonça LEITE. - 2017.

xvi, 197 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis SILVA.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2017.

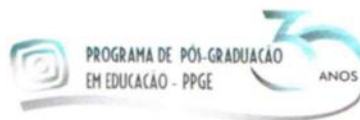
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Especial . 2. Educação Inclusiva. 3. Escola em Tempo
Integral . 4. Política de Educação Integral. 5. Atendimento Educacional
Especializado. I. SILVA, Régis Henrique dos Reis , orient. II. Título.

CDU 37

Faculdade
de Educação



ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MICHELE DE MENDONÇA LEITE – aos dezoito dias do mês de agosto de dois mil e dezessete (18/08/2017), às 8 horas, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. **Dr. Régis Henrique dos Reis Silva**, orientador, doutor em Educação pela Unicamp; Prof.^a **Dr.^a Michele Silva Sacardo**, doutora em Educação pela UFSCAR e Prof.^a **Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em Educação pela UFG, para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL”**, em nível de mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Michele de Mendonça Leite**, discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12 horas, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Lúcia Maria de Assis, vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Régis H. dos R. Silva

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva
Presidente – PPGE/FE/UFG

Michele Silva Sacardo

Prof.^a Dr.^a Michele Silva Sacardo
Membro – UFG/Jataí

Sandra Valéria Limonta Rosa

Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro – PPGE/FE/UFG

Dedico este trabalho ao meu tio Dinho (in memoriam), pessoa com deficiência, a quem o mundo não deu as melhores oportunidades, à minha vó (in memoriam), minha primeira professora, inspiração de muitos valores que defendo e dissemino e, ao meu filho Tárek, porque são para ele e por ele todas as minhas conquistas. Que ele possa experimentar os efeitos desta luta por igualdade, testemunhando assim um mundo melhor

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. **Régis Henrique dos Reis Silva**, orientador de uma caminhada, toda a minha admiração pelo cuidado das suas colocações, pela humildade no seu jeito de agir, por se apresentar tão consciente da contradição estudo – trabalho e assim conduzir com paciência cada fase deste estudo, e, sobretudo pelo seu engajamento na luta em prol das pessoas com deficiência. Obrigada pela honra da convivência, pelo privilégio da confiança depositada em mim e pela mediação compromissada e segura que me levou às apropriações teóricas e imersão na Pedagogia Histórico-Crítica.

À Prof.^a Dr.^a **Sandra Valéria Limonta**, pelos encontros com Davidov e Vygotski durante as aulas da disciplina de Didática, tão importantes para minha formação, por suas contribuições na minha banca de qualificação e de defesa, que me auxiliaram no aprofundamento de questões teóricas relacionadas à Psicologia Histórico-Cultural e me proporcionaram em termos metodológicos, um maior delineamento deste trabalho. Obrigada ainda, por me fazer refletir sobre a necessidade de algumas ponderações e pelo carinho presente nas nossas conversas informais.

À Prof.^a Dr.^a **Michele Silva Sacardo**, por sua participação na banca examinadora na ocasião da qualificação e defesa. As problematizações realizadas, reflexos de análises e correções minuciosas, contribuíram de forma significativa para a exposição da pesquisa. Obrigada pela generosidade dos gestos durante a leitura e avaliação deste trabalho.

Aos professores **Dr.^a Miriam Fábila Alves, Dr.^a Maria Margarida Machado, Dr.^a Anita Cristina Resende e Dr. José Paulo Pietrafesa**, pela oportunidade de aprender e pela possibilidade de desconstrução, de formação, mesmo em tempos tão difíceis para as teorias críticas e para as lutas sociais.

À Prof.^a Dr.^a **Sarah Maria de Freitas Machado Silva** pelo gesto de sentar comigo em uma lanchonete em Bauru- SP durante o Congresso de Pedagogia Histórico – Crítica e me fazer compreender algumas questões do meu projeto de pesquisa.

À **FAPEG**, pela bolsa de pesquisa, incentivo financeiro que possibilitou os meus estudos.

Aos profissionais do **Comitê de Ética em Pesquisa** por suas orientações precisas.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado pela convivência e possibilidade de aprendizagem. Em especial, agradeço à **Terita Michele** por permitir que o nosso contato se estendesse para além da Universidade. À **Milene do Amaral** por não hesitar em me ajudar quando fiquei impossibilitada de entregar o trabalho final de uma das disciplinas do curso. À

Sandra Camargo por me assessorar com a documentação do Comitê de Ética. À **Jussimária Almeida, Regiane Ávila e Erika Marinho Witeze** por compartilhar suas experiências, pelas discussões filosóficas e divertidas em um carro na nossa ida para um Congresso em São Paulo, pelo carinho comigo. À **Renato Régis, Rejane Almeida, Renato Gomes e Pitias Lobo**, por tantas vezes tirarem as minhas dúvidas durante as aulas, acalmando os pensamentos inquietos. À querida amiga **Ivone Rodrigues**, por me assistir com seus conselhos, pela presença constante e sempre alegre durante este processo formativo, e ainda, por me auxiliar de maneira tão cuidadosa durante a fase de seleção para o mestrado. À **Kiara Karizy Guimarães de Melo**, pelo apoio na reta final de conclusão deste trabalho, quando as forças pareciam ter se esgotado, compartilhando as angústias e comungando das dificuldades deste processo.

À **Renato Ribeiro Rodrigues**, por simular uma banca por telefone para que eu pudesse apresentar a minha pesquisa durante a fase de arguição do pré - projeto, antes mesmo de eu entrar no mestrado. Deu muito certo!

À **Luciano Fernandes**, técnico da Secretaria de Educação e um dos responsáveis pela organização da EMEI Monteiro Lobato na época da fundação, pela atenção em confrontar algumas informações deste trabalho no que concerne à história da escola investigada.

Aos professores da EMEI Monteiro Lobato por sua disponibilidade e colaboração com a pesquisa, cientes da sua contribuição para educação pública. De maneira especial, à **Damon Alves Lobo**, por ter se ocupado tantas vezes dos meus problemas durante este período do mestrado, por disponibilizar o seu pouco tempo para ler os meus escritos, por discutir os textos comigo, por nunca oscilar em me ajudar, por inúmeras demonstrações de amizade. À **Luciane Martins e Gislaine Ferro** por se levantarem e oferecerem o seu horário de descanso para que eu pudesse estudar. À **Gislaine Ferro** agradeço ainda, pela confiança em compor uma Chapa junto comigo para gestão da EMEI Monteiro Lobato, fato concomitante ao mestrado, por me acolher de maneira tão afetuosa, como uma mãe. À **Gleize Ramos** pela companhia dos estudos para os vários processos seletivos, um incentivo para as leituras, um empurrão para o começo desta jornada. À **Maria Helena Ribeiro e Marília Nepomuceno** por me ampararem em dias que as lágrimas ameaçavam cair, pelas conversas tão cheias de esperança, que em determinados momentos propiciaram fôlego para seguir. À **Maria José Zeferino**, por disponibilizar uma parte das suas férias para responder os meus questionamentos, partilhando comigo sua história, suas incertezas e desejos. Já à **Whelvis Naves**, agradeço por facilitar a minha vida, simples assim, por interceder por mim quando o estudo atrapalhou o trabalho na visão da Secretaria de Educação, por me acompanhar em

todos os momentos, por estar junto comigo para o que der e vier. Agradeço até, pelas flores deixadas em minha mesa em meio a textos que eu precisava reler. Doce lembrança de um dos tantos incentivos recebidos durante este período.

À **Lucimar Aparecida Araújo Santos**, pelo apoio obtido na Secretaria da Escola, por gentilmente facilitar o acesso de alguns documentos, em 2016, durante a pesquisa de campo. À **Noedna Nunes** agradeço pelo gesto tão carinhoso de me ver no sufoco, na reta final de entrega dos textos para banca e se oferecer para me ajudar com a encadernação. À **Diego Paladino** por me socorrer com a digitalização de alguns documentos.

Ao meu filho **Tárek**, meu amor maior, porque a sua presença em minha vida me inspira a lutar, traz a tranquilidade necessária para criar, a força para suportar e alegria para sorrir. Obrigada por encher de sentidos e significados a minha vida.

Aos meus **pais e irmãos**, pelas orações que fizeram tanto efeito, por serem presença constante em cada fase desta jornada, no processo de seleção até a escrita, tão árdua. A lembrança de vocês, que estão na Bahia, de certa forma não me deixou desistir. Obrigada por manter viva a ideia de que o mestrado é algo que me aproxima de casa.

À **João Faria** por me mostrar a paz mesmo em meio a tempestade.

À minha amiga – irmã, **Agatha Miranda**, por estar ao meu lado em todas as situações de uma forma tão fundamental, independente do tempo e da distância. Obrigada por olhar para mim de um jeito mais aperfeiçoado, por enxergar em mim “futuros”. Às vezes tenho a impressão que Deus me sustenta através de você, que para mim, não canso de dizer: “você é o meu anjo da guarda”.

À **Andreia Oliveira**, amiga tão especial, agradeço pelo suporte em todos os momentos da minha vida, desde que cheguei em Goiás, pela consideração dispensada a mim que se traduz em parte, no simples gesto de trazer comida por me ver, sentada “comendo livros” em um dia de domingo, ou por faltar ao trabalho para me prestigiar no dia da apresentação, fazendo questão de dizer: “Eu estou sempre aqui para você”.

Às minhas amigas de infância, **Thaís Oliveira, Diana Cotrim Pires, Grazielle Luz, Gabriela Cotrim, Deyse Souto, Catarina Dantas Moreira, Nina Mafra e Luciana Pinto**, pelo apoio sempre presente em minha vida. Que privilégio tê-las ao meu lado!

À **Patricia Carlos** por cuidar do meu filho com carinho em algumas manhãs de sábado para que eu pudesse cumprir com os trabalhos acadêmicos.

À **Deus**, agradeço por colocar todas estas pessoas em meu caminho. Faço desta parte do trabalho um testemunho de gratidão, ato de reconhecimento pelo que tem feito por mim.

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás-FAPEG. O estudo em questão teve como objetivo compreender o projeto de educação integral (formação humana) para os alunos com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral, mais precisamente na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, na cidade de Aparecida de Goiânia – GO. Neste sentido, buscou identificar o que os marcos políticos legais e pedagógicos, que orientam o trabalho nas instituições de ensino de tempo integral afirmam com relação à Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva; Compreender de que maneira vem sendo organizado o tempo escolar para a realização do atendimento educacional especializado, haja vista ocorrerem no contra turno escolar as atividades do Atendimento Educacional especializado (AEE) e as atividades curriculares da escola de tempo integral, concebendo que é função da escola socializar o conhecimento historicamente acumulado a todos; Apreender os sentidos e significados dos professores sobre ser docente nas escolas de tempo integral para os alunos público - alvo da educação especial. Ao realizar mapeamento, no banco de teses da CAPES, entendemos que existem poucos trabalhos no estado de Goiás que aborde esta temática, o que indicou a necessidade de ampliar as discussões sobre o ensino – aprendizagem destes alunos neste contexto da escola de tempo integral. Tendo como fio condutor o método em Marx, esta investigação se configurou como sendo bibliográfica – documental e de campo, cujo procedimento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada gravada em áudio com professores da EMEI Monteiro Lobato, a fim de apreender os sentidos e significados dos professores sobre estas questões, bem como a observação, o que nos permitiu captar mais detalhadamente o contexto escolar e suas várias conexões. As análises dos dados obtidos tiveram como base os pressupostos teóricos – filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) e da Psicologia Histórico – Cultural (VYGOTSKI, 1997). Os resultados obtidos desta pesquisa revelaram um projeto assistencialista para as pessoas com deficiência e /ou necessidades especiais que sobrepõe o pedagógico. Devido às condições precárias de trabalho, os professores acabam por negligenciar o público-alvo da educação especial, reforçando o fenômeno de inclusão excludente e/ou inclusão alienada.

Palavras - chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Escola em tempo integral. Política de Educação Integral. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This work is inserted in the research line Culture and Educational Processes, which integrates the Post-Graduate Program in Education of the Faculty of Education of University Federal of Goiás and had funding by the Goiás State Research Foundation - FAPEG. The purpose of this study was to understand the project of integral education (human education) for students with disabilities and/or special needs in full-time school, more precisely at the EMEI Monteiro Lobato, in the city of Aparecida de Goiânia - GO. In this sense, it sought to identify what legal and pedagogical policy frameworks, which guide work in full-time educational institutions affirm with respect to Special Education in an Inclusive perspective; It understands how school time has been organized for the performance of specialized educational services, since the activities of the Specialized Educational Assistance (AEE) and the curricular activities of the full-time school take place in the counter-shift, conceiving that it is a function Of the school to socialize the knowledge historically accumulated to all. To apprehend the meanings and meanings of teachers about being a teacher in full - time schools for the targeted public education students. When mapping, in the thesis bank of CAPES, we understand that there are few studies in the state of Goiás that address this theme, which indicated the need to broaden the discussions about the teaching - learning of these students in this context of the full - time school. Taking as a guideline the method in Marx, this investigation is configured as a bibliographical - documentary and field, whose procedure for data collection was the semistructured interview recorded in audio with teachers of EMEI Monteiro Lobato, in order to apprehend the senses and meanings Teachers' about these issues, as well as observation, which allowed us to capture in more detail the school context and its various connections. The analyzes of the data obtained were based on the theoretical - philosophical assumptions of Historical - Critical Pedagogy (SAVIANI, 2013) and Historical - Cultural Psychology (VYGOTSKI, 1997). The results obtained from this research revealed a assistance project to people with disabilities and / or special needs that overlaps the pedagogic. Due to the precarious working conditions, with professional training due to the negligence of the target audience of special education, reinforcing the phenomenon of excluding inclusion and/or alienated inclusion.

Key - words: Special Education. Inclusive education. Full time school. Integral Education Policy. Specialized Educational Assistance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupo de profissionais entrevistados	28
Quadro 2 - Total de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais de Aparecida de Goiânia, entre os anos de 2010 a 2014.....	87
Quadro 3 -Relação dos alunos público-alvo da Educação Especial/Necessidades educacionais especiais/2017.....	88
Quadro 4 - Quantidade de crianças atendidas nas EMEIs -2017.....	105
Quadro 5 - Horário do primeiro bloco (desmembrado)	128
Quadro 6 -Horário do segundo bloco (desmembrado)	129
Quadro 7 - Horário do professor de área (desmembrado)	129
Quadro 8 - Quantidade de alunos público-alvo da educação especial matriculados na EMEI Monteiro Lobato /Ano: 2017	134
Quadro 9 – Relação dos profissionais de apoio pedagógico que fazem parte das lotações da Subcoordenadoria de Inclusão escolar/2017.....	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia – 2015.....	103
Figura 2 – Organograma da Secretaria de Educação e Cultura /2017.....	103
Figura 3 – Organograma da Secretaria de Educação e Cultura /2017 – Superintendência Pedagógica.....	104
Figura 4 - Estrutura das Escolas municipais, no que diz respeito aos Recursos Humanos	105
Figura 5 - Organização das atividades em tempo integral/Ano: 2003	108
Figura 6 - Recursos Humanos da EMEI Monteiro Lobato/Ano: 2003.....	111
Figura 7 - Estrutura das escolas municipais de tempo integral no que diz respeito aos Recursos Humanos	114
Figura 8 - Planta baixa da Escola	119
Figura 9 - Tabela de Horário das salas - 2016.....	127
Figura 10 – Descrição dos profissionais do quadro de apoio pedagógico especializado do município de Aparecida de Goiânia – GO.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrinq- Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos.
AEE - Atendimento Educacional Especializado.
AIE – Aparelho Ideológico do Estado.
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança.
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEI - Centro de Educação Integral.
Cenesp - Centro Nacional de Educação Especial.
CF – Constituição Federal.
CIAC - Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente.
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública.
Corde - Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
CEB - Câmara de Educação Básica.
Cepaigo - Casa de Prisão Provisória.
CME - Conselho Municipal de Educação.
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.
CNE - Conselho Nacional de Educação.
Daiaq - Distrito Agroindustrial de Aparecida de Goiânia.
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais.
Dimag - Distrito Industrial do Município de Aparecida de Goiânia.
EMEI - Escola Municipal de Educação Integral.
EE - Educação Especial.
EI - Educação Inclusiva.
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
Fapeq - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás.
Fepec - Federação Brasileira de Entidade dos Cegos.
Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.
FHC - Fernando Henrique Cardoso.
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
FPS – Funções psíquicas superiores.

Fundeb - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério.

Fundescola - Fundo de Desenvolvimento da Escola.

Gemul - Sistema de Gestão do Município Online.

IBC - Instituto Benjamim Constant.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Ippua - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano.

Ldben - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Libras - Língua Brasileira de Sinais.

MEC - Ministério da Educação.

Morhan - Movimento de Reintegração dos Hansenianos.

NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

ONGs - Organizações Não Governamentais.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola.

PEE - Plano Estadual de Educação.

Peedi - Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica.

PME - Plano Municipal de Educação.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNEE - Política Nacional de Educação Especial.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPP - Projeto Político-Pedagógico.

Profic - Programa de Formação Integral da Criança.

Pronaica - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança ao Adolescente.

PSF - Programa Saúde da Família.

RMG - Região Metropolitana de Goiânia.

SciELO - Scientific Electronic Library online (Biblioteca Eletrônica Científica Online).

SEB - Secretaria de Educação Básica.

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Seesp - Secretaria de Educação Especial.

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

SME - Secretaria Municipal da Educação.

SRM - Sala de Recursos Multifuncional.

SUEE - Superintendência de Ensino Especial.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
 1 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO HUMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS VIA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	24
1.1 TEORIA HISTÓRICO – CRÍTICA DA FORMAÇÃO HUMANA E/OU EDUCAÇÃO.....	41
1.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRÍTICA.....	55
1.3 ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR HOJE: O FENÔMENO DE INCLUSÃO –EXCLUDENTE OU INCLUSÃO ALIENADA.....	61
 2 A FORMAÇÃO HUMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS NAS POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	68
2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA NAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	69
2.1.1 A educação especial em uma perspectiva inclusiva em Goiás.....	85
2.2 TEMPO INTEGRAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS	91
 3 A FORMAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OU NECESSIDADES ESPECIAIS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO : TEMPO, ESPAÇO, CURRÍCULO E ENSINO....	96
3.1 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO: DA MUNICIPALIZAÇÃO AOS DIAS ATUAIS	98
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM APARECIDA DE GOIÂNIA – GO.....	105
3.3 O CONTEXTO DA EMEI MONTEIRO LOBATO	115

3.4 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EMEI MONTEIRO LOBATO	116
3.4.1 O espaço na escola de tempo integral EMEI Monteiro Lobato: “arquitetada uma escola para o futuro”	117
3.4.2 A organização do tempo de uma escola de tempo integral: dez horas de uma criança cadeirante.....	123
3.4.3 Currículo, Ensino e Formação de professores na escola de tempo integral.....	131
 4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DA EMEI MONTEIRO LOBATO.....	138
4.1 APRESENTAÇÃO DOS PRÉ – INDICADORES E INDICADORES	140
4.2 ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	144
4.3 PRIMEIRO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: SER PROFESSORA DE APOIO “NÃO FOI OPÇÃO PESSOAL NÃO”.....	145
4.4 SEGUNDO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: O AEE.....	155
4.5 TERCEIRO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	166
4.6 QUARTO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA “NÃO É LUCRO”.	173
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS.....	185
ANEXOS.....	205
APÊNDICES	209
APÊNDICE 1- Questões norteadoras para os professores pedagogos e de áreas específicas, professores de apoio	209
APÊNDICE 2- Questões sugeridas para os diretores e/ou vice-diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores do AEE	210
APÊNDICE 3 -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	211

INTRODUÇÃO

Nossa participação como ouvinte e ministrante de oficinas no I Encontro Regional de Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral, evento científico e formativo dos profissionais das escolas de Tempo Integral do Estado de Goiás e Região Centro-Oeste, realizado na escola EMEI Monteiro Lobato, no ano de 2012, nos permitiu debater a política nacional de Educação Integral, pensando a escola a partir de diferentes contextos e experiências. As discussões realizadas durante o evento nos apontaram conquistas, dilemas, desafios, e, ainda lacunas, especialmente no que se refere à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no contexto das Escolas Públicas de Tempo Integral. E, fizeram que passássemos a refletir sobre como a educação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (que constituem o público-alvo da Educação Especial) vem ocorrendo dentro das Escolas Públicas de Tempo Integral em Aparecida de Goiânia-GO, haja vista ocorrerem no contra turno escolar as atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as atividades curriculares da escola de tempo integral, concebendo, que é função da escola socializar o conhecimento historicamente acumulado.

Da nossa atuação como professora em uma escola de tempo integral, surgiu a necessidade de apropriação de conhecimento teórico sobre a temática em questão, que nos possibilitasse compreender melhor a nossa realidade profissional no intuito de agir sobre ela. Este contexto de ampliação do acesso dos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais à escola básica, sobretudo em tempo integral, nos apontava diariamente questões e desafios no que concerne à prática pedagógica que careciam de aprofundamento. Ainda, ao vivenciar tempos e espaços com estas crianças, nos víamos completamente deslocados, como se abnegássemos da responsabilidade pelo processo educativo, pela sua aprendizagem e desenvolvimento. Estávamos sim, negligenciando - as e o pior, tínhamos dez horas por dia, dentro da escola, para isto.

Este estudo está inserido dentro das **temáticas**, educação especial em uma perspectiva inclusiva e educação integral (em) tempo integral e teve como objetivo investigar **como se desenvolve o projeto de formação humana para a criança com deficiência e/ou necessidades especiais em uma escola pública de tempo integral em Aparecida de Goiânia – GO**. Este problema nos remeteu às seguintes **questões**: O que tem significado “inclusão” no contexto da escola pública de tempo integral? De que maneira vem ocorrendo o

atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas de tempo integral de Aparecida de Goiânia – GO? Como vem sendo organizado o tempo, considerando que o atendimento educacional especializado deve ser realizado no contra turno? Como o trabalho educativo realizado na escola responde aos desafios de uma proposta de educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como de educação integral em tempo integral? Quais os mecanismos de Inclusão – Exclusão presentes dentro da escola de tempo integral quando analisamos o atendimento educacional especializado do público alvo da educação especial?

Na tentativa de compreendermos sobre a produção científica que trata da temática Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva em Escolas de Tempo Integral, realizamos um mapeamento bibliográfico das dissertações disponíveis no banco de teses da CAPES durante o período de 2011 a 2014, de maneira a complementar os estudos de Gusmão e Calderón (2014). Os autores em questão apresentaram um mapeamento da produção científica de 2009 a 2011, no banco de teses da Capes e outros meios de divulgação científica, utilizando os descritores: Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, Centro de Educação Integral – CEI, Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC, Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, Programa de Formação Integral da Criança – Profic, Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e Escola de Tempo Integral e visou complementar o trabalho de Ribetto e Maurício (2009). Estas autoras fizeram um levantamento quantitativo e temático sobre a escola de tempo integral, encontrando 11 teses e 43 dissertações, no período de 1988 a 2008. No que se refere à produção anual por Estado, o mapeamento revelou que o Rio de Janeiro detém o maior número, com 29 trabalhos. Na sequência, encontramos São Paulo, com 12, o Rio Grande do Sul, com 5, o Distrito Federal, com 3, Minas Gerais e Santa Catarina com apenas 1 trabalho cada. Esses Estados, segundo as autoras, produziram mobilizados por experiências vivenciadas por eles com o Profic (SP), CIEPs (RJ), CIACs (DF). No entanto, elas chamam atenção para o Paraná, que por fatores desconhecidos não se insere neste caso, uma vez que mesmo sendo, depois do Rio de Janeiro, o Estado com maior tempo de experiência em escola de tempo integral apresentou reduzida produção acadêmica. Quanto às teses encontradas, duas delas, foram defendidas fora do Brasil.

Nos estudos de Gusmão e Calderón (2014), de 2009 a 2011, foram encontradas 3 teses e 47 dissertações. Como se pode perceber, em um período de tempo de três anos, houve um crescimento da produção que trata da temática da educação integral. Neste período também prevaleceu o Rio de Janeiro como o Estado com a maior concentração das produções, com 19

dissertações e 1 tese, seguido de São Paulo com 5 dissertações e 2 teses. Na sequência, vieram o Distrito Federal, o Mato Grosso do Sul e o Rio Grande do Sul com 5 dissertações cada uma e Ceará e Rio Grande do Norte com 2 produções cada. Os Estados do Espírito Santo, Goiás, Santa Catarina, Minas Gerais e Paraná, cada um, produziu 1 trabalho. Ainda, apontou expansão para região Nordeste e Centro-Oeste. A pesquisa revelou a carência de trabalhos que tratem da Educação de Tempo Integral a partir dos programas mais recentes do Governo Federal, como o “Mais Educação”, mas cogitou a possibilidade de que isso se deva, porque o programa surgiu em 2007, período recente à pesquisa.

No que diz respeito aos eixos temáticos, o índice mais expressivo observado por Ribetto e Maurício (2009) foi: Jornada Escolar com 38,4% das produções. Nos trabalhos de Gusmão e Calderón (2014), as Práticas Educativas são apresentadas como a tendência temática mais abordada, correspondendo a 26 trabalhos em 52% das produções. Neste período, a Jornada Escolar passa a ser a segunda maior tendência.

De 2011 a 2014, utilizamos como descritores: Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Educação de Tempo Integral. Foram encontrados 54 trabalhos, sendo 48 dissertações e 6 teses. Sobre os eixos temáticos, a maioria está relacionada às políticas públicas, mas ainda no que tange a temática Educação Especial em uma perspectiva inclusiva constatou a necessidade de maiores abordagens acerca do assunto especialmente no que tange ao Estado de Goiás.

No ano de 2016, decidimos por realizar levantamento em outros meios além da CAPES, como os repositórios dos programas de pós-graduação em educação, bem como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e nos deparamos com o estudo de Velame (2015), intitulado *Estudantes público alvo da educação especial na educação em tempo integral: um estudo em Vitória – ES*, em nível de dissertação, que através de entrevistas com gestores analisava o Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada da Secretaria Municipal de Educação em Tempo Integral de Vitória. Em seu trabalho, a autora apresenta uma síntese das pesquisas que foram desenvolvidas no período entre 2000 e 2013, levantando assim 76 trabalhos. Destes, foram identificados duas dissertações de mestrado, que conectava a modalidade de educação especial em uma perspectiva inclusiva com a escola de tempo integral.

Assim, através do trabalho de Velame (2015), tivemos acesso aos trabalhos de Triñanes (2009) e Cunha (2013). O primeiro, intitulado “*Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral*” se propunha analisar o trabalho pedagógico voltado para a

educação, como o próprio título já sinaliza, dos deficientes visuais em uma escola de tempo integral da rede pública estadual de São Paulo. O segundo trabalho, *O aluno com deficiência na escola integral contemporânea*, realizado em Viamão – RS, com o objetivo de analisar o Programa Mais Educação e seus efeitos sobre os alunos com deficiência, teve os pais destes alunos, como sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, por meio dos mapeamentos realizados, entendemos que existem poucos trabalhos, que se inserem neste grupo, que inclui a educação especial no contexto da escola de tempo integral, conectando assim as duas políticas, especialmente quando se observa o estado de Goiás, o que indica a necessidade de ampliar as discussões sobre a educação dos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais neste contexto, apreendendo aí, nexos, processos, relações, questões, contradições, bem como sentidos e significados de ser docente.

Sendo assim, definimos como **objetivo geral**, “analisar como é realizado o projeto de formação humana (projeto educativo) voltado para as crianças com deficiência e /ou necessidades especiais em uma escola pública de tempo integral em Aparecida de Goiânia-GO”. Para isto, elencamos os seguintes **objetivos específicos**: 1) Identificar o que os marcos políticos legais e pedagógicos, que orientam o trabalho nas instituições de ensino de tempo integral, afirmam com relação à Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva; 2) Compreender de que maneira vem sendo organizada a rotina escolar para realização do atendimento educacional especializado, uma vez que este deve ser realizado no contra turno, e que é função da escola sociabilizar o conhecimento historicamente acumulado a todos; 3) Apreender os sentidos e significados dos professores que atuam diretamente com o público alvo da educação especial sobre ser docente nas escolas de tempo integral.

A nossa abordagem para tal, foi orientada pela Pedagogia Histórico - Crítica. Esta teoria, caracterizada como uma concepção marxista de educação está assentada no método materialismo histórico e dialético, e, portanto, inspirada nas investigações marxianas, e com “fortes afinidades com a psicologia histórico – cultural” conforme destacou Saviani (2013a, p. 421), formando assim um todo coerente para discussão do nosso objeto de estudo.

Por esta perspectiva, a formação das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais somente pode ser compreendida se inserida em um contexto mais abrangente, de produção da existência. Sobre isto, ao analisar o sistema econômico burguês, a que se dedicou “longos e conscienciosos estudos”, Karl Marx (2008, p. 47), filósofo e economista alemão, no *Prefácio à Crítica à Economia Política*, resume, o resultado geral a que chegou e que serviu-lhe de guia:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Guiados por Marx (2008), na mesma direção, Bianchetti, B. (1998), acredita que o processo de existência dos diversos povos, nos diferentes momentos da história é a chave para compreendermos porque alguns indivíduos foram aceitos e inseridos na sociedade, enquanto que outros foram estigmatizados. De maneira específica, abre caminhos para compreender porque as pessoas marcadas por uma imperfeição biológico-orgânica estiveram, desde os primeiros momentos da nossa história, excluídas das principais formas de participação social, a exemplo do trabalho e da educação.

Vale dizer, que a Pedagogia Histórico-Crítica, que se orienta pelo método materialismo histórico dialético, busca compreender a escola a partir da análise de suas contradições. Segundo Marx (1982), as contradições são inerentes às relações de produção e às relações sociais capitalistas. Neste sentido, discutir a formação humana via educação escolar no Brasil, nos coloca diante de uma contradição, já analisada por Saviani e Duarte (2012, p. 2): entre a especificidade do trabalho educativo “que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção, que nesta sociedade, são propriedade do capital, e, portanto, não pode ser socializado”.

Assim, observamos um movimento que segue a lógica da produção, corroborando para a não socialização do saber erudito. Deste lado, temos uma escola que se insere como instrumento de legitimação da classe dominante de se perpetuar no poder, estruturada contraditoriamente para “aprisionar” com seus “currículos mínimos”, difusora de pedagogias que não estão comprometidas em socializar a riqueza material e intelectual à classe trabalhadora. Uma escola posicionada estrategicamente para manter o que está posto. Esta lógica recai de maneira brutal sobre as pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais. Primeiramente, porque conforme escreveu Saviani e Duarte, (2012): “sendo a formação humana essencialmente social e histórica, a escolarização da pessoa com ou sem deficiência está marcada pela luta de classes, pela divisão social do trabalho e pelas consequentes contradições que caracterizam a educação escolar na sociedade brasileira contemporânea”.

Segundo, porque inserir as pessoas com deficiência e /ou necessidades especiais na escola cria a ilusão de democratização do conhecimento, mas o que é produzido em verdade é um “conhecimento fraco” e assim, desigual para elas, que não contribui para compensação das suas deficiências e estas veem sua vida reduzida exclusivamente pela luta pela sobrevivência. Ainda, as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, quando inseridas em uma escola pública de tempo integral, que sabemos que historicamente se constituiu para atender a necessidade de guarda dos filhos das famílias trabalhadoras, recebem um conhecimento desigual. Isso nos remonta ao que escreveu Libâneo (2012, p.23) sobre o dualismo perverso da escola pública brasileira: do acolhimento para os pobres e do conhecimento para os ricos, que pode vir a manter as desigualdades sociais. Segundo ele, “a escola que sobrou para os pobres, é caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluída na expressão educação inclusiva) e transforma-se em caricatura de inclusão social”.

Contudo, graças à dialética da sociedade capitalista que é contraditória, a escola se configura ao mesmo tempo como geradora de alienação e humanização. Segundo Duarte (2013a, p.69), apesar da escola, ser uma instituição desenvolvida na sociedade burguesa, ela não é essencialmente nem inerentemente alienada, nem essencialmente nem inerentemente burguesa. Sua tendência é a socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas e, portanto, uma instituição inerentemente socialista.

Dessa forma, a humanização ou a desumanização, segundo Ross (1998, p.66), não é determinada pela deficiência física ou sensorial. Ele conclui que as “limitações ou ilimitações humanas são determinadas social e historicamente”. Nesta perspectiva, o homem não é um produto pronto e acabado, que tem prefixada a sua natureza, que já traz formada sua consciência, como se sua realidade fosse imutável e o seu destino já tivesse mecanicamente traçado, fatalmente definido, mas um ser histórico e cultural, capaz de desenvolver suas múltiplas potencialidades cognitivas, físicas e sociais.

Dessa maneira, não se trata mais em discutir se as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais devem ou não estar inseridas em escolas comuns. Vygotsky (1997) ao pesquisar a defectologia, termo utilizado por ele, já em 1924, criticava as escolas especiais, onde tudo estava adaptado à deficiência, subestimando o potencial do aluno de desenvolver o pensamento abstrato.

A questão também não é mais se a criança aprende. O ensino proposto por Vygotsky (1997) não impõe qualquer obstáculo para aprendizagem, independente da dificuldade, seja ela cognitiva, física ou biológica. Para Vygotsky (1997, p.83) “a compensação biológica deve

ser substituída pela ideia de compensação social do defeito”, esta seria segundo este autor, condições concretas que converte a deficiência em vantagens sociais. Assim, para superar as deficiências secundárias¹, está a compensação social.

Dessa maneira, “as possibilidades para a existência são dadas pela totalidade das relações sociais, pelo desenvolvimento histórico da produção e das objetivações humanas. Elas não são arbitrárias nem abstratas, mas históricas e concretas”. (SALA, 2010, p.92). Possibilidades que podem se configurar então, como humanização do sujeito ou que pode significar apropriação da alienação conforme destacou Gramsci (1982), uma vez que as objetivações humanas são contraditórias e universais.

No tocante ao método, compreendendo que a sociedade capitalista, é dividida em classes antagônicas e permeada por contradições, e neste sentido, apreender a realidade, especificamente no que tange a educação, não é algo tão simples, dada sua opacidade, faz-se necessário um procedimento de razão que descortine o aparente, o imediato e o abstrato, que apanhe a realidade no ocultamento, em movimento e que postule contra esta sociedade, que na sua essência é tão desigual. Neste sentido, estamos nos referenciando ao materialismo histórico dialético, condição e possibilidade desta realidade. Este método científico, exato, “correto” desenvolvido por Marx (2008), revelou as mais completas análises econômicas. Embora o método não tenha sido sistematizado por ele para exposição, este foi aplicado na sua mais importante obra, *O capital*. Além disso, nos primeiros textos deste autor, encontramos elementos para compreensão deste método. Em *Contribuição à Crítica da Economia Política*, por exemplo, Marx (2008, p. 283) em seus comentários, deixa um direcionamento:

Com este método, partimos sempre da relação primeira e mais simples que existe historicamente, de fato; portanto, aqui, da primeira relação econômica com a qual nos encontramos. Depois, procedemos a sua análise. Pelo próprio fato de se tratar de uma relação, está implícito que há dois lados que se relacionam entre si. Cada um desses dois lados é estudado separadamente, a partir do que se depreende sua relação recíproca e sua interação. Encontramo-nos com contradições que exigem uma solução. Porém como aqui não seguimos um processo de reflexão abstrato, que se desenvolve exclusivamente nas nossas cabeças, mas uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em algum tempo ou que continuam ocorrendo, essas contradições também estarão determinadas na prática, onde, provavelmente, também será encontrada sua solução.

¹ A deficiência secundária surge em consequência da deficiência primária, orgânica, biológica e diferente desta,

Nesta lógica, o ponto de partida é o objeto tal como ele se apresenta, de maneira empírica, não se limitando a isto, pois a captação do objeto na sua aparência, não é a verdade deste objeto. Além disso, captá-lo de maneira imediata, sem maiores elaborações do pensamento, abstrações, não leva a compreensão plena deste objeto e, portanto, não se constitui ciência e sim ideologia. Em síntese, o que importa para o pensamento marxista, de acordo com Pires (1997, p.85) é “descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolve”. Nesta proporção, postular a epistemologia dialética como método que apreende a realidade, requer rupturas, com o entendimento positivista do que seja verdade, tão encrustado na sociedade, aceitando - a como dinâmica, provisória e histórica. Exige compromissos com esta verdade, uma vez que toda epistemologia tem uma proposta para a sociedade: mantê-la ou transformá-la. Segundo Frigotto (2010, p.84):

O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (...) Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar um método dialético de investigação.

Neste sentido, uma epistemologia positivista busca manter a realidade do jeito que está e descrevê-la simplesmente, sem a transposição das aparências, enquanto que o método proposto por Marx assume colocar a realidade de cabeça para baixo, negando o que se afirma nesta realidade. O esclarecimento da realidade, bem como a sua transformação, é para este autor, o papel do cientista.

Dessa forma, para nós o método é muito mais que uma questão teórica, tem a ver com o nosso compromisso com a verdade histórica, como pesquisadores da realidade educacional, e de posicionamento político, como professores, já implícito no nosso problema de pesquisa, em favor da classe trabalhadora em prol de uma educação pública que possibilite uma formação que promova a máxima humanização do ser humano, com, ou sem deficiência.

Além do que, convém destacar, que se nos propomos pesquisar como se desenvolve o projeto de formação humana das pessoas com deficiência em uma escola de tempo integral, consubstanciando na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, seria uma incoerência fazê-lo por outra abordagem. A nosso ver, as contradições não podem ser

decantadas por uma lógica formal, que não as incorporam, que as escamoteiam na tentativa de torná-las naturais. Que enxerga a história de maneira contínua e linear, que na sua rigidez de causa e efeito, não aceita respostas diferentes, olhares divergentes, outras versões. Que concebe as leis como “uniformes” e invariáveis.

À luz do materialismo histórico - dialético então, buscamos desvelar quais são os nexos da realidade educacional das crianças com deficiência em uma escola de tempo integral do município de Aparecida de Goiânia - GO e como se desenvolve o projeto de formação humana para estas crianças na instituição pesquisada, apreendendo os sentidos produzidos pelos professores que atuam na escola de tempo integral diretamente com o público alvo da educação especial. Dessa forma, não somente identificamos o que os marcos políticos – legais e documentos da rede municipal de Aparecida de Goiânia se referem à formação das pessoas com deficiência nas escolas de tempo integral e que essas crianças sofrem com o fenômeno de inclusão - excludente, mas buscamos compreender como esse fenômeno é produzido nas escolas de tempo integral no Brasil, sobretudo a partir da compreensão dos sentidos e significados dos professores.

O enfoque crítico dialético ainda, segundo Gamboa, Chaves e Taffarel (2008, p.172-173) busca “apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança”.

Assim, compreender de que maneira se desenvolve o projeto de formação humana das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais em uma escola pública de tempo integral, requer, pela lógica dialética, que consideremos os determinantes históricos, políticos e econômicos. Isto porque, “a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar”. (NOSELLA; BUFFA, 2005, p.362).

O homem também, nesta perspectiva, constitui-se e transforma-se com base nas relações que estabelecem e mantém com a sociedade. Dessa forma, apreender os sentidos e significados dos professores sobre algo, não pode estar dissociado das relações vividas por eles em sociedade, porque estas incidem e configuram, direta e indiretamente, sua forma de pensar, sentir e agir.

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Diante do exposto, a dialética exerce papel relevante para compreender a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Nas palavras de Vygotsky (1996):

[...] a dialética é fundamental, pois, em primeiro lugar, explicita a interdependência entre os fenômenos naturais, humanos e sociais, o que implica compreender as complexas relações mantidas pelos sujeitos ao tecerem sua existência social. Em segundo lugar, a dialética é necessária por mostrar que a fonte de desenvolvimento humano baseia-se na unidade e luta de contrários, ou seja, cada fase na história gera sua fase contrária e esse é o alimento do movimento histórico, movimento esse que precisa ser definitivamente compreendido na escola, dada a complexidade de relações que lá são estabelecidas e que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento dos educandos.

Compreender esta escola numa perspectiva histórica e dialética, nunca é demais dizer, requer que consideramos a lógica dessa sociedade cujo modo de produção é o capitalista, perpassando assim por questões sociais, políticas e econômicas, a fim de se realizar a maior quantidade de abstrações (teoria) possíveis. E também há que se considerar o sujeito do processo, seus modos de pensar, agir e sentir sobre algo.

Concordamos que a compreensão do todo, perpassa pela fala dos professores, pois o discurso do sujeito está permeado por relações, conflitos, apoiados, muitas vezes, em funcionamentos sociais. De acordo com Aguiar e Davis (2011, p. 186)

Compreender o cotidiano escolar requer, portanto, um movimento investigativo que permita captar, de modo articulado, a totalidade social e a institucional, elucidando seus processos. Um caminho promissor é o de tentar compreender o sujeito da atividade docente, definido, na perspectiva adotada, como síntese de múltiplas determinações. Dito em outras palavras, vale a pena estudar o professor, porque é por meio dele que se pode captar a totalidade e, ainda, a complexidade do social.

Acreditamos que apreender o processo constitutivo dos sentidos dos professores, suas expressões, é de suma importância para penetrarmos no cotidiano escolar, desvendando as contradições aí existentes, conforme destacou Aguiar (2012, p. 66):

Ao focarmos o trabalho do professor, com a meta de gerar maior e melhor apreensão, por parte dos mesmos, de suas determinações constitutivas, não podemos jamais esquecer que suas expressões revelam ao mesmo tempo o social, a ideologia, a realidade institucional, dialeticamente transformadas em singularidade, em subjetividade.

Sobre as categorias de análise, algumas delas foram de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa: trabalho, educação integral, formação omnilateral, objetivação, apropriação, alienação, sentidos e significados.

Tendo como fio condutor o método em Marx, com relação ao percurso metodológico, dividimos este trabalho em três etapas. A primeira, pesquisa bibliográfica e documental, consistiu em estudo sistematizado acerca da educação especial em uma perspectiva inclusiva e educação integral e escola pública de tempo integral, bem como investigação de documentos, marcos políticos legais que orientam e subsidiam as Secretarias de Educação, os Conselhos e Gestões escolares no Brasil, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Ldben) o Programa Mais Educação e as políticas que preveem o AEE. Foram analisados ainda, os documentos conservados nos órgãos públicos do Estado de Goiás e Município de Aparecida de Goiânia, como as leis de fundação das escolas de tempo integral, buscando identificar o que estes documentos afirmam no que diz respeito à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no contexto da escola de tempo integral e de que forma esta temática foi contemplada na proposta político pedagógica das escolas e no desenvolvimento das ações dentro das mesmas.

O segundo momento, consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com professores, em uma escola de tempo integral de Aparecida de Goiânia - GO. O tempo de duração da entrevista foi de aproximadamente 45 minutos e foram realizadas na escola, na maioria das vezes na sala de informática, onde funcionava a sala de planejamento dos professores. A coleta de dados teve duração de 06 semanas, sendo iniciada em 10 de maio de 2016, com término em 30 de junho de 2016. Foi utilizado um pequeno roteiro com algumas questões norteadoras (apêndice 1 e 2), no entanto, estas, não foram seguidas na mesma ordem com todos os participantes. Além disso, como a participação na pesquisa é voluntária, alguns professores, decidiram não participar. Outros, por não estarem na escola devido à licença médica ficaram impossibilitados, e, tiveram alguns, que até se prontificaram responder as questões, mas devido à rotina da escola ficou difícil organizar um momento para tal. Dos 33 professores da escola, foram entrevistados 24, conforme foram agrupados abaixo, em 3 blocos.

Quadro1: Grupo de profissionais entrevistados

Bloco	Grupo de profissionais	Quantidade de Professores na escola	Quantidade de profissionais entrevistados
1	Professores pedagogos (está incluso neste bloco: professores regentes, diretor, secretário, assistente educacional e os coordenadores)	19	10
2	Professores de áreas específicas (dança, inglês, educação física e artes visuais, ciências, espanhol e teatro).	7	5
3	Professores de apoio, intérpretes, instrutor de libras e professora do AEE.	9	9
		Total	24

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

Após transcrição das falas, convidamos uma professora de apoio (bloco 3) para uma entrevista mais aprofundada, a fim de melhor compreender as condições de vida e trabalho deste profissional. Neste sentido, consideramos aquele professor que passa o dia inteiro na escola e acompanha diretamente as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais.

A decisão por este recorte, se deu pela necessidade de esclarecer algumas colocações que não foram bem compreendidas no momento da transcrição bem como, foi induzida pelas falas dos professores do bloco 1 e 2, que em sua maioria, indicaram a marginalização desses profissionais. Para elucidar, trouxemos a fala de um dos professores sobre isto.

Eu se eu tivesse no lugar deles (se referido aos professores de apoio), eu não aceitaria a forma como a maioria são tratados na escola. **Eles são vistos como tapa buracos.** Faltou um professor, adoeceu um professor, eles são tirados da função deles para tapar buracos de outros professores. E eles aceitam isto. Eu acho uma vergonha eles saírem de uma função de apoiar o aluno na sala e tapar buraco de professor que faltou. Acho que esta questão das faltas deveria ser resolvida de outras formas, não tirando eles da função deles. Isto acontece todos os dias aqui nesta escola (Professor 15).

Dos 24 professores entrevistados, 6 estão na escola desde a sua fundação, em 2004 e 9, estão há mais de 6 anos. Quanto aos outros, o tempo de trabalho na escola é de 3 a 6 anos.

A terceira parte constou de observação participante, a fim de captar mais detalhadamente o contexto escolar e suas várias conexões, na tentativa de compreender de que maneira ocorre a educação especial em uma perspectiva inclusiva dentro da escola de tempo integral neste município. As observações foram registradas em um diário de campo.

A escola escolhida para investigação foi a Escola Pública Municipal de Tempo Integral EMEI Monteiro Lobato, localizada no Jardim Tiradentes, bairro periférico de Aparecida de Goiânia que teve seu surgimento por assentamento. Na realização do recorte foram considerados os seguintes aspectos: 1) Ser a primeira escola de Tempo Integral do município, com 13 anos de existência, considerada por muito tempo como referência para outras instituições, inclusive no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais. 2. IDEB² mais alto. 3. Possuir aproximadamente dentre as 4 escolas em tempo integral do município, a que possui maior número de crianças com deficiência e/ou necessidades especiais³.

Assim, de maneira coerente com o método adotado, dentro de uma abordagem sócio - histórica, analisamos os dados coletados a partir dos núcleos de significação, instrumento para apreender os sentidos e os significados presentes no discurso dos sujeitos entrevistados, com base nas indicações de Aguiar e Ozella (2013). De acordo com estes autores (idem, p.308):

Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção do concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.

Seguindo os procedimentos tal como elaborados por Aguiar e Ozella (2006): 1) Levantamento dos pré-indicadores; 2) Sistematização dos indicadores e conteúdos temáticos; e 3) Sistematização dos Núcleos de Significação, conduzimos o trabalho de análise e interpretação dos núcleos de significação. Sendo assim, o nosso ponto de partida, após a transcrição das entrevistas, foi fazer as leituras flutuantes e levantar os pré – indicadores, isto

² A EMEI Monteiro Lobato obteve 6.0, atingindo a meta proposta pelo índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB em 2016. Em 2014, o resultado obtido foi de 5.0.

³ De acordo com dados da Secretaria das escolas de tempo integral de Aparecida de Goiânia, no ano de 2017, a EMEI Vinovita possui 11 crianças com deficiência, a EMEI Retiro do Bosque com 13 e a Wilsonina com 12. Os dados da EMEI Monteiro Lobato apontam 21 crianças, um pouco mais do que as outras escolas.

é, “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309), não se tratando, portanto de palavras descontextualizadas, descoladas da realidade, mas, expressões verbais carregadas de significações. Dito de outra maneira, são aquelas palavras / expressões suspeitas e, portanto, indícios a serem investigados. No entanto, estas palavras são muitas e por isto, extraímos aquelas que foram mais frequentes e que apresentaram relevância para os professores entrevistados e para a pesquisa. Os pré-indicadores então, foram agrupados por similaridade e complementaridade e assim tivemos acesso aos indicadores e conteúdos temáticos.

Com a finalidade de apreender os sentidos e significados dos professores então, sobre a formação da criança com deficiência dentro da escola de tempo integral, passamos para a terceira etapa de construção dos núcleos de significação, entendidos aqui, conforme ressaltaram Aguiar e Ozella (2013, p. 310 *apud* Aguiar, Soares e Machado, 2015, p. 70), como um “momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes - movimento subordinado à teoria -, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”. Assim, nesta etapa, a partir da articulação dos indicadores, passamos ao processo de construção dos núcleos. Conforme sugerido por estes autores, ainda, para nomeação dos núcleos, extraímos das falas dos professores expressões que nos ajudaram a compor uma frase curta de efeito, que revelaram pontos fundamentais para o sujeito. Consideramos para a construção destas frases nossos objetivos de estudo.

Na sequência, foi feita uma análise intranúcleo, onde cada núcleo, um por um foi analisado individualmente. Feito isto, articulamos estes núcleos aos outros em uma espécie de análise internúcleos.

As discussões ora realizadas estão materializadas em três capítulos, síntese de múltiplas determinações. O **capítulo 1** traz os pressupostos da pedagogia histórica crítica e da psicologia histórico cultural para compreensão da educação integral da pessoa com deficiência na escola comum de tempo integral. Nesta parte, discutimos a formação humana por uma perspectiva ontológica e histórica, com base em autores clássicos do marxismo, destacando o trabalho como princípio educativo, indispensável para a formação omnilateral. Além disso, discorreremos brevemente sobre o fenômeno de “inclusão-excludente” (SAVIANI, 2013a) ou “inclusão alienada” (KLEIM, SILVA e MATA, 2012) e como a pedagogia histórico-crítica se posiciona frente a ele, inclusive na escola de tempo integral.

No **capítulo 2**, discutimos a educação em tempo integral das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais nos programas e projetos do governo, nos âmbitos federal,

estadual e municipal, em especial o Programa Mais Educação e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, articulando as duas políticas: de educação especial em uma perspectiva inclusiva e educação integral em tempo integral. Buscamos ainda, resgatar brevemente a história da educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como da escola de tempo integral, no Brasil e em Goiás, sobretudo a partir de 1990.

O **capítulo 3**, construído a partir da análise documental e da pesquisa de campo, teve como finalidade sistematizar e organizar os dados da pesquisa, que foram coletados na EMEI Monteiro Lobato. Neste bloco, recuperamos a história desta instituição, em suas dimensões políticas, administrativas e pedagógicas, trazendo dados sobre a sua criação, implementação, funcionamento e organização. De maneira particular, descrevemos a rotina escolar, e a participação das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais e ainda, apresentamos os sentidos dos professores sobre o tempo e o espaço, estes que são aspectos essenciais da atividade educativa.

No **capítulo 4** apresentamos os pré- indicadores e indicadores e as análises dos núcleos de significação (intranúcleos) à luz da teoria adotada.

Nas **considerações finais** trazemos as sínteses dos sentidos e significados constituídos pelos professores da EMEI Monteiro Lobato, sobre a formação da pessoa com deficiência e ou necessidades especiais na escola de tempo integral, a partir da articulação dos núcleos de significação (análise internúcleo) e à luz da Pedagogia Histórico - Crítica e da Psicologia Histórico Cultural. De acordo com Aguiar e Ozella, (2013, p. 311):

Este movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. Como nos lembra Vygotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre núcleos. Nesse momento, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria.

Por fim, convém destacar, que a nova diretriz de organização e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia para 2017, que havia sido elaborada tendo a Pedagogia Histórico - Crítica como teoria norteadora, não mais vai ser implantada na rede de ensino do município, conforme tínhamos.

O processo para sua implantação já vinha sendo desencadeado. Sinais disto, é que a Pedagogia Histórico-Crítica foi referenciada nos encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, a exemplo do I Encontro de Coordenadores da Rede Municipal de Ensino realizado em janeiro de 2017. Além disso, o comunicado 003/2017, remetido aos gestores, coordenadores pedagógicos, secretários e professores das unidades escolares, cujo assunto era o projeto de ensino, também veio embasado pela Pedagogia Histórico-Crítica, entendendo o mesmo, como “uma proposta para o processo de ensino aprendizagem que tem como foco a transmissão assimilação do conhecimento historicamente acumulado de forma sistematizada”. Isto a nosso ver foi devera subversivo, especialmente em tempos difíceis para as teorias críticas, e um avanço, tendo em vista, que havia na rede uma “miscelânea de teorias”, conforme destacou, Santos, I. (2016).

Ainda que, o processo de implantação desta diretriz, fruto dos esforços de muitos estudiosos, técnicos da própria Secretaria Municipal de Educação, desde o início, tenha sido marcado por altos níveis de incerteza, nesta fase de transição de governo vivenciada pelo município⁴, e de fato, não tenha se concretizado, este movimento de maneira alguma pode ser descartado, “engavetado”, pela importância que teve para a educação. Efeito disto, é que muitas escolas no município a exemplo da EMEI Monteiro Lobato, tem elaborado os seus projetos políticos pedagógicos tendo esta teoria como norteadora.

O fato de ter existido uma movimentação deste nível, mostra a contradição que há em cada instância. Isto nos faz acreditar que uma mudança de postura, ainda seja possível, o que nos anima lutar. Sempre estivemos conscientes das dificuldades de algo assim, por conhecermos o processo de “institucionalização⁵” da pedagogia histórico- crítica na Rede de Cascavel – PR, que foi marcada por vários embates, “com momentos de interrupções e até substituição desta proposta” (BACZINSKI 2013, p. 218).

Nestas circunstâncias, continuamos na defesa de uma Pedagogia Histórico – Crítica, e esperamos com este trabalho contribuir para o esforço coletivo, não somente em termos teóricos, mas com as práticas educativas compromissadas com uma educação

⁴ As diretrizes gerais de organização e funcionamento da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia foram elaboradas no ano de 2015 e 2016 no governo do prefeito Maguito Vilela, tendo como Secretário de Educação Prof. Domingos Pereira. No primeiro semestre de 2017, Aparecida de Goiânia viveu um momento de transição política, onde se iniciou o governo do prefeito Gustavo Mendanha, que tem como secretário de Educação Rodrigo Caldas, dependendo deste aval para implantação das diretrizes na Rede.

⁵ De acordo com Baczinski (2013, p.218): “o termo “institucionalização” da pedagogia histórico-crítica é mais adequado àquilo que de fato ocorreu no estado do Paraná. Visto que “implantação” significa fixar, manter, deixar definitivo, e “institucionalização” significa tornar institucional”.

integral e assim, inclusiva. Ainda mais do que nunca, este é um momento muito propício para este trabalho.

CAPITULO I

FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO HUMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS VIA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo visa apresentar os fundamentos da Pedagogia Histórico–Crítica, quanto à formação da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na educação escolar brasileira, inclusive na escola de tempo integral.

A formação humana tem na escola o *lócus* privilegiado, e por isto, a apropriação dos conhecimentos clássicos desenvolvidos pelo homem no decorrer da história, a compreensão crítica de mundo, bem como o desvelamento da realidade e consequentemente sua transformação, perpassa pela sua atuação como instituição social. Entretanto, o modo de produção capitalista, contribui para relativizar o papel da escola tornando-a marcada por indefinições. Aproveitando desta falta de clareza quanto à ação da escola na sociedade, muitas correntes pedagógicas, lançam teorias que buscam definir o papel da escola e a posição do professor, no processo educativo. Estas correntes teóricas apresentam muitos pontos de discordâncias, inclusive acerca da função da escola. Muitos destes modelos pedagógicos não se colocam de maneira efetiva a serviço do desenvolvimento psíquico conforme destacou Martins (2011, p.211).

Tomando como critério os condicionantes objetivos, Saviani (2012, p. 5) divide estas teorias em dois grupos, no que diz respeito à marginalidade. Nas palavras do autor:

Denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não críticas”, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a formação e manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico – reprodutivistas”.

Dessa forma, para as teorias não críticas, o fenômeno da marginalidade é acidental, vista como desvio do indivíduo e se é assim, pode ser superado pela educação. Esta

autonomia a que Saviani (2012) se refere tem a ver como fato da educação não estar atrelada à sociedade. De acordo com Duarte (2013b, p. 4), estas pedagogias ideologicamente vinculadas, chamadas por ele de “pedagogias do aprender a aprender”: o escolanovismo, o tecnicismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo e o multiculturalismo, dentre outras, visa a manutenção do *status quo* do sistema atual dominante, estando seus defensores conscientes ou não deste fato. Assim, o discurso de mudança tão veiculado na atualidade, está afinado com o “aprender a aprender” e “encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas políticas e culturais do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2001, p.187).

Quanto ao segundo grupo, das teorias crítico-reprodutivistas, emergidas na década de 1970, entendem as relações entre educação e sociedade, concebendo esta, como dividida entre classes antagônicas, operando uma crítica à hegemonia burguesa instalada na sociedade capitalista, no entanto, ela é meramente reprodutora desta sociedade e das condições de dominação e marginalização. Sendo assim, apesar delas participarem do movimento contra-hegemônico, que explicaremos a seguir, tem a “reprodução” na sua centralidade. Saviani (2013a, p.393) explica:

Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo – a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

As tendências crítico-reprodutivistas não apresentam alternativas ou orientações pedagógicas e isto é bem verdade, nunca fizeram parte das suas intenções, porque a sua função era compreender e explicar apenas como a educação funcionava. Elas, não são pedagogias. Mas mesmo assim, apesar de não serem “teorias da educação” e se configurarem como “teorias sobre a educação” (Cunha, 1975 *apud* Saviani, 2013a, p. 398), trouxeram elementos da maior importância que possibilitaram a compreensão da prática educativa e desenvolveram conceitos que foram apropriados por muitos estudiosos.

Para um devido esclarecimento e posicionamento crítico, veremos algumas questões, de maneira breve, que norteiam as pedagogias que se encontram alinhadas a estes dois grupos de teorias. No primeiro grupo, temos a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia

tecnicista. No segundo, as teorias que tiveram maior repercussão e que alcançaram maior nível de elaboração, de acordo com Saviani (2012, p.16) foram as seguintes:

- a) “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”
- b) “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE)”
- c) “teoria da escola dualista”

Na pedagogia tradicional, a marginalidade está ligada à falta de esclarecimento, ligada a quem é ignorante. Assim a escola surge como redentora, salvadora, que tem a função de equacionar o problema da marginalidade, sendo um antídoto à ignorância, por meio da transmissão dos conhecimentos. O ensino estava centrado no professor, que expunha as lições, enquanto que os alunos assimilavam passivamente. No entanto, com o passar do tempo verificou-se que a escola fundamentada nesta pedagogia não conseguiu alcançar seus objetivos, ser de “todos”. Assim, poucos eram os bens sucedidos e os que se adequaram ao modelo social da época.

No que se refere à Pedagogia Nova, ela nasce da crítica à pedagogia tradicional. Por esta perspectiva, “a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é propriamente o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 2012, p.7).

Convém destacar, que muitos dos seus representantes, a exemplo de Decroly e Montessori, se alinharam à Pedagogia Nova devido a sua preocupação com os “anormais”. Então foi com base em experiências com as pessoas com deficiência naquela época, que se pretendeu organizar procedimentos pedagógicos para atender o sistema escolar como um todo.

Por esta perspectiva, a educação é um instrumento de correção da marginalidade, ajustando os indivíduos, adaptando - os, incutindo neles o sentimento de aceitação e de respeito às diferenças.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não diretivismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2012, p.8).

O que de novo se pretendia, era trocar o aspecto das escolas, pois a escola tradicional em sua estrutura possuía uma feição sombria, disciplinada e silenciosa. O tom opaco não se assemelhava em nada com as pretensões da pedagogia nova. O foco do processo de ensino - aprendizagem também seria deslocado do professor para o aluno. Não haveria a imposição dos conteúdos, mas áreas de interesse que se adequassem a cada grupo. Esta teoria com feições democrática serviu basicamente à hegemonia da classe dominante uma vez, que em nome da tamanha “flexibilidade” e “afrouxamento”, acabou por rebaixar o nível de ensino para o povo. Assim a Escola Nova não foi democrática e colocou milhares de pessoas à margem da sociedade.

Mesmo que esta teoria não tenha dado conta de resolver a questão da marginalidade, e ainda por cima, a agravou (Saviani, 2012, p.10), muitos educadores se apegaram a ela, vendo neste modelo, todas as virtudes e colocando todos os defeitos no ensino tradicional, tido como culpado por todas as mazelas educacionais. Acreditaram, portanto no “conto do vigário”, contos novos, e abriram mão da sua autoridade para fazer que os filhos da classe trabalhadora ascendessem a um nível elevado de aquisição dos conteúdos. Segundo Saviani (2012, p.49):

O papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade.

Já a pedagogia tecnicista, “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência, e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p.11). Processo este, semelhante ao fabril, onde tudo passava por várias linhas de produção, chegando a um resultado final de maneira compartimentalizada. Assim, houve uma burocratização da escola onde o magistério, passou a ser sufocado por instruções e pelo preenchimento exaustivo de formulários. Esta tentativa de transposição da forma de funcionamento da escola, da sua articulação com o processo produtivo de maneira assim tão direta, acaba por perder de vista a especificidade da educação, fragmentou o ensino e trouxe resultados negativos.

Em síntese, se na pedagogia tradicional, o foco estava no professor e a questão central era aprender e na pedagogia nova, se centrava no aluno, e a questão central era “aprender a aprender”, na pedagogia tecnicista tanto o professor quanto o aluno, era relegado a serem meros executores, uma vez que o foco estava na operacionalização e padronização dos meios pedagógicos, importando “aprender a fazer”. Quanto à questão da marginalidade, esta não será identificada com a ignorância, nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo (SAVIANI, 2012, p.13 e 14).

Ao que concerne às teorias crítico-reprodutivistas, na *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica*, a formação humana se configura como reprodução das desigualdades sociais. Saviani (2012, p.17 e 18) explica a ideia central da teoria da violência simbólica que tem Bourdieu e Passeron (1975 *apud* Saviani 2012) como seus divulgadores. Segundo ele, os autores partem do pressuposto “que toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material”. Os marginalizados para esta teoria são aqueles que não possuem capital econômico e porque não possuem capital cultural, estão na sociedade na divisão de classe como dominados. Assim, não se aceita a contradição e as possibilidades de ascensão da classe trabalhadora é nula. Na verdade, por esta teoria, se a pessoa nasce do lado dominado, estará fadado ao domínio para sempre e o jeito neste caso, é aceitar a sua condição de “menos”. Em particular, as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais estariam fadadas a sua condição de marginalizados. A educação para elas seria algo que reforçaria sua condição.

A *Teoria da escola como aparelho Ideológico de Estado*, parte da seguinte ideia: de que a escola serve como reprodutora das relações de exploração capitalista, e está a serviço da burguesia e seus interesses de se perpetuar no poder. Os marginalizados são aqueles que fazem parte da classe trabalhadora. Por fim, a *teoria da escola dualista*, elaborada por Baudelot e Establet (1971 *apud* Saviani 2012, p.24), mostra que a escola é dividida em duas grandes redes opostas que contribui para a formação da força de trabalho e para inculcar a ideologia burguesa. Saviani (2012) explica que a escola, nesta perspectiva é duplamente um fator de marginalização para os trabalhadores não somente por referenciar à cultura burguesa, mas também por colocar à margem do seu próprio movimento aqueles que ingressam no sistema de ensino. A escola nesta configuração, portanto, serve à burguesia, sendo descartada

a possibilidade desta, ser instrumento de luta em prol do proletariado e também, não visa a transformação. Assim, ela fazia a crítica ao regime autoritário, à pedagogia tecnicista, ao sistema, o que de alguma forma impulsionava reflexões, análises, mas conforme destacou Saviani (2013b, p. 58-59), não tinha uma proposta de intervenção prática. Dessa forma, esta visão, estava limitada a constatar o problema, porque a ideia em voga era a de que não havia nada a se fazer contra as determinações materiais dominantes, além de aceitá-las. Assim, para o problema dos educadores não haveria alternativas, possibilidades, realizações. Em muitos casos, os professores padeciam de desejos – sonhos irrealizáveis, que não podiam ser concretizados. A educação, nesta visão estava condenada a ser acrítica para sempre.

Numa direção transformadora, surgiram as pedagogias contra - hegemônicas, sobretudo a partir de 1980. Esta década, foi considerada como momento virtuoso para a emergência destas teorias, e isto se justifica por diversos fatores:

O processo de abertura democrática; a ascensão das prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2013a, p.413).

Apesar disso, de acordo com este autor, estas propostas se configuraram como tentativas frustradas, devido a fatores limitativos, como o caráter heterogêneo das próprias propostas e dos seus participantes, característica do processo de abertura democrática que o Brasil estava vivendo, configurada neste contexto como transição feita do alto. Devido ao ecletismo que elas apresentavam, perpassando por várias concepções que iam desde as dos liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela libertadora e pela marxista, convencionou chamá-las de “pedagogias de esquerda” (SNYDERS, 1974, *apud* SAVIANI, 2013a, p. 414), pois não comportava aí, devido estas ambiguidades, o termo pedagogia marxista ou revolucionária. Saviani (2013a, p. 414) agrupou estas teorias em duas modalidades, devido as suas características. Na primeira, estavam aquelas que preconizavam uma educação libertária para o povo. Faziam parte desta tendência, as pedagogias da educação popular e as pedagogias da prática, inspiradas na concepção libertária de Paulo Freire, tanto em consonância com os ideais da Igreja quanto com os princípios anarquistas. Esta advogava uma educação “do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em

contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2013a, p. 415). Postulava ainda, que uma educação libertadora se daria fora da escola. A segunda, deste quadro, ao contrário da primeira, concebia a escola permeada pela luta de classes, alinhada aos princípios anarquistas. Nesta perspectiva, o ato pedagógico é tomado de força política, é compromissado com a classe trabalhadora.

No segundo grupo de tendências, estão as pedagogias pautadas na socialização do conhecimento para a classe trabalhadora. Localiza-se aí, a Pedagogia Crítico Social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1982 - 1984), e também a Pedagogia Histórico – Crítica (SAVIANI, 2013a).

A primeira, inspirada em Synders, de acordo com Libâneo (1990, *apud*, Saviani, 2013a, p. 419), sustenta que o papel da escola é difundir os conteúdos de ensino. Apesar de Libâneo, desde o início, sinalizar, em termos teóricos, para o marxismo, na obra Democratização da escola pública, publicada em 1985, quando foi apresentada a proposta, esta referência não chegou a ser aprofundada, fazendo que essa, fosse alvo de críticas, sujeita inclusive a acusações de que esta se mantinha em uma concepção liberal. De acordo com Saviani (2013b, p.73) “o problema da denominação “pedagogia dos conteúdos” é a ressonância que ela traz, dando margem a uma interpretação na linha de uma volta à pedagogia tradicional, ou de uma recuperação desta proposta”. O problema não está, portanto na proposta em si, que em nada tem de liberal, pois para Libâneo (1985, p. 39 *apud* Saviani, 2013a p.419): o papel primordial da escola é difundir conteúdos, vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o “melhor serviço que se presta aos interesses populares”. Trilhando o caminho da didática crítica desde 1990, com base em teóricos do marxismo, é um expoente no estudo das questões educacionais.

A segunda tendência, também tencionando com as teorias acrílicas e crítico – reprodutivistas entende a educação “como mediação no seio da prática social global”, e esta é ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. A escola, nesta perspectiva, ainda que do Capital é o *lócus* privilegiado de formação humana, inclusive dos deficientes. Em termos políticos, filosóficos, históricos, econômicos e sociais esta pedagogia se inspira nas investigações de Marx, em consonância com o materialismo histórico dialético, conforme veremos de maneira mais aprofundada no item 1.1 deste capítulo.

Esta discussão se faz oportuna, primeiro porque a Pedagogia Histórico – Crítica está em processo de construção coletiva, e segundo, porque desde 1990, no auge do neoliberalismo, as ideias pedagógicas vivem uma fase “neo”, marcada pelo neoprodutivismo,

neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, em termos econômicos, pedagógicos, psicológicos, administrativos e são elas, que embasam as políticas educacionais no Brasil atualmente, alternando e conciliando concepções, materializadas inclusive no apelo às diferenças, e no discurso de Inclusão, tão em voga.

Feita estas considerações, direcionados pela Pedagogia Histórica-Crítica, apresentamos no primeiro item deste capítulo, a nossa concepção de homem e educação, sua natureza e especificidade, e empreendemos com base em Marx e Engels, clássicos do marxismo, a discussão sobre a formação humana na perspectiva histórico – ontológica, discutindo com base em Duarte (2013) as categorias objetivação e apropriação.

No segundo item, resgatamos o conceito de educação integral, cujo pressuposto em Marx é a formação *omnilateral* do sujeito, destacando o trabalho como princípio educativo. Esta noção, introduzida por Antônio Gramsci, importante filósofo italiano, é uma das principais teses defendidas pela pedagogia histórico - crítica (SAVIANI, 2012).

No terceiro item, expomos o posicionamento da Pedagogia Histórico – Crítica frente ao fenômeno da “inclusão excludente” ou “inclusão alienada”, mais especificamente no contexto da escola pública de tempo integral. Neste sentido, trazemos o discurso de inclusão, tão veiculado na década de 1990 no Brasil, no contexto das políticas públicas neoliberais, sustentando a tese defendida por Carvalho e Martins (2012), de que na sociedade capitalista o ser humano fica incapacitado de ser “incluso”, por que faltam condições para isto.

1.1 Teoria Histórico – Crítica de formação humana e/ou educação

Ao analisarmos a formação humana na sociedade capitalista, no contexto da luta de classes, vamos observar dois projetos antagônicos. Para os filhos da classe dominante, é reservada uma formação clássica, uma educação mais completa, enquanto que, para os filhos da classe trabalhadora, é dispensado o mínimo de instrução, inclusive em tempo integral.

Neste contexto, verificamos também, concepções distintas de formação humana, uma de cunho liberal e outra socialista, neste caso, o da Pedagogia Histórico-Crítica que desde o seu surgimento em 1970, está a serviço das práticas educativas que propiciem a superação da sociedade atual, defendendo o desenvolvimento da alta cultura a toda população brasileira.

Assim, defende um processo de ensino aprendizagem que propicie a apropriação pela classe mais pobre, neste caso também pelos deficientes, do patrimônio cultural da humanidade.

Dessa forma, tal corrente teórica concebe a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013a, p.421 – 422). E se é assim, o ato educativo, atividade não espontânea e não assistemática, se configura por esta perspectiva, como processo de humanização do indivíduo. O homem se humaniza na atividade de produção e reprodução da sua existência, por meio de sua atividade vital, o trabalho, numa relação entre apropriação e objetivação. Esta relação, segundo Duarte (2013b, p. 21) “constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos”.

Sendo assim, conforme este autor é extremamente importante compreender a relação entre objetivação e apropriação, que se efetiva por meio do trabalho, para compreensão da formação humana. Apropriação, de acordo com Leontiev (1978, p. 320), “é um processo que tem como resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente”. Segundo ele, não se trata de um processo passivo, e sim ativo, que cria no indivíduo novas aptidões, necessidades, capacidades, que envolve comunicação entre os homens e principalmente, que se constitui como educação.

No que tange aos fundamentos filosóficos, na perspectiva marxista, o que faz o humano “ser” é a sua atividade vital, o trabalho. O trabalho é mecanismo geral de todas as transformações sociais, determinante na constituição dos processos sociais. Para Engels (2013, p.11), o trabalho é muito mais que fonte de riqueza, “é a condição básica e fundante de toda a vida humana”, afirmando, até certo ponto, que esta atividade criou o próprio homem. Este autor, ao discorrer sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, afirma que a evolução está intimamente relacionada à atividade laboral.

Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição (ENGELS, 2013, p. 13 e 14).

O aperfeiçoamento gradual da mão tem correlação com as necessidades de trabalho, uma vez que este estímulo foi transformando pouco a pouco o cérebro do macaco em cérebro humano. Assim, o que difere homem e animal, essencialmente, é a atividade consciente, o

trabalho. “Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza a obriga a servi-lhe, domina-a” (MARX, 1982a, p.23). Assim em uma perspectiva marxiana, o trabalho é princípio ontológico, isto é, determinação histórica da condição de constituir como homem, da humanização, base material da consciência e da personalidade.

Marx nos mostra a estreita relação, trabalho, homem – natureza, onde ao atuar sobre a natureza e modificá-la, o homem modifica a sua própria natureza, sua própria vida. Marx (1985, p. 112), esclarece o processo de objetivação do ser humano ao transformar a natureza, basicamente a primeira forma de atividade humana, da seguinte maneira:

É só na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é a sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele.

Homem e natureza é uma unidade, de maneira que os atos do homem na produção trazem consequências sociais. Assim, somente se pode compreender a origem e o desenvolvimento do ser, sobre uma base orgânica e inorgânica nesta relação dialética entre o biológico e o cultural. Sobre isso, Marx (2002, p.211), em o Capital, destaca:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes força útil a vida humana.

Com base em Marx, em sua ontologia do ser social, Luckács (1978, p.5) fornece uma síntese de que é pelo trabalho, pela sua atividade vital, que o ser humano se constitui ser social. “Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de respostas ao carecimento que a provoca”. Dessa maneira, a condição do ser é determinada pelas formas sociais do trabalho e estas estão reportadas às particularidades históricas.

Duarte (2013b, p. 35) sintetiza a relação entre objetivação e apropriação como dinâmica da atividade vital humana e também geradora do processo histórico da seguinte forma:

A atividade humana é uma atividade histórica, geradora de história, do desenvolvimento humano, de humanização da natureza e do próprio gênero humano, em decorrência de algo que caracteriza a especificidade dessa atividade diante de todas as demais formas de atividade de outros seres vivos. O que caracteriza essa peculiaridade é a relação entre objetivação e apropriação que se efetiva já nas formas mais elementares de relacionamento do ser humano com a natureza, já no primeiro ato histórico de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e de criação, nessa produção, de necessidades qualitativamente novas. A relação entre objetivação e apropriação se efetiva, portanto, no próprio “ato de nascimento que se supera”.

Este papel desempenhado pelo trabalho ainda não é claramente percebido. Isto se deve segundo Engels (2013, p.21) à concepção idealista de mundo que leva o ser humano “atribuir exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro, explicando seus atos pelo pensamento e não pela necessidade”.

No Brasil, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, s.p), três outros aspectos dificultam a compreensão sobre o caráter positivo do trabalho para a formação humana:

Primeiro que o Brasil foi a última sociedade do continente a abolir a escravidão, o que contribuiu para imprimir na mentalidade das elites a marca cultural da relação escravocrata; o segundo aspecto é a visão moralizante do trabalho trazida pela perspectiva de diferentes religiões (castigo, sofrimento ou remissão de pecados); por fim a perspectiva de reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo.

O trabalho, nesta perspectiva é uma das categorias marxistas, mais relevantes. É ele o determinante da práxis histórica, antes dele não havia nada. Sendo assim, não se trata de uma escolha teórica, mas de uma determinação histórica. Marx dedicou a sua vida a estudar as formas sociais do trabalho, suas mediações e determinações e destacou que na sociedade capitalista, o trabalho assume um caráter alienante e não humanizante. Resende (2009, p. 143) caracteriza a alienação em Marx, “pela extensão universal da vendabilidade, pela conversão dos seres humanos em mercadorias e pela fragmentação do corpo social em indivíduos isolados, buscando seus objetivos limitados e individuais”.

Como se pode perceber, Marx não enxergou apenas o caráter positivo do trabalho, ao contrário de outros estudiosos, ele verificou a sua negatividade. Isto não se trata, no entanto, que Marx foi tomado de incoerência, ele apenas constatou que apesar do trabalho ser atividade vital, no capitalismo, que se refere a sua dimensão histórica, ele se configura como alienação. Dessa maneira, a condição do ser humano de não se reconhecer no trabalho, não é ontológico, mas particularidade desta sociedade capitalista. No trecho a seguir, Saviani (2012, p. 47), sintetiza seu entendimento sobre esta questão, explicando que ao ver os dois sentidos do trabalho, Marx não estava sendo incoerente em suas proposições.

Minha leitura é justamente a de que Marx considerava o trabalho, como atividade de objetivação do ser humano, como componente ineliminável da vida social, parte necessária da humanização do ser humano. Entretanto, na época definida por Marx (1982, p.26) como a “pré – história da sociedade humana”, isto é, todo o grande período histórico que continua até hoje, marcado pela luta de classes, pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho, portanto, na “pré – história” o trabalho vem produzindo a universalidade da riqueza humana à custa da exploração da grande maioria dos indivíduos (SAVIANI, 2012, p.47).

Em *Introdução à contribuição à crítica da Economia Política*, publicada pela primeira vez em 1903, Marx empreende sua análise sobre a produção, primeiramente em abstrato, e perpassa por alguns elementos que compõem o processo de produção na sociedade capitalista, apontando inúmeras contradições, uma delas, é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da apropriação da mais-valia. Para Marx (2008, p.243), a produção, ou o processo de trabalho, no sentido geral, nada mais é que “apropriação dos elementos da natureza pelos indivíduos”, para sua subsistência. Com o crescimento e expansionismo social, o conceito primitivo de humanidade é alterado (ser que integra, transforma e assimila o fruto de sua produção), adequando-o ao novo modelo de sociedade de livre comércio. O homem não é mais um ser que integra a natureza. Agora, não importa a reação do ambiente. O homem transforma, produz, distribui, troca e consome os bens obtidos a partir da natureza. O ambiente não é mais sua casa, mas o “armazém” onde os elementos essenciais são extraídos e modificados segundo as necessidades humanas. De acordo com este autor, (Idem, 2008, p. 238): “Nessa sociedade de livre concorrência, o indivíduo aparece como que desprendido dos laços da natureza, que em épocas anteriores da história fazem dele uma parte integrante de um conglomerado humano determinado, delimitado”.

O desenvolvimento da sociedade burguesa transformou o sentido da produção, do trabalho humano e dos seus resultados. Produção como trabalho humano como resultado da

humanização passa a caracterizar o desenvolvimento de uma nação, de um grupo, passa a significar produção de mercadoria, e essencialmente produção de mais-valia. O sentido da produção então é acumular valor a mais. De acordo com Resende (2009, p. 85):

O trabalho, que seria a realização da essência humana, converte-se em pura exteriorização, objetivação. Objetivação que ganha, precisamente porque se efetiva sob o modo de produção capitalista, uma forma específica de alienação, ao romper definitivamente a relação do sujeito com o objeto e estabelecer a primazia do segundo sobre o primeiro, com a consequente coisificação e fetichização das relações sociais.

Dessa maneira, a produção não se volta mais para humanizar, mas para fragmentar as relações humanas que apresentam: aquele que produz, aquele que distribui, aquele que troca e aquele que consome. A intenção embrionária da sociedade burguesa em mudar a dinâmica social, gerou a divisão da sociedade, tornando-a desigual e perversa. Não que o antagonismo entre as classes não existisse em outras épocas, no entanto conforme explica Engels (2013, p.26): “É no modo capitalista que isto encontra sua expressão mais acabada”.

O novo modelo econômico alterou as finalidades de produção, antes, o homem era parte integrante da natureza, agora se apresenta como uma “peça” na dinâmica dos interesses do mercado. Verifica-se aí uma contradição que se estabelece entre o caráter social da produção e o caráter privado da apropriação. Marx salienta que a propriedade privada, ao contrário do que querem levar a crer, não é uma condição da produção, mas é característica desta sociedade, onde a distribuição e apropriação do produto dão-se de forma alienada, de maneira desigual. Isto somente comprova que o capital nesta sociedade existe como agente independente da produção e não é determinado por ela. Se não fosse assim, o indivíduo que participa da produção participaria igualmente dos resultados desta produção. Se o capital é também um produto coletivo, porque posto em movimento pelos esforços de muitos membros da sociedade, porque quando o capital é transformado em propriedade comum não pertence a todos os membros da sociedade? O processo de produção material, neste caso o modo de produção capitalista, além de produzir a mercadoria, e a mais-valia, produz e reproduz também a relação capital trabalho e o antagonismo de classes.

O trabalho conduz o ser humano para a humanidade, porém, quando este trabalho é qualificado como venda de mão de obra e apropriação indevida dos que exploram, o trabalho passa a ser, dentro do modelo capitalista, um divisor de águas, isto é, a classe dominante recebe os louros do trabalho da classe operária. Marx observou que não é o trabalho que o

capitalista compra dos operários. Aparentemente pode ser isso. Mas o que os operários vendem para o capitalista a troco de dinheiro é a sua força de trabalho. A força de trabalho no capitalismo é convertida em mercadoria, igual todas as outras coisas.

A força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Por isso, o produto da sua atividade tão pouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário (MARX, 1982a, s.p).

O trabalho deveria ser manifestação da vida do operário, mas pelo contrário, a sua vida começa quando o dia de trabalho termina. Ele somente trabalha para manter a sua existência, medíocre existência. No que se refere à compra e venda do trabalho, neste sistema, esta relação será sempre contraditória, uma vez que a classe operária é subjugada nesta relação. O operário produz as riquezas para o capitalista por apenas um salário, de fome, diga-se de passagem, que se reduz a uma determinada quantidade de meios de vida, suficientes para uma vida de miséria, insuficientes para poder existir. Esta relação de desigualdade entre compradores e vendedores ela se estabelece no processo da vida real. Ela é, portanto uma contradição estrutural, constitutiva desta sociedade, produzida pelo modo de produção capitalista. Dito de outro modo, os homens produzem as objetivações humanas, por meio de sua atividade, no entanto, são impedidos de se apropriarem destas objetivações, porque se encontram em uma posição desfavorável nesta sociedade e não detém os modos de produção.

Em função destas relações que se estabelecem na sociedade capitalista, aquilo que deveria ser humanização, portanto, se transforma em alienação, uma vez que “o homem faz da sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência” (MARX, 1985 p. 112). Assim, o que deveria ser uma atividade autorrealizadora para o trabalhador é algo exterior, alheio a ele, que não expressa a sua individualidade, impedindo-o de se desenvolver como “ser genérico”, este, que conforme Duarte (2013b), é aquele “participante conscientemente ativo do processo histórico da objetivação do gênero humano”.

O mesmo acontece em relação ao patrimônio cultural da humanidade, a exemplo das ciências e das artes, que “para a esmagadora maioria das pessoas a apropriação dessas aquisições só é possível dentro dos limites miseráveis” (LEONTIEV, 1978, p. 283). No caso

das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, elas não participam do processo de objetivação e apropriação da mesma forma. E se é assim, não consegue desenvolver suas funções psíquicas, uma vez que o desenvolvimento das mesmas é condicionado pelas apropriações culturais (MARTINS, 2011). Preocupadas com os tipos de apropriação e as condições desiguais de humanização, estão a pedagogia histórico crítica e a Psicologia Histórico Cultural. Dito de outro modo,

Considerando que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico – cultural e a pedagogia histórico – crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual (MARTINS, 2011, p. 211).

Além disso, estas teorias, conscientes da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, defendem o ensino de conceitos científicos via educação escolar. Este seria o papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico, segundo Martins (2011, p.211). Ela destaca o cerne do pensamento vygotskiano:

O desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico – crítica.

Saviani e Duarte (2012, p. 31) concebem o acesso aos clássicos como condição necessária à formação humana, ao desenvolvimento, e neste sentido, “clássico é aquilo que resistiu ao tempo tendo como validade que extrapola o momento em que foi formulado”, integrando assim, o patrimônio cultural da humanidade e permanecendo como referência para as gerações futuras. Segundo estes autores, recorrer aos clássicos supera o imediato e direciona o processo educativo para aspectos que são essenciais, nucleares e ainda, opera como antídoto às polêmicas, que marcaram as ideias pedagógicas ao longo dos anos. Dessa forma, as disputas de poder de tendências contrapostas, que envoltas em vaidades, em preocupações com modismos de quem lançam os melhores slogans, ou realizam as melhores refutações, são superadas ao retorno aos clássicos. Assim, o que resistiu aos embates do

tempo, possui caráter permanente e precisa ser apropriado pelos alunos na escola. Somente dessa forma, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação, algo que já foi produzido historicamente, é que o trabalho educativo atinge sua finalidade.

Fica claro, que não é qualquer conteúdo que deve ser ensinado na escola, mas aquele que é o núcleo, indispensável à humanização do indivíduo. Em outras palavras, cabe identificar em cada área do conhecimento aqueles conteúdos que são uma espécie de suprasumo, que sem eles, torna-se impossível, outras relações, a compreensão de outros aspectos, impossibilitando o conhecimento de outros elementos. São estes conteúdos que compõem o currículo escolar. Em síntese, “uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora concentrar-se ia naquilo que é o núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão – assimilação do conhecimento objetivo e universal” (SAVIANI, 2012, p. 53). Quando a Pedagogia Histórico-Crítica prega a socialização do conhecimento historicamente acumulado está em consonância com a Psicologia Histórico Cultural, uma vez que este conhecimento está vinculado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Martins (2011, p. 244), o ponto de intersecção entre as duas teorias reside justamente “na defesa do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, ou por outra, do ensino dos “verdadeiros conceitos”, quais sejam os conceitos científicos”. Além disto, ela cita três preceitos representativos da referida intersecção: “a afirmação da escola como *lócus* do saber historicamente sistematizado, a unidade entre forma e conteúdo constitutiva da prática pedagógica e o papel do ensino escolar na “transformação” dos indivíduos e da sociedade”. Sobre a unidade teórico – metodológica, entre a Psicologia Histórico – Cultural e a Pedagogia Histórico – Crítica, Martins (2013, p.14), explica:

Ao privilegiar o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados, dos conhecimentos clássicos, a pedagogia histórico-crítica faz uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no que inclui a formação de um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio-análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações -, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo- cognitiva própria a um ser humano. Defende também que as ações de ensino desenvolvem não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas.

Saviani (2012, p. 70), propõe cinco passos como possibilidades para mediar o trabalho pedagógico, e assim promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No entanto, convém destacar que não se trata de converter estes passos em procedimentos de ensino porque estes momentos vão, além disto. O primeiro passo seria a **prática social**. Esta prática é comum a professor e aluno, no entanto, estes são agentes sociais distintos, pois se encontram em diferentes níveis de compreensão da prática social, denominada de “síntese precária”. Martins (2011, p.226) explica:

Em relação ao professor, a prática social é sintética à medida dos domínios que dispõe acerca dessa prática, mas é precária à medida que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá como seus alunos. Note-se que a dimensão sintética resulta dos conhecimentos disponibilizados ao docente, fundamentalmente por sua formação acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última instância, pautam o seu trabalho. Destarte, quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de se referir apenas à “parcela da realidade que disporá como alunos”, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade.

No que tange à compreensão dos alunos sobre a prática social, é de caráter sincrético, pois estão impossibilitados, porque não dispõem ainda, de elementos que permita realizar as devidas articulações à sua prática social. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas (MARSIGLIA, 2011, p. 105).

O segundo passo é a **problematização**, cabendo a identificação dos principais problemas impostos pela prática social e quais conhecimentos precisam ser dominados para resolvê-los.

Quanto ao terceiro passo, **instrumentalização**, trata-se da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para solucionar os problemas que foram detectados na prática social. Tem a ver, portanto com “o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão, etc” (MARTINS, 2011, p. 228).

A **catarse**, que se constitui como quarto passo, é o momento culminante do processo educativo, quando pela prática social, conforme Saviani (2012, p.72), há a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Assim, o quinto e último passo corresponde **ao retorno à prática social**, não havendo mais uma relação de dependência entre professor e aluno, colocando – os lado a lado. Há uma alteração qualitativa desta prática social, esta não é a mesma do ponto de partida, uma vez que os sujeitos sociais se modificaram por meio da educação, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos e transformarem a realidade.

Convém destacar, que apesar de não existirem condições para plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa, é imprescindível “lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nesta sociedade, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos” (DUARTE e SAVIANI, 2012, p. 4), considerando assim o caráter socialista da escola, passível de grandes realizações neste âmbito.

Ao defendermos a Pedagogia Histórico-Crítica, e quando afirmamos o caráter socialista da escola, não estamos com isto, dizendo que a revolução da sociedade ocorrerá simplesmente pela socialização do conhecimento. Temos claro que não basta ensinar história, artes, educação física, geografia, língua portuguesa, filosofia etc., para que a revolução aconteça, pois estaríamos sendo realmente ingênuos, bem inocentes, um tanto idealistas. Mas que esta, é a escola de quem defende a revolução, de quem se posiciona a favor da classe trabalhadora. Neste sentido, pensamos ser essencial escrever na íntegra, mesmo que longa a citação, o esclarecimento feito por Duarte (2013a, p.69), o que nos parece preciso, para que fique claro o nosso compromisso com este tipo de escola.

O que nós afirmamos e não deixamos de defender é que a revolução precisa de uma escola ensinando, que a revolução precisa de educadores que lutem no sistema educacional contra os interesses da burguesia e que a forma de nós lutarmos contra os interesses da burguesia no interior do sistema educacional é socializando o conhecimento. É assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. E, para isso, temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares no cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida. Nós precisamos discutir o conhecimento e a vida humana, tendo referência não o cotidiano alienado de cada um de nós, mas as riquezas do gênero humano. As riquezas do gênero humano têm sido produzidas nas sociedades de classes, mas elas ultrapassam em muito os limites dessas sociedades.

Assim, se a escola não possibilita a apropriação do saber historicamente acumulado, ela está contribuindo com a privatização do conhecimento e impossibilitando o indivíduo de lutar igualmente nos vários embates que acontecem na sociedade. E nisto, estou me referindo igualmente às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais. Se continuarmos deixando-as no vazio quando negamos a ela a identidade linguística, quando reiteramos uma realidade que rotula, que classifica, colocando-as “no canto”, fora da sala de aula para não atrapalhar, quando nos contentamos que elas apenas saibam escrever o nome, ou nem isso, que aceitamos que elas apenas se socializem, sendo respeitadas nas suas diferenças, estamos sim, tirando as possibilidades de elas serem e poderem.

Sobre isto, se estamos discutindo a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não podemos perder de vista, que as características fundamentais do gênero humano, são determinadas social e historicamente. Assim, de acordo com Duarte (2013b, p.104) “a singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico e não pode ser explicada por meio das relações entre o espécime e a espécie entre o organismo e o meio”.

As condições de desenvolvimento então, não são dadas geneticamente, biologicamente, mas socialmente. Sendo assim, a educação das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais não pode ser marcada por um modelo biológico de desenvolvimento humano que implica que o ser humano seja integrado e adaptado ao meio, animalizando-o, e sim deve significar apropriação da cultura.

Uma das consequências da especificidade da formação do indivíduo humano diante da ontogênese animal é a de que a formação do indivíduo não é determinada unicamente, nem mesmo primordialmente, pelas características do organismo humano. Tais características constituem-se apenas em condições prévias do desenvolvimento do indivíduo, mas não estabelecem o conteúdo, os limites e a direção desse desenvolvimento. (DUARTE, 2013b, p. 39)

Se fosse assim, Hellen Keller (1880 - 1943), norte - americana, que era cega e surda, não se tornaria doutora em filosofia e escritora. Para Vygotski (1997, p.54), seu destino é a melhor elucidação sobre compensação, pois sua deficiência foi convertida em algo proveitoso que a transformou em uma celebridade, isto é, sua deficiência colocou em jogo as enormes forças de supercompensação. De acordo com este autor (idem, p.47), junto com a deficiência são dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta, dadas as possibilidades

compensatórias para superar a deficiência. E é nisso que deve se pautar a educação, promoção do homem, independente se este é deficiente ou não.

Isto mostra, de maneira evidente, segundo este autor (ibidem, p.55): “que o processo de supercompensação está determinado intimamente por duas forças: as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e a educação e as forças intactas da psique”. Sabemos que uma criança com deficiência está colocada em uma posição menos favorável que as outras crianças. No entanto, Vygotski (1997, p.258) assevera que a questão pode ser resolvida sem dificuldade com um método de compensação e de adaptação, em um processo de compensação educativa da deficiência, uma educação social, com técnicas educativas individualizadas que não reduz o ser humano a um parasita por causa da sua deficiência. Quando ele se refere às técnicas educativas individualizadas é considerando a especificidade de cada indivíduo, porque uma deficiência pode apresentar formas muito mais difíceis de comportamento. Ele destaca, por exemplo, a cegueira ou surdez congênita, deficiências dos órgãos dos sentidos, da percepção “através dos quais se estabelecem vínculos de enorme importância com o ambiente”, constituindo problemas pedagógicos mais complexos. Para Vygotski (1997), o princípio fundamental da educação dos deficientes é o método de compensação social de sua deficiência, aproximando-as das formas normais de comportamento.

Vygotski (1997), sempre criticou as escolas especiais onde tudo estava adaptado à deficiência, subestimando o potencial do aluno de desenvolver o pensamento abstrato. No entanto, ainda hoje, e não estamos nos referindo às escolas especiais, os projetos de formação voltados para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais se fundamentam no palpável, dada a ideia equivocada de que os conceitos mais abstratos são impossíveis de serem apreendidos por elas.

Para Davidov (1991, p. 124), a prática da aplicação do princípio de caráter visual, é trágica para o desenvolvimento mental. Para ele “a orientação ao pensamento empírico leva a que muitas crianças não recebam na escola tradicional os meios e os procedimentos do pensamento científico, teórico”. É certo que a criança com necessidade especial possui maior dificuldade para isto, necessitando de mais mediações para superar a deficiência e/ou necessidades especiais, aumentando ainda mais a responsabilidade da escola, que para desenvolver esta capacidade, terá que utilizar todos os meios possíveis.

O objetivo da escola afinal de contas, não consiste em adaptar-se ao defeito e sim em superá-lo. A criança com deficiência necessita mais que a criança dita normal, que a escola desenvolva os rudimentos do pensamento, posto que abandonada a sua própria sorte, não pode chegar a apropriar-se deles. (VYGOTSKI, 1997, p. 150-151)

O conceito de compensação em Vygotsky deve ser mais bem explorado na escola, para que não se caia em reducionismos. O cenário educacional ainda compõe as versões mística e biológica da compensação. Ainda se acredita, por exemplo, que a compensação de uma deficiência vem de forma natural, divina. Muitas vezes por causa dessas ideias, ainda presentes, pratica-se uma educação filantrópica, assistencialista às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, deixando de fazer as mediações necessárias que contribuem para a formação do pensamento teórico, criando uma falsa impressão de inclusão, onde inicialmente possibilita acesso à escola, mas que dificilmente significa apropriação dos conteúdos escolares.

Isso também, porque o que o pensamento neoliberal aceita como compensação frente à deficiência e às desigualdades é: discurso de inclusão, inserção de “todos” na escola e manutenção da exclusão pela satisfação das necessidades mínimas de aprendizagem, do básico, do mais fácil. Mas se levarmos em conta que a aprendizagem somente ocorre quando ensinamos algo para as crianças que está muito além da sua possibilidade de aprendizagem (DAVIDOV, 1988), constatamos que para elas, a escola na atual conjuntura, tem mutilado as suas possibilidades de desenvolver o pensamento teórico.

Outro aspecto relevante para se refletir, quando discutimos aprendizagem e desenvolvimento, em sua relação dialética, é quanto às relações entre pensamento e palavra. Para Vygotski (2001, p.398) “Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento – o significado da palavra é um fenômeno do pensamento”. Assim em constante movimentação, o pensamento vai à palavra e a palavra vai ao pensamento. Pensamento, entendido como toda consciência humana e palavra como a expressão, mais direta da natureza histórica, que desempenha um papel central na consciência (VYGOTSKI, 2001, p. 486). Sendo assim, o tipo de compensação se processa de maneira distinta para cada tipo de deficiência e a palavra é elemento nuclear, critério para determinar o nível de insuficiência.

Pensando desta forma, uma criança com deficiência mental, que manifesta dificuldades de apreensão da linguagem, e, portanto, uma atividade reduzida de funções

superiores, que necessita de acompanhamento psicológico e diagnóstico, estando matriculada em uma escola de tempo integral, e estamos nos referindo, nos moldes das escolas atuais, terá dificuldades para que se processe sua compensação. A menos que seja revisto e colocado em prática um projeto de formação compromissado em acionar nesta criança, processos mentais superiores, empenhado dessa maneira, em compensar sua deficiência.

Segundo Vygotsky (1997) compensação é luta, luta social. Luta por uma escola pública de qualidade, com professores com formação que não seja fragmentada e deficitária, com materiais e atividades adaptadas, que conte com suporte familiar, acompanhamento médico. Luta por acesso aos meios de aquisição de estímulos, às condições para que as crianças com necessidades especiais tenham acesso aos bens culturais. Na verdade, luta para que esta escola seja construída, porque neste sentido, a maioria das escolas públicas brasileiras, na atualidade, tem contribuído perversamente para o agravamento da insuficiência inicial nestas crianças, vêm “negligenciando-as pedagogicamente” (VYGOTSKI, 1997) porque não a conduzem ao desenvolvimento e com isto, contribuem para o acúmulo de complicações adicionais.

1.2 Formação integral na escola de tempo integral para a Pedagogia Histórico – Crítica

A divisão da sociedade em classes, também divide o homem, torna-o fragmentado e unilateral, e logicamente, a sua educação tende a ser cindida. De acordo com Arruda (2012, p.66), a educação nesta configuração, é funcionalista, utilitária e unilateral tendo, portanto a função de inculcar, nos educandos a separação que se realiza nesta sociedade: “entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre saber erudito e saber popular, entre o individual e o social, entre ciência e técnica, entre a necessidade e a liberdade, entre decisão e execução, entre teoria e prática” (idem, 2012, p. 90). Assim, se na sociedade capitalista a apropriação pelo homem do objeto de trabalho é reduzida a uma única forma: a propriedade privada, na escola, a apropriação do saber também ocorre de maneira unilateral.

Marx (1985, p.147 -148), nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, apresenta seu entendimento sobre o homem, como um ser que não é parcial e, portanto, não se pode apropriar da sua essência de maneira unilateral. Marx defende então, o processo de apropriação *omnilateral*.

O homem se apropria de sua essência universal, quer dizer, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, agir, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento perante o objeto, a apropriação deste. A apropriação da realidade humana, seu comportamento diante do objeto, é a afirmação da realidade humana; é, por isso, tão polifacética quanto múltiplas são as determinações essenciais e as atividades do homem; é a eficácia humana e o sofrimento do homem, pois o sofrimento, humanamente entendido, é um gozo próprio do homem.

A omnilateralidade, enquanto categoria em Marx apresenta-se como um dos princípios básicos e lógicos para formação humana, uma vez que nesta perspectiva, a formação possibilitaria ao indivíduo a compreensão crítica da totalidade do processo social. Assim o homem, deve ser concebido como um ser em processo, pluridimensional, que vai se construindo por meio do seu viver e fazer e que vive, ao mesmo tempo, as várias dimensões de sua realidade corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetiva e espiritual, e não como um ser reduzido e compartimentalizado (ARRUDA, 2012, p. 94)

Nas Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de trabalhadores, que foram publicadas em 1968, Marx (1982, s.p) manifesta-se mais uma vez em favor da formação *omnilateral* da classe trabalhadora, por assim entender que esta possibilitaria também a construção de uma nova sociedade.

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias.

Marx acreditava que uma formação em várias dimensões, onde combinasse formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, elevaria a classe trabalhadora a níveis mais altos que o da burguesia, por exemplo. Em uma concepção marxista, o objetivo da formação *omnilateral* é a superação do modelo capitalista de produção. Sendo assim, de nada adianta, aliar formação intelectual à formação técnica e científica sem uma crítica a este

modelo de sociedade. Neste sentido, uma escola que se proponha *omnilateral* por aliar as várias dimensões, sem pressupor a mudança desta sociedade, estaria ainda, formando indivíduos parciais, cindidos. A *omnilateralidade* em Marx é entendida então, não apenas como oportunidade de acesso *omnilateral* dos bens produzidos pela humanidade, mas como elemento de superação desta sociedade.

Gramsci (1982), filósofo italiano, se enveredando pelo mesmo caminho de Marx, e que alimentou as análises pedagógicas que serviram de base para a pedagogia histórico-crítica segundo Saviani (2012, p.82), apresentou uma proposta de educação revolucionária, voltada para emancipação humana, que consistiria na criação de uma escola unitária, “desinteressada”, de formação *omnilateral*, para a classe trabalhadora. Ele a caracterizou como “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p.118).

A formação defendida por este autor, não se resume em treinar os trabalhadores para atender interesses imediatos de mercado, mas à plena socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, à nova cultura que viabilize a participação ativa destes trabalhadores no jogo do poder.

Sua proposta era de uma escola de tipo “desinteressada”, sem intenções mercadológicas, sem pretensões de “fatiar” o ser humano, sem “manipulações” da verdade, “sem tramas” para manutenção desta sociedade, “interessada”, portanto, com a elevação da classe trabalhadora e sua humanização. Nas palavras de Saviani (2012, p.180 - 181), a tarefa da educação defendida por Gramsci, era “o desenvolvimento de um novo humanismo que implica a formação do homem integral. É assim que ele entendia a escola ativa, e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova”.

No que concerne, a integração entre trabalho e educação, isto é percebido nitidamente na proposta de Gramsci (1982, p.125). Para ele, isto deveria ocorrer em todos os espaços sociais, não exclusivamente na escola, mas principalmente nela. De acordo com este autor:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações de trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Dessa forma, no entendimento gramsciano, o trabalho, como princípio ontológico, engendra também um princípio educativo. Saviani, explica que isto acontece mesmo sob o capitalismo. A diferença que sob o modo de produção capitalista o trabalho produtivo é o que direciona a formação humana, que ordena a organização da educação e este se configura como alienação. Para explicar sobre esse assunto, que tem gerado polêmica, Saviani (2012, p.174 -175) distingue dois aspectos, no que concerne a questão teórica e à questão estratégica. Em termos teóricos, ele esclarece:

Quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca, nos termos do próprio Marx.

O segundo aspecto pontuado por Saviani (2012) é com relação à questão estratégica. Dessa forma, conceber o trabalho como princípio educativo, “significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra – hegemônica, procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo” (SAVIANI, 2012, p.178 - 179). Neste sentido, Saviani lança mão da concepção de escola unitária de Gramsci, bem como recobra o conceito de politecnia como formulado por Lênin e Krupskaja, propondo a reorganização do sistema de ensino em seu conjunto a partir do trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2012, p. 179). Para este autor (2003, p.132), é preciso retomar a concepção básica de politecnia, noção que precisa estar clara antes que medidas mais práticas sejam tomadas com relação à organização do currículo. Ele então esclarece (idem, p.140):

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Assim, o domínio destes fundamentos, destes princípios, possibilitará ao trabalhador ter condições de desenvolver modalidades diversas de trabalho, propiciando a ele uma visão de todo o processo, um desenvolvimento, portanto, multilateral. Dessa forma, este não será

um trabalhador “adestrado” que desenvolve uma determinada atividade mecanicamente, inconsciente do caráter do trabalho. “A politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna” (SAVIANI, 2003, p.141).

Na opinião deste autor, nas condições específicas dos dias atuais, a organização do processo educativo sobre a base da vinculação entre instrução e trabalho educativo, de maneira mais direta e mais explícita, deve ocorrer no Ensino Médio, a partir dos 14 – 15 anos. Com base nesta relação, se desenvolveria, portanto, uma “escola média de formação geral” (SAVIANI, 2012, p.180). No que concerne ao ensino fundamental, mesmo que a participação no trabalho ainda não tenha começado, o trabalho deve orientar o caráter do currículo escolar, articulando assim instrução intelectual e trabalho produtivo, no entanto, a referência ao processo de trabalho, ao contrário do ensino médio deve ser feita implicitamente e indiretamente. Na passagem abaixo, Frigotto (2012a, p.247) deixa claro seu posicionamento:

É fundamental socializar desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros e se constituem, na expressão de Gramsci, em “mamíferos de luxo”. O trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético político no processo de sociabilização humana.

Quanto à Educação Superior, na reorganização do sistema do ensino proposta por Saviani (2012, p.181), caberia “a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem”.

Um sistema de ensino organizado neste nível, tendo o trabalho como princípio educativo, que visa a *omnilateralidade* e a emancipação humana, a nosso ver, e nisto concordamos com Maciel, A. (2015, s.p), somente pode ser colocada em prática em uma escola onde o tempo seja ampliado, onde os espaços sejam compatíveis e integrados. A educação politécnica, segundo este autor:

Não pode ser efetivada senão em turno integral, num espaço motivador, porque ambientado para proporcionar formas de sociabilidade, onde as relações humanas possibilitem o florescimento de uma juventude politicamente democrática, historicamente situada; culturalmente identificada; pedagogicamente politécnica e, por tudo isso, socialmente participativa e crítica.

Tomando como base os preceitos da Pedagogia Histórico Crítica e orientado pelo princípio pedagógico da politecnia, acrescido de uma interpretação diferenciada deste conceito, Maciel, A. (2015, s.p) implantou no Município de Ariquemes – Rondônia, durante os anos de 2005 e 2006 a sua proposta de Educação Integral. Pertinente aqui citar um trecho, onde este autor coloca a sua proposta como alternativa às demais modalidades de educação de tempo integral existentes, inclusive porque ele exemplifica que a proposta aprovada no Plano Nacional de Educação é mais atrasada que a apresentada por ele. Nas suas palavras:

A proposta de educação integral, aprovada no PNE – 2014/2015, é política e educacionalmente mais atrasada do que a do Projeto Burareiro de Educação Integral, a Educação de Tempo Integral do Estado de Rondônia e a Escola de Tempo Integral do Estado do Amazonas, estados onde esta pesquisa se realiza. Por tudo isso, a educação integral politécnica, aqui proposta é uma alternativa às demais modalidades existentes. Diferencia-se destas pela organicidade entre os princípios epistemológicos da pedagogia histórico – crítica e os processos educativos integrados, pelo alcance social e político e, finalmente, por um tipo de gestão, que pressuponha formação profissional, embasada no conhecimento das demandas do desenvolvimento socioeconômico e nas urgências democráticas da sociedade. Neste sentido, a educação integral politécnica é uma alternativa pedagógica através da qual a educação escolar possa se dispor a buscar no homem, até o limite possível, sua integridade humana e social, visando uma sociedade “para além do capital”.

A proposta de educação politécnica, na sociedade capitalista, resulta atual e relevante, e a escola de tempo integral pode se constituir como lugar onde a divisão e desumanização do homem sejam superadas, onde de fato forneça uma educação integral. Esta é a educação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido marxista, de uma formação humana completa, *omnilateral*, tendo o trabalho como princípio educativo.

Em outras palavras, o objetivo do processo educativo é perseguir a totalidade do ser humano, possibilitando a ele posicionar conscientemente e criticamente diante da realidade, recuperando assim sua *omnilateralidade*. Na definição de Manacorda (1996, p.81):

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Sendo assim, a educação integral nesta perspectiva, que se propõe educar para emancipação tem que desenvolver o pensamento crítico e dialético, levando os educandos a compreenderem, a tessitura do mundo a sua volta, tornando-os capazes de agir sobre este mundo.

1.3 Análise crítica da educação escolar hoje: o fenômeno da inclusão - excludente e/ou inclusão alienada

Em 1990, em um contexto de crise econômica e exclusão social, surge o discurso de Inclusão, sintonizado às exigências da nova ordem econômica mundial, pressionado por organismos multilaterais e também intimamente relacionado às lutas pelos direitos humanos. Não por acaso. A presença das agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial, influenciou fortemente a política de educação no Brasil, sobretudo a partir da Conferência de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Com o slogan de “Educação para Todos”, segundo Evangelista (2013, p. 19):

Disseminava-se a ideia de que a universalização da educação básica – entendida como ensino fundamental – era condição sine quo non para superar as dificuldades econômicas – sociais, pelo que se procurava recuperar a harmonia entre economia e educação. Privilegiou-se: a) a expansão das vagas escolares, b) a gestão do sistema educacional, munido de um sistema de avaliação e informação e c) a ajuda internacional para o desenvolvimento da eficiência institucional, operacional e de gestão política, financeira e social necessária às reformas pretendidas.

As reformas propostas no âmbito da educação visava vinculá-la ao desenvolvimento econômico. Neste sentido, subordinando-lhe aos programas de combate à pobreza. Para um maior entendimento tomamos aqui a explicação de Libâneo (2014, p. 22):

O desenvolvimento econômico capitalista, frente a realidades sociais complexas, precisa combater a pobreza e controlar riscos políticos e sociais que podem comprometer esse desenvolvimento. Unem – se, assim, nas estratégias de combate à pobreza, os termos educação para todos, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, aumento da produtividade dos pobres.

Esta preocupação do Banco Mundial, aparentemente tão bem intencionada, não passa de uma “estratégia político – ideológica” (LIBÂNEO, 2014, p. 23), uma vez, que esse próprio

sistema está implicado na produção da pobreza (EVANGELISTA E SHIROMA *apud*, LIBÂNEO, 2014, p. 23). Dessa forma, como defender os interesses dos pobres, estando posicionado a favor do capital? Se os interesses de ambos estão contrapostos? Como excluir e ainda assim, assumir o discurso de inclusão? Pois bem, isto pode parecer uma contradição, no entanto, trata-se de um artifício para colocar os pobres na condição de dependentes, ajustados às regras do próprio capital. Esta intromissão dos organismos internacionais está permeada por relações de poder, onde quem ajuda explora e quem está na condição de ajudado, é explorado. No bojo desta questão, existe outra: a de classes.

Sendo assim, o discurso de inclusão, preconiza, de acordo com a Constituição Federal de 1988, que todos tenham acesso aos mesmos direitos, inclusive à educação. No entanto, este discurso se mostra contraditório, pois como um sujeito que pertence à classe subalterna, por exemplo, terá acesso aos bens de serviço nas mesmas condições?

Segundo Carvalho e Martins (2012, p. 30): “A sociedade capitalista nos mostra, sem tréguas, a sua incapacidade para assegurar aos indivíduos um lugar de igualdade, ampliando a olhos vistos inúmeras formas de exclusão/alienação”. Dessa maneira, é um discurso de inclusão que não minimiza as desigualdades entre as classes, mas amplia estas desigualdades.

Sobre isso, ao estudar o modelo neoliberal e as políticas educacionais, Bianchetti, R. (2001, p. 89), explica: “Em uma formação social concreta, os setores dominantes promovem uma determinada política social em função de seus interesses estratégicos, utilizando, para isso, as estruturas políticas sobre as quais exercem hegemonia”. O discurso de inclusão seria então uma estratégia para que possa haver o consenso necessário, é uma “concessão da classe dominante às classes subalternas”, “a dimensão pública” do Estado, ainda que ele defenda interesses privados conforme escreveu Coutinho (2006, p.185).

No que se refere às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, a sociedade capitalista os colocam à margem, posto fundamentar-se na exploração do trabalho, depois favorecem situações de inclusão. De acordo com Martins (1997, p. 32 *apud* MACIEL, C. 2009, p. 34): “É próprio desta lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, seguindo suas próprias regras, seguindo sua própria lógica”.

Dessa maneira, inclusão no contexto neoliberal não significa uma real inclusão social, como afirmou Carvalho e Martins (2012, p.31), porque inexitem aí condições objetivas para isto. “Ainda que se busque a inclusão por meio de leis e mecanismos que insiram o deficiente

no livro mercado e na escola, sua condição de desigualdade o acompanhará dentro desses sistemas”. E é justamente a condição de desigualdade entre os indivíduos que sustenta a sociedade no modelo neoliberal como escreveu BIANCHETTI, R. (2001, p.72).

Além do discurso de igualdade de direitos, neste caso o de direito à educação, está presente a partir da década de 90 o discurso de respeito, tolerância e aceitação das diferenças. Discursos que se percebem nas declarações, nas convenções. No artigo 3, por exemplo, um dos princípios gerais da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência “é o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade” (BRASIL, 2010, p. 35). “Discursos que nós sabemos portadores de atitudes de má-fé e não necessariamente de boa vontade, sendo, ao contrário, produzidos e difundidos pela vontade de manter privilégios e posições tradicionais de categorias dominantes, sejam quais forem” (PIERUCCI, 2013, p. 99).

Discursos que atingiram as políticas públicas e que entraram na escola, que se proliferaram nos movimentos sociais, mas que segundo Pierucci (Idem, p.27 e 28), são ciladas, pois o discurso que afirma as diferenças, também as rejeitam, consoma a discriminação, “faz funcionar a diferença”. Ainda, segundo Silva, T. (2000, p.93): “a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende da sua incessante repetição”. Será que quando dizemos “somos diferentes” estamos apenas descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social? Não estaríamos contribuindo para definir ou reforçar a identidade? Bem, se tanto a identidade como a diferença são “criaturas da linguagem” (SILVA, T. 2000, p.75) e considerando que “a palavra é ideológica por excelência” como destacou Bakhtin (1999, p.36) essa marcação da diferença não é inocente, neutra, ela é carregada de relações de poder.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles”, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições – de -sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (SILVA, T. 2000, p.81).

Para as pessoas com deficiência recaiu uma educação inclusiva (porque não fazia parte do “todos”) além de inúmeras marcas de diferenciação: “excluídos”, “anormais”, “incapazes”,

“diferentes”, “desiguais”. Sempre sendo classificados, divididos, carregados por juízos de valor. Segundo Marques (2012, p. 5): “Na marcação das diferenças parte-se do princípio de que as diferenças são inerentes à vida, entretanto, trabalha-se ainda a partir da dicotomia do tipo normal versus anormal, superior versus inferior, capaz versus incapaz e assim por diante”. Pierucci (2013, p. 120) nos alerta para a fixação do olhar na diferença, pois segundo ele, isso “pode terminar em fixação essencializante de uma diferença”, pois quando a diferença é afirmada pelos movimentos sociais, quando abraçada discursivamente, por exemplo, pelas pessoas com deficiência ou pelos professores dentro da escola, produz novas diferenças.

Outra problemática apontada pelo autor (Idem, p.47) é que a focalização/fixação da diferença acaba roubando perigosamente a cena da igualdade, que para ele é o melhor argumento público. Dessa forma, a luta pelas diferenças por parte dos novos movimentos sociais tira o foco para uma luta contra as desigualdades e discriminações. Torna-se uma luta fragmentada, não reconhecendo o pertencimento a partir de uma universalidade. “É provável que a apologia das diferenças vista de forma fragmentada, ofereça a ilusão de que o atendimento às suas particularidades forneça-lhes a ideia de que as diferenças desaparecerão” (ALMEIDA, R. 2009, p. 69).

Na escola essa marcação das diferenças, também se apresenta como cilada, armadilha por que obscurece as desigualdades de poder e das classes sociais. A sensação que temos é de nebulosidade, a mesma, apresentada por (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011, s.p.):

A narrativa da nação diversa, de um povo diverso, gera materiais didáticos no campo da educação e não sabemos mais se falamos de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença. Assim ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades. De maneira que esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou do desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença.

Assim, no cenário da educação inclusiva, a marcação das diferenças pode significar desculpa para não se “acessibilizar” o conhecimento historicamente acumulado às pessoas com deficiência, tornar-se sinônimo de desigualdade, tirar o foco para a defesa do acesso à escola das classes e grupos sociais marginalizados. Tanto a rejeição quanto a marcação das

diferenças são geradoras de desigualdade e por isso, faz-se necessário um olhar atento sobre essa questão. Um olhar que apreende o jogo discursivo do poder. Um olhar cuidadoso voltado para a fixação de olhares para a diferença, a fim de perceber como ela é produzida e fixada. “Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, T. 2000, p. 101).

Indo além das análises dos discursos, a Educação “inclusiva”, implementada pelo sistema de ensino desde então, tem significado estrategicamente “inclusão mínima”, apenas “um meio para satisfazer necessidades mínimas da aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente do processo de desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL 1974, p. 60). Para atender o “básico”. Tem significado exclusão. Para os pobres e neste sentido, também para os deficientes, uma educação composta por currículos mínimos, enfraquecida de conteúdos significativos, que tem como meta a consecução de um padrão mínimo de qualidade. Nessa ótica, Padilha (2012, p. 93) analisa:

O povo é privado de seus direitos, mas propõe-se a ele que estude (mesmo que a escola pública ensine pouco); que se qualifique para o trabalho (mesmo sem ter trabalho digno); que seja cidadão (desde que reconheça o seu lugar de inferioridade por não fazer parte dos proprietários dos meios e dos bens de produção).

Cria-se, portanto, uma falsa impressão de inclusão, onde inicialmente possibilita acesso à escola, mas que dificilmente significa apropriação dos conteúdos escolares, corroborando para a produção das necessidades especiais e dessa maneira, para a exclusão.

Sobre isto, Silva, R. (2016, p. 171), assim como outros estudiosos, tem denunciado a falta de suporte às crianças com deficiência e /ou necessidades especiais, nos levando a compreender, por meio dos seus estudos, que o movimento de “Educação para Todos”, não visa de fato equacionar as desigualdades sociais, mas apenas minimizá-las, lógica das políticas de equidade social. Isto, segundo o autor, fica claro quando se observa os aspectos históricos da terceira fase da Educação Especial brasileira. De acordo com ele:

Nos últimos 30 anos, a política de “integração escolar” provocou a expansão das classes especiais na escola pública, mas, ao mesmo tempo, favoreceu o processo de exclusão na escola regular. Já nos últimos 15 anos (aproximadamente), as classes especiais, e as escolas especiais, privadas e filantrópicas, vêm sendo substituídas pelas salas de recursos (atual sala de atendimento educacional especializado), mas de modo precário.

Assim, em seus apontamentos histórico – críticos sobre a educação dos deficientes no Brasil, Silva, R. (Idem, p.170) denuncia estas práticas “pseudo inclusivas”, aquelas tomadas pelo discurso de equidade, mas que na verdade não passam de práticas segregacionistas, que oferece o mínimo necessário. Ele traz a tona, o caso dos atletas paraolímpicos, que sob o argumento de inclusão, de maior participação nas competições, são levados a treinar e competirem em locais segregados. Da mesma forma aponta que, na escola e nas universidades do país, 820.433 crianças e jovens matriculados enfrentam dificuldades para permanecer estudando.

Saviani (2013a) chama de “Inclusão excludente” a inclusão para constar, para melhorar as estatísticas, para ampliar acesso. O ato de “incluir” estudantes em um sistema escolar sem disponibilizar a eles as condições necessárias de apropriação do conhecimento, configurando assim uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. O autor explica:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2013a, p. 431).

Assim, temos em curso em nosso país, além do fenômeno de Inclusão excludente, e aí basta observar o pequeno número de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais dentro das escolas, “uma exclusão escolar generalizada” (Silva, R. 2016, p. 170). As políticas sociais, mesmo as de inclusão, visam à manutenção e reprodução do capital. Segundo este autor (2016, p.171)

Essas políticas começaram ser implantadas nos anos de 1990, nos governos Collor de Mello (1990 – 1992), Itamar Franco (1992 -1994) e FHC (1995-2002) com a reforma do Estado e da Educação. Porém foi a partir do ano de 2003, no governo Lula, que essas políticas foram potencializadas com a implantação de políticas sociais via gestão por editais, como estratégia de indução ao modelo educacional assumido pelo governo, principalmente na área de educação especial.

Dessa forma, estas políticas estão a serviço do capital, e conforme já foi pontuado, subordinadas ao critério econômico. Assim, além de a educação atuar qualificando o indivíduo para ser explorado no trabalho, agindo na manutenção do sistema capitalista, ela atua como força de conformação, fazendo que este indivíduo se sinta responsável, por

exemplo, pela falta de trabalho digno, do fracasso escolar, pela exclusão imposta a ele por este sistema. Isso tudo por meio da pedagogia da hegemonia colocada em prática para educar o consenso (NEVES, 2005), para apaziguar e socializar. Pedagogia que se assemelha a que foi citada por Severino (2006) como aquela que mantém a servidão tornando – a até voluntária, que manipula o indivíduo na tentativa de produzir nele a ilusão de felicidade e de prosperidade e que busca criar no indivíduo a sensação de fazer parte do “todos”. Pedagogia, que nada mais é que a da exclusão (SAVIANI, 2013).

Diante do que se tem observado dentro das escolas, essa pedagogia da hegemonia tem funcionado muito bem. Talvez porque como escreveu Severino (2006, p.305-306): “a educação tem se mostrado, como presa fácil do inviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece caminhos, confundindo objetivos com interesses”. Assim, é de se esperar que os alunos com deficiência e/ ou necessidades especiais passem, por exemplo, o dia inteiro na escola, “incluídos”, mas sem ter acesso ao mesmo conhecimento de outros alunos. “Inclusão” que se resume, portanto, à “socialização”, que é limitada à “acolhimento”, significando perversamente “Inclusão alienada”.

CAPITULO II

A FORMAÇÃO HUMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS NAS POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL /EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.

Nossos objetivos neste capítulo voltou-se para os fundamentos pedagógicos das políticas e programas de Educação Especial/Educação Inclusiva e de Escola Integral em Tempo Integral, nos âmbitos federal, estadual e municipal, com base nos documentos oficiais que normatizam estas políticas no Brasil. No que concerne à política de Educação Especial /Educação Inclusiva, destacamos: Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

No que tange a Educação Integral em tempo integral, tomamos como base os seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei e Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 que Institui o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007); Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais – Fundeb (BRASIL, 2007c); Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação PNE e deu outras providências (BRASIL, 2014). Além disso, tomamos como base as publicações do MEC, que tratam da Educação Integral em Tempo Integral, como: Programa Mais Educação – Passo a passo (BRASIL, 2013a); Caminhos para elaborar uma proposta de educação Integral em Jornada Ampliada (BRASIL, 2013b); Texto Referência para o Debate Nacional – Série Mais Educação (BRASIL, 2013c); Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009b).

Ao recuperar as políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva e educação integral em tempo integral no Brasil, resgatamos um pouco da educação do deficiente no Brasil e da educação em tempo integral. Não estava em nossos planos fazer uma descrição detalhada da história, mas recuperar aspectos importantes à educação do deficiente e/ou das pessoas com necessidades especiais, ainda que de maneira breve, por meio das políticas públicas direcionadas às essa população, mais especificamente na escola de tempo integral.

2.1 A Inclusão escolar no Brasil: sobre a formação humana nas políticas neoliberais

Em 1990, a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, patrocinado pelo Banco Mundial (BIRD) pela Organização das Nações Unidas (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o termo inclusão, invade o cenário político-educacional.

Dessa conferência foi aprovada a Declaração sobre a Educação para Todos e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e como consequência aprovada a Declaração de Salamanca. Esta declaração proclamou que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística ou outras” (BRASIL, 1994, p.3). É inegável a importância dessa declaração para instituir o direito das pessoas com deficiência, à educação, antes relegada à filantropia.

Sobre isto, a trajetória histórica da educação dos deficientes no Brasil nos revela desde os primórdios o confinamento destas pessoas em instituições especializadas. Tomando por base a periodização sugerida por Jannuzzi (2012), no período compreendido entre o século XVI até a década de 1930, tem-se os primeiros encaminhamentos destas pessoas para o atendimento educacional. Depois, nos anos de 1930 e 1973, a sociedade civil começa a se organizar, se configurando como uma fase de maior engajamento. E por fim, a forma de organização atual, que se expressa em busca pela equidade, desde 1973.

No primeiro período, de acordo com esta autora (Idem, p. 7 e 8), provavelmente sensibilizados com a problemática da época, influenciados pela cultura europeia, surgiram

hospitais e asilos de caridade, a exemplo das Santas Casas de Misericórdia, que desde o século XVI apareceram em diversas partes do país, e que em 1717, a exemplo de São Paulo, já acolhia crianças pobres e doentes, ou ainda as primeiras rodas de expostos: a de Salvador em 1726, a do Rio de Janeiro em 1738 e a de São Paulo em 1825, onde as crianças com alguma anomalia eram recolhidas por irmãs de caridade, que as alimentavam e as educavam.

Isto estava relacionado com uma das formas pela qual a Igreja Católica via e explicava a existência dos deficientes no mundo. Segundo Bianchetti, L. (2012, p.33), outra forma, embora menos enfática foi a de que os cegos, mudos, paráliticos, loucos e leprosos eram instrumentos de Deus para alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhes proporcionarem oportunidade de fazer caridade. Botelho (1991 *apud* BIANCHETTI, L. 2012, p. 33) observa que este é o caso das Santas Casas de Misericórdia, que traziam subjacente a concepção de ajuda aos necessitados, derivada do ideário cristão.

Assim as pessoas com deficiência eram confinadas nestes hospitais e asilos, privadas, desde o início, da convivência com os ditos “normais”. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (MENDES, 2006, p.287).

As primeiras tentativas de institucionalização da educação dos deficientes no Brasil ocorreram de maneira pouco expressiva, “até certo limite”, “quando era viável”, e assim não prejudicasse os interesses de uma elite, ou como resumiu Jannuzzi (2012, p.6): “no conjunto das concretizações das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX”.

Jannuzzi (2012), assim como outros estudiosos da área da educação especial a exemplo de Bueno (1993) e Mazzota (2005), registram como marco do atendimento especial aos portadores de deficiência, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁶, na cidade do Rio de Janeiro, em 1854, por D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428. Neste momento, o problema da deficiência que era responsabilidade unicamente da família, foi transferido para as instituições de cunho privado e beneficente.

Poucos anos depois, em 1857, D. Pedro II funda no Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Surdos Mudos, que passou, em 1857, denominar-se (lei nº 3.198 de 6 de julho) Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Estas duas instituições para deficientes, segundo

⁶ Em 1890 o Imperial Instituto passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos e em 1891 foi nomeado Instituto Benjamin Constant (IBC) – decreto nº 1.320.

Jannuzzi (2012, p. 13) “foram intermediadas por vultos⁷ importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública”.

Segundo Mazzotta (2005, p.13) a instalação do IBC e INES, foi importante na medida em que “abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, realizado em 1883”. No entanto, este autor, afirma a precariedade do atendimento realizado por estes institutos, uma vez que “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos”. Neste sentido, foi um atendimento modesto, que se restringiu a poucas pessoas com deficiência.

Este período, de acordo com Miranda, A. (2003, p.3), se caracterizou por ações isoladas, onde o atendimento às deficiências se limitava às deficiências visuais e auditivas. De acordo com ela, o atendimento às deficiências físicas ocorria, mas em menor quantidade. No que se refere à deficiência mental, o silêncio era quase absoluto.

No final da década de 1860, fase imperial do Brasil, a principal atividade econômica era a cafeicultura cuja base da produção era escravista. Neste período, as discussões que estavam em voga eram segundo Saviani (2013a, p.159), sobre “o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre”. Segundo este autor, caberia à educação formar um novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma segura e gradativa para que os proprietários de terras, donos de escravos não tivessem perdas. A escola popular neste contexto não era considerada importante. Assim, em uma sociedade sem escolarização e rural foi possível esconder aquelas pessoas que destoavam da maioria. Jannuzzi (2012, p. 28) salienta:

Elas, não eram necessárias como produtoras de mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fatos de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias.

Assim, nesta primeira fase, prevaleceu o descaso dos governadores das províncias, bem como do Imperador, pela educação do povo brasileiro e de maneira mais específica com a educação dos deficientes. Imperou o silêncio sobre estas pessoas. Os educandos abrigados

⁷ Os “vultos”, são citados por Jannuzzi em vários momentos do seu texto (p.9, 10, 12, 13) para se referir às pessoas de influência, considerados “notáveis”, que se distinguiam em missões e cargos políticos. Eram, portanto, pessoas importantes da época, ligadas ao Imperador. Isto segundo Coutinho, (1976, *apud* Jannuzzi 2012) se intitulava “intimismo à sombra do poder” e era muito comum no Brasil.

nestes estabelecimentos conforme, Jannuzzi (2012, p.20): “provavelmente eram os mais lesados que se distinguiam, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a *olho nu* estariam incorporados às tarefas sociais mais simples”.

Dessa forma, de acordo com Tomasini (2011, p.121) “a educação de muitos indivíduos desenvolveu-se em hospitais, manicômios ou hospitais psiquiátricos”. Neste sentido, registra nesta época, por exemplo, a criação de duas instituições. Uma no Hospital Juliano Moreira, em 1874 em Salvador e outra no Rio de Janeiro em 1887, chamada Escola do México.

Jannuzzi (2012, p. 21) chama a atenção, nesta época, para a atuação na área, de médicos, psicólogos e professores “que de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica”, que foi estruturando a base de associações profissionais no fim dos anos de 1920.

Conforme destacou Jannuzzi (idem, p.25) a vinculação da educação do deficiente com o campo médico, esteve presente desde os primórdios, e como podemos perceber, aparece também no século XIX, influenciando as propostas educacionais. Apesar dos pavilhões anexos aos hospitais favorecerem a segregação social, Jannuzzi (2012) percebe, já nesta época, o despertar dos médicos para a questão pedagógica, delineando o caminho que vai se estabelecendo da educação do deficiente: “segregação versus integração”.

Esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico- pedagógica, mantém a segregação desses deficientes, continuando a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas no campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. (JANNUZZI, 2012, p.33)

Neste primeiro período, tomado para estudo, Jannuzzi (2012) ao analisar as bases científicas da educação do deficiente, destacou duas vertentes: a médico – pedagógica e a psicopedagógica. A primeira caracterizava pela preocupação higienizadora e eugênica, que estimulou a criação de escolas em hospitais, conforme já foi citado acima. Já a segunda, buscava um diagnóstico preciso dos anormais por meio de escalas para medir a inteligência,

parâmetros de anormalidade centrados na ordem e disciplina, “discursos muito adequados ao momento histórico da Primeira República” (JANNUZZI, 2012, p.50).

Em 1889, com a mudança da monarquia para República, período que segundo Saviani (2013, p.188), as oligarquias rurais, também chamadas de “barões do café” se mantêm no poder, houve o advento do regime federalista adotado pela Constituição de 1891, e assim coube a cada Estado a responsabilidade de organizar a seu modo a instrução escolar nos três níveis, ficando a cargo do Congresso a criação do ensino secundário e superior nos Estados. No entanto, “o governo federal, só eventualmente interferiu na educação primária” (JANNUZZI, 2012, p.21) uma vez que estava desobrigado de prover este ramo de ensino. Neste contexto, as escolas para deficientes se desenvolveram de maneira tímida em Estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, que na época impulsionaram a organização do ensino escolar primário. Em São Paulo, por exemplo, conforme relatou Brasil (1975b *apud* BUENO, 1993), foi criado o Instituto Padre Chico e o Instituto Santa Therezinha, em 1929, para os deficientes visuais e auditivos, respectivamente. No estado de São Paulo, para os deficientes visuais, foram criadas a União dos Cegos do Brasil em 1924 e Sodalício da Sacra Família em 1929.

Kassar (2013, p. 47) em seus estudos sobre as matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular, escreveu:

A partir do início da República, a matrícula das crianças consideradas “anormais” passou a ocorrer de forma pontual em algumas classes especiais vinculadas a escolas públicas, de modo que no final dos anos de 1920 existiam cerca de quinze classes especiais funcionando especialmente em escolas estaduais.

Assim, durante a primeira República, apesar da inserção do Brasil no capitalismo mundial, a industrialização era incipiente, com base na exportação do café, a escola não era considerada importante, o homem alfabetizado não era necessário. Segundo Jannuzzi (2012, p.41)

É num modo de organização social assim estruturado que pode ser compreendida a amplitude do conceito de anormalidade, abrangendo todos que ameacem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social. O pequeno aumento das instituições para o deficiente mental pode ser entendido dentro desta mentalidade em que a escola popular não foi considerada

instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização.

O discurso em voga era, portanto, “Ordem e Progresso” e, a defesa da educação dos anormais foi feita em nome deste slogan, “pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie, mas também em função do normal, não só porque a convivência o atrapalharia como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos” (JANNUZZI, 2012, p.41). Neste sentido, onde se escreve “Ordem e Progresso” lê-se respectivamente “Adaptabilidade e laboriosidade”, para que os “diferentes” não se constituíssem como “parasitas”. Neste modo de sociedade ser parasita é não ser capaz de produzir mercadorias, lucro.

No século XX, de acordo com Ross (1998, p.61), “as experiências pedagógicas já realizadas por Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Itard (1774 – 1838), Seguin (1812 – 1880) e Berneville (seguidor de Seguin), Binet (1905), Maria Montessori (1870 – 1922), Decroly (1871 – 1922) fundamentaram uma tendência que comprova a necessidade de resgatar a educação especial do domínio estritamente médico”. Com a difusão dos trabalhos destes estudiosos, com o surgimento de laboratórios de psicologia experimental, o aumento das pesquisas na área, a psicologia vai penetrando na educação. Assim a vertente psicopedagógica vai superando a vertente médico - pedagógica, dando origem às classes especiais, marcando um novo período. Jannuzzi (2012) observa aí, a presença de dois movimentos que se opõem:

De um lado a continuação da separação e, mais que isso, a patenteação pungente da diferença. De outro lado, essa própria escola especial tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento dessas crianças.

A segunda fase da educação dos deficientes no Brasil se caracterizou pela articulação de movimentos sociais e comunitários, culminando na fundação de associações, institutos psicopedagógicos, instituições filantrópicas e privadas voltadas à educação especial, especialmente a partir de 1950. Nesta segunda fase, Jannuzzi (2012) percebe, a partir das mensagens de presidentes como Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek (1956 -1961) e João Goulart (1961 -1964) inúmeras ambiguidades na forma de abordagem das pessoas deficientes, a falta de clareza por parte dos presidentes quanto à natureza e à esfera do atendimento a estes

indivíduos. De acordo com esta autora (idem, p.61): “Ora elas eram abordadas como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio, caridoso), ora mais educativo, estão no quadro geral da educação do país, que vai morosamente se organizando em órgãos cada vez mais específicos, sob influências mundiais”.

A partir da década de 1950, observa-se a promoção de Campanhas promovidas pelo governo brasileiro, sob a influência de associações civis, inclusive de deficientes. A Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958) que passou a denominar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (1960), e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes mentais (também em 1960), chamou atenção para o problema de maneira tímida e precária segundo Jannuzzi, (2012, p.78).

Além disso, o cenário era de grande crise mundial, com altos índices de desemprego e altos níveis de exclusão. Nesse contexto de crise econômica, tendo movimentos sociais que questionava a institucionalização das pessoas com deficiência, criticando os prejuízos da segregação, isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados, permitiu, segundo Mendes (2006, p.389) “a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade”. Então, a partir de 1960 e 1970 ocorreu o movimento de desinstitucionalização e de reintegração das pessoas com deficiência na sociedade. Segundo Tomasini (2011, p. 119):

Norteadas pelos princípios fundamentais de normalização e integração, a educação especial, por meio das suas instituições, mantém esses indivíduos sob seus domínios, na tentativa de, através de seus programas especiais, garantir certa simetria entre o que a sociedade tem como padrão de normalidade e a maciça expressividade do indivíduo que diverge. Para isso, são engendrados mecanismos de “correção de ortopedia” da individualidade, corporificados em formulas terapêutico-educacionais.

Após o Golpe Militar de 1964, ficou definido, por meio da Lei 5.692/71, no Artigo 9º, os alunos da educação especial como sendo aqueles que apresentavam “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. De acordo com Kassir (2011, p.68), neste momento se observa a maior expansão no número de escolas especiais no país.

Miranda, A. (2003) sinaliza que em 1967, a sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. A Associação de Pais dos Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, já contava com 16 instituições em 1962. Ela registra em 1969, mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, quatro vezes mais, o número que existia em 1960. Assim, os indivíduos eram categorizados como deficientes e afastados em virtude dos seus atributos, por destoar à norma vigente. Dessa maneira, a educação das pessoas com deficiência foi construída separadamente da educação geral.

De uma forma ou de outra, as pessoas podem ter alguma diferença, ou algum atributo que não esteja plenamente de acordo com o paradigma de normalidade sobre o qual a sociedade pauta suas relações, mas essas diferenças não ameaçam sua sobrevivência nem ameaçam a ordem estabelecida. Entretanto, as pessoas ou o grupo de pessoas consideradas portadoras de problemas ou que se destacam sensivelmente do que está socialmente estabelecido como normal são alvo de processos que resultam na criação de mecanismos de correção de suas diferenças” (TOMASINI, 2011, p.114).

Assim, passamos da segregação para a “integração escolar”, sobre o princípio da normalização, atuando dessa maneira por cerca de 30 anos. A normalização, segundo Silva,T. (2000, p.82):

É um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Em 1970, com a incorporação da teoria do Capital Humano, já em voga no discurso educacional da época, a educação dos “diferentes” foi levada em conta com base na relação custo benefício. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 45), esta ocorreu “em virtude dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho” (Idem, 2012, p.45). A segregação e a improdutividade desses indivíduos eram muito caras para o sistema que se pautava no modo de produção capitalista, então a ideia era integrá-los por meio de treinamento e educação especial.

De acordo com Kassar e Rebelo (2011, p. 3), a partir de fins dos anos de 1970, foram identificados vários problemas especialmente no que concerne às classes especiais. Abaixo foram enumerados cinco deles:

1. Nelas estavam matriculadas crianças cujos diagnósticos eram questionáveis; 2. Essas classes serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que a elas eram encaminhados principalmente filhos das camadas mais pobres da população; 3. O “especial” do atendimento resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas. 4. Muitas vezes, as crianças eram segregadas de todos os outros espaços e atividades escolares. 5. Havia um distanciamento extremo entre as atividades praticadas nesses espaços e o cotidiano escolar, de modo que aquelas eram organizadas sob um enfoque clínico.

A partir da década de 1970 e 1980, fatores como a desigualdade e exclusão fizeram emergir várias formas organizativas, movimentos sociais de caráter reivindicativo e urbano. Com demandas sociais, políticas e culturais esses movimentos foram os grandes protagonistas da sociedade brasileira, neste período, concretizando profundas transformações no âmbito cultural, político e social. “Os movimentos sociais dos anos 1970 e 1980 no Brasil contribuíram decisivamente via demandas e pressões organizadas para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988”. (GONH, 2011, p.342)

Rosar (2011, p.145), em seus estudos, ao apresentar os avanços e recuos dos movimentos sociais, mais especificamente, de educadores entre o século XX e o século XXI, registra o final dos anos 1970 e 1980 como “momento virtuoso de articulação entre teoria e prática da educação e movimentos sociais”, bem como, uma onda de ação política e do pensamento engajado de educadores e estudantes.

Jannuzzi (2012) cita a década de 1970 como um dos marcos da educação do deficiente devido a alguns acontecimentos que colocaram a área em evidência, o qual ela define como caminhos trilhados em busca da equidade. Em 1973, por exemplo, em virtude das pressões destes movimentos, há a criação do CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, primeiro órgão nacional que visava ditar a política de educação especial. De acordo com Kassar (2011, p. 69), neste momento, este órgão “divulga os princípios de normalização e integração, que passa a marcar a educação brasileira”. Ela explica que estes princípios se referem ao movimento chamado *mainstreaming* que estava em curso no mundo. Este movimento foi originado na Dinamarca e pregava contra a internação em asilos, das pessoas com deficiência.

Assim, a partir de 1980, segundo Carvalho e Martins (2013, p. 26), devido à pressão dos movimentos sociais, impulsionados pela resolução da Assembléia Geral da ONU, que declarou 1981, como o “Ano Internacional das pessoas Deficientes”, mudanças significativas começaram a ser realizadas. Jannuzzi (2012, p.154) cita a década de 1980 como significativa para o movimento dos deficientes, surgindo em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (Febec), a Organização Nacional de Educação de Surdos (Feneis) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (Mohram). A autora ainda destaca a Fundação do Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes.

Como expressão da pressão realizada pela sociedade civil, o artigo 208, inciso III da Constituição de 1988 passou a afirmar que é dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). De acordo com Carvalho e Martins (2013, p.27), esta Carta Magna representou um importante dispositivo para garantir a participação das pessoas com deficiência na vida social, uma vez que o “nosso país não havia disponibilizado qualquer ferramenta jurídica hábil nesta direção”. Embora o texto desta Constituição previsse a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, a rigor a lógica assistencialista se manteve. O termo “preferencialmente”, por exemplo, traz a permissividade do modelo predominante. Em outras palavras, tirou a unanimidade das classes especiais, no entanto, permitiu que estas continuassem operando.

Ainda, estes autores (2013, p. 27), citam como fato historicamente relevante a regulamentação pelo Decreto nº 3.298 da Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, por meio da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde)⁸, uma vez que, “possibilitou a concretização de princípios constitucionais”. Por esta lei, a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino foi reafirmada, definindo como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989, s.d)

Dessa forma, a partir de 1990, conforme já foi mencionado, as políticas educacionais sofreram influências - interferências das agências multilaterais. Conectados aos princípios do neoliberalismo as políticas formuladas por estes organismos internacionais liga a função da

⁸ Esta coordenadoria foi instituída em 1986, pelo Decreto nº 9.3841 – 86, tendo como principal objetivo garantir que o Ministério Público Federal e Estadual defenda a pessoa com deficiência em todas as instâncias (Brasil, 1986).

educação ao desenvolvimento econômico. Na visão de Libâneo (2014), isto prejudica as camadas pobres da sociedade em suas políticas sociais, porque destitui a escola do seu principal papel: de socializar o conhecimento historicamente acumulado. Segundo este autor, (idem, p.258): “Privar crianças e jovens do acesso e domínio do conhecimento científico organizado, da cultura, da arte é praticar exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade”.

Garcia (2008, p. 14), ao analisar o discurso internacional sobre inclusão educacional, destaca um ponto em comum no discurso dos documentos emitidos pelos organismos multilaterais. Segundo esta autora, eles defendem práticas inclusivas, no entanto, não questionam o sistema social e a organização escolar, propondo apenas “reparos sociais”.

Com este entendimento, apesar do cunho ético – político de uma educação para todos, o que se tem notado ao olhar para realidade educacional brasileira, por exemplo, como escreveu Góes (2013, p.93) é uma expectativa enganosa do que tem sido denominada “inclusão escolar”. Enganosa, por que acesso, não significa educação de qualidade para Todos. Porque inserir todos na escola regular não deveria significar diminuição de gastos para o Estado, porque uma educação de qualidade custa realmente caro. Segundo Ferreira e Ferreira (2013, p.32):

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito, ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente.

Assim, a política de educação inclusiva é reduzida à acesso permanência, tomada pela perspectiva do Estado Mínimo. Coutinho (2006, p. 182) ao realizar uma incursão histórica acerca do Estado Brasileiro enfatizou a forma política autoritária e centralizadora do Estado, manifestada no fato de que “ele sempre esteve claramente a serviço de interesses privados”. Esse caráter privatizante, segundo o autor, se justifica pelo patrimonialismo, característica marcante deste Estado, que é tratado na prática pelos seus ocupantes como propriedade pessoal, não colocando o interesse público como norte de sua ação. O Estado Brasileiro, segundo Severino (2006), não tem sido um Estado de direito, mas um Estado de fato, no qual as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não é um agenciador dos interesses coletivos e em prol dos menos favorecidos. Dessa forma, não é o

Estado que garante equidade, que preconiza os pobres, os deficientes. Para este autor (2006, p.317), “a experiência histórica da sociedade brasileira foi e continua sendo marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação e da exclusão”.

Segundo esta lógica, de satisfação dos interesses do Estado, ocorreram as reformas educacionais no Brasil, colocadas em prática pelo Governo Federal entre 1995 e 2001, coincidindo com os governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Sobre isso explica Neves (2005, p.95):

As reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético – político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes.

Neste contexto, a educação passa a ser entendida segundo Saviani (2013a, p. 430) como “um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para competição pelos empregos disponíveis”, bem como, de apaziguamento e conformação dos sujeitos coletivos, que possa redimir o Estado da incapacidade de gerir a educação. Educação, portanto que está a serviço do capital, atendendo as necessidades do mercado.

Michels (2002, p.79) ao analisar a Educação Especial na Reforma da década de 90, percebe que a integração das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais é a tônica das diretrizes. No entanto, somente algumas iniciativas são inseridas nas políticas educacionais para atender essas pessoas, não constituindo um processo que realmente promova sua inserção. Para a autora:

O bordão de Educação para todos sofre as restrições de uma política que privatiza os serviços públicos, altera a função do Estado, promove a autonomia escolar, constrói estreito modelo de cidadania, prioriza o Ensino Fundamental em detrimento de outros níveis, implementa um sistema de avaliação acentuadamente quantitativo, define conhecimentos, valores e atitudes que respondem às imposições do mercado, busca o consenso como forma de adesão a seu projeto político, entre outros. Caudatária dessas limitações, a política para a Educação Especial revela-se segregacionista.

Nesse mesmo viés, impregnado de neoliberalismo, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), porque segundo Neves (2000, p. 9): “os empresários leigos de ensino conseguiram inserir aí proposições privatizantes, onde se percebe de maneira clara a alteração da função do Estado”. No que tange a Educação Especial, no artigo 60, desta diretriz, observa-se também a primazia da iniciativa privada: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público”. Isso abriu precedentes para a expansão de instituições privadas assistencialistas que passaram a prestar serviços educacionais, terceirizando assim as ações de responsabilidade do Estado. Segundo Bianchetti, R. (2001, p.92): “O que o pensamento neoliberal aceita como instituições de compensação frente às desigualdades “naturais” são as instituições de benevolência e caridade ou fundações”, porque estas são “parceiras” do projeto neoliberal, incapazes de, mesmo com o discurso de “inclusão” alterar a lógica de exclusão. De acordo com Garcia (2009, s.p), “a reforma de 1995, favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a educação especial, qual seja a relação público/privado na execução do atendimento educacional”.

O PNE - Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), com o objetivo de articular o sistema educacional no país, também sofreu com os interesses hegemônicos. Embora sua criação esteja prevista já na Constituição Federal de 1988, artigo 18, e mesmo sendo aprovado pelo governo Itamar Franco, segundo Dourado (2011, p. 24), este “não se efetivou como política de Estado ampliado”, não se constituiu como referência nas políticas de gestão do governo Fernando Henrique Cardoso. Logicamente, dadas às finalidades neoliberais do governo. Neves (2000, p. 56-57) sintetiza muito bem esta situação: “De um modo geral, o período Itamar de Governo teve por finalidade preparar econômica, política e ideologicamente a implantação, sem grandes resistências no país do modelo neoliberal de organização social”. A hegemonia dessa proposta, segundo ela, é evidenciada pela vitória de FHC nas eleições. Assim, embora tenhamos verificado um discurso muito elogioso e favorável à educação, o que se nota é a falta de interesse dos governos de garantir uma educação de qualidade para todos, porque a educação de qualidade viabilizaria romper com a opressão das populações pobres, esfacelar o exercício de dominação. Assim, se viu em tramitação dois projetos de PNE. Um da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. Os dois, segundo Dourado (2011, p. 25), “expressavam concepções e prioridades educacionais distintas,

sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas prioridades, nas diretrizes e nas metas”.

Já nos anos 2000, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, conforme Garcia (2009, s.p.), a política de educação especial assume um modelo de gestão gerencial, caracterizado pela descentralização, tanto política quanto administrativa, mediante programas propostos no bojo do PDE – Plano Nacional de Educação, criado pelo MEC em 2007, induzidos por editais como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade e o Programa Incluir. Neste cenário, observa-se “uma possível sobreposição do PDE em relação ao PNE” (SAVIANI, 2007, p. 1.239), apesar desse não constituir-se um plano. Saviani explica:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

As ações a que se refere Saviani (2007), no sentido mais específico da educação das pessoas com deficiência, visam ampliar as salas de recursos multifuncionais com equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos, bem como, induzir a implementação arquitetônica nas escolas, por meio dos recursos do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. O Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, conforme mencionado, foi lançado em 2007, tendo o seguinte objetivo:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2007b).

De acordo com Garcia (2009, s.p.), este tem sido um dos programas mais importantes da política de educação especial na atualidade, com expansão desde 2005 das salas de recursos multifuncionais em todo o território nacional. De acordo com dados do MEC/SEESP

divulgados no portal, de 2005 a 2006, foram disponibilizadas 626 salas de recursos, em 2007, foram 625. Já em 2008, este número sobe para 4.300. A autora chama atenção para importância de se refletir que se a educação especial já vinha sendo tratada como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular com a implementação destas salas, reitera essa compreensão. A educação continuou sendo vista como serviço em um modelo gerencial de gestão.

Em 2001, foi aprovado o diagnóstico do PNE, constatando carência da Educação Especial. Foram detectados os seguintes problemas: déficit de vagas, carência de apoios especializados e insuficiência do atendimento nas escolas públicas. Neste caso, de acordo com o diagnóstico, “o atendimento particular é responsável por quase metade de toda a educação especial no país”. Dessa forma, embora as matrículas tenham crescido o déficit ainda é muito grande, constituindo um desafio imenso para os sistemas de ensino (UNESCO, 2001, p.124)

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Decreto 6.571/2008, caracterizou o Atendimento Educacional Especializado:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Quanto aos objetivos propostos para o AEE, estes se encontram definidos no artigo 2º do decreto supracitado:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Pelo decreto 6.571, ainda, ficou fixado o público – alvo da Educação Especial:

Alunos com deficiência: aqueles (...) que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes de espectro do autismo e psicose infantil. (MEC – SEESP, 2008)

Alunos com altas habilidades – superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC – SEESP, 2008).

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, no seu artigo 5º, definiu também o espaço para sua realização.

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

No que tange ao número de matrículas, o Anuário da Educação Básica 2016, trouxe os dados dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em escolas regulares. Com base em dados do MEC /INEP/DEED, apontou 698.768 matrículas em escolas regulares no ano de 2014, contra 188.047 ainda em classes comuns – escolas especializadas. No que concerne ao Ensino Fundamental, foram 540.628. Os dados por Unidade de Federação revelaram que o Estado de Goiás possui 24.421 pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação matriculadas em classes comuns. No que tange às classes especiais, 320 pessoas encontram-se aí matriculadas, enquanto que 670 pessoas, estão em escolas especializadas. O Anuário não traz dados quanto às matrículas destas pessoas, em escolas de tempo integral.

O Observatório do PNE, não apresenta dados sobre o monitoramento da meta 4: educação especial/inclusiva e justifica que as pesquisas do Censo do IBGE são imprecisas, não permitindo levantar informações completas, para que sejam construídos indicadores

exatos. O problema então está na fonte de dados disponível para medição das pessoas que estão frequentando a escola, que no caso é o Censo Escolar, enquanto que a fonte para a medição do total deste segmento é o Censo Demográfico e estes, adotam critérios diferentes para caracterização da deficiência. O Censo Demográfico nem sequer menciona a população com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, elas sumiram do mapa, das estatísticas. “Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema”(OBSERVATÓRIO DO PNE/2016).

2.1.1 A Educação especial em uma perspectiva inclusiva em Goiás

A educação especial em Goiás teve início em 1953, com a criação do Instituto Pestalozzi, lei nº 926/1953. De acordo com Almeida, D. (2003, p.17) em quem estamos nos embasando quase que exclusivamente, por considerarmos uma das estudiosas percussoras sobre a temática no Estado, esta data se refere como marco do atendimento no setor público, uma vez que no setor privado, foi constatado que “a Vila São Cotelengo em Trindade – GO, já dispensava proteção e assistência às pessoas com deficiência ali entregues”.

A autora (idem, p.25) registra que o processo de integração das pessoas com deficiência no Estado, no Ensino Regular, se deu na década de 1970, por meio de classes especiais, e nesta época, a Educação Especial em Goiás era respaldada por meio das Resoluções, nº 255 e nº 256/1979.

Em 1980, foi promulgada a Lei n. 8.780, de 23 de janeiro de 1980, que dispunha sobre o Sistema Estadual de Ensino de Goiás. O Capítulo III, artigo 27, previu que “os infra e os superdotados receberão nos termos do artigo 9º da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, tratamento especial, segundo regulamentação própria a ser baixada pelo Conselho Estadual de Educação” (ALMEIDA, D. 2003, p. 18). Segundo esta autora, a lei supracitada, estava com aproximadamente 10 anos de atraso a LDB – 71, causando estranheza no meio educacional uma vez que não contemplou as outras deficiências.

De acordo com o Caderno 9, de Inclusão, do Programa Estadual de Educação para a Diversidade (PEEDI) numa perspectiva inclusiva, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, de 2010, a experiência inclusiva neste Estado foi oficialmente iniciada pelo governo em 1999, cumprindo as seguintes ações: elaboração de um programa estatal numa perspectiva inclusiva, reestruturação das escolas especiais em unidades de referência, realização de

seminários e implantação gradativa. A implantação do Programa estatal ocorreu no ano de 2000, havendo a expansão do programa em 2001 e a consolidação em 2002. Concomitante a implantação do Programa ocorreu a aprovação do Decreto Federal nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que “determinou a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência”, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento dos alunos com necessidades especiais.

A Educação Especial em Aparecida de Goiânia passou a ser sistematizada em 2003, após recebimento de ofício da Superintendência do Ensino Especial do Estado de Goiás (SUEE – GO/2003), orientando à Secretaria de Educação do município a estruturar a educação inclusiva em três escolas inicialmente. Até este momento, as crianças com algum tipo de deficiência eram encaminhadas para a Rede Estadual de Educação ou para o Instituto Pestalozzi em Goiânia, conforme destacou, Santos, I. (2016). Em 2004, após adesão ao Programa de Educação para a Diversidade da SUEE – GO, a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva foi iniciada no município sob o formato de escolas - polos. Para isto foi criado um Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI, atendendo assim as exigências do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001b) e das Diretrizes Operacionais para Educação Especial na Educação Básica. A composição do NAI, naquela época se resumia a uma coordenadora geral, uma assistente social, duas pedagogas, e uma orientadora de intérprete de libras, esta última, atualmente exerce a função de professora pedagoga na escola que é nosso objeto de estudo. De acordo com Santos, I. (2016, p. 92), em 2005, o atendimento às pessoas com necessidades especiais passou a ser ofertado em todas as unidades escolares e para todas as necessidades especiais e não somente em escolas – polos. Esta autora (Idem, p.92), verifica, no entanto, que falta à Secretaria “um referencial teórico específico para a orientação e fundamentação da sua prática administrativo-pedagógica, de forma que há um ecletismo teórico, didático e metodológico de acordo com o contexto analisado”.

Em 2007, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Gerais do Ensino Fundamental, vigentes atualmente, constituindo como principal documento orientador das ações em todas as instituições educacionais vinculadas à Secretaria de Educação de Aparecida de Goiânia como os Centros de Educação Infantil – CMEI, Escolas Municipais, incluindo as Escolas de Tempo Integral, Escolas Conveniadas, Centro Municipal de Educação Profissional e a Biblioteca Municipal (APARECIDA DE GOIÂNIA, 200, s.d).

Foi verificado por Santos, I. (2016, p. 95 - 96), que apesar do referido documento possuir XII capítulos, “não são apresentados, explicitamente orientações direcionadas à

viabilização da educação inclusiva na rede de ensino e nem em relação à forma de organização e estruturação do Atendimento Educacional Especializado”. Sobre a educação especial, somente é disposto os Critérios de modulação e as atribuições dos servidores que atuam na área.

Em 2010, o Atendimento Educacional especializado - AEE é iniciado no município. No documento Atendimento Educacional Especializado – Orientações Pedagógicas, da Secretaria Municipal de Educação (2011, p. 2) o objetivo do AEE é explicitado, bem como o público deste atendimento.

Este atendimento é oferecido no contra turno e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos mesmos. O critério para a matrícula do aluno nesse atendimento segue as orientações gerais da Educação Especial, que de acordo com a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 deve ser oferecido preferencialmente aos alunos com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, TGD e Altas Habilidades – Superdotação.

Atualmente, de acordo com dados do MEC/INEP/DEED de 2014, 22.171 pessoas com deficiência foram matriculadas em classes comuns, no ano de 2012, no Estado de Goiás. No que tange ao município de Aparecida de Goiânia, o último levantamento realizado pela Coordenadoria de Inclusão Escolar, em 2014, aponta 1.525 alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais matriculados em classes regulares de ensino. Santos, I. (2016, p. 99) com base nestes registros, traz os dados do atendimento realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais em Aparecida de Goiânia, desde 2010, quando foi implantado este serviço na rede, até 2014.

Quadro 2: Total de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais de Aparecida de Goiânia, entre os anos de 2010 a 2014.

Ano	Público - Alvo da Educação Especial	Alunos com NEE	Total de alunos atendidos nas SRM
2010	168	103	271
2011	143	169	312
2012	129	173	302

2013	127	189	316
2014	127	197	324

Fonte: Secretaria Municipal de Educação In: Santos, I. (2016)

Em 2017, de acordo com levantamento da Subcoordenadoria de Inclusão Escolar / Superintendência Pedagógica em maio do corrente ano, são atendidas 818 crianças com deficiência e/ou necessidades especiais na rede regular de Ensino em Aparecida de Goiânia – GO, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Relação dos alunos público – alvo da Educação especial/ Necessidades educacionais especiais /2017.

PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
DEFICIÊNCIA	QUANTITATIVO	*****	QUANTITATIVO
ADNM	05	Anemia crônica	01
Ataxia Cerebral	01	Transtorno bipolar	06
Baixa visão	24	Depressão infantil	01
Cegueira	09	Dicção	22
Surdez	29	Dificuldade nas habilidades de escrita	49
Deficiência física	30	Distúrbio emocional	11
Deficiência Intelectual	170	Hepatopatia crônica	01
Deficiência múltipla	24	Leucemia	01
Distrofia de Duchenne	01	Má formação da face	01
Encefalopatia	14	Polineuropatia	01
Epilepsia	20	Sequela de toxoplasmose	02
Esquizofrenia	02	Suspeita de TDAH	10
Hidrocefalia	12	TDA	05
Hipóxia Perinatal	01	TDAH com laudo	128
Microcefalia	06	Transtorno Opositor Desafiador	10
Paralisia cerebral	31	*****	*****
Síndrome Alagile	01	*****	*****
Síndrome de Asperger	02	*****	*****
Síndrome de Down	47	*****	*****
Síndrome de Marfan	01	*****	*****
Síndrome de Rett	02	*****	*****
Síndrome de Walker	01	*****	*****
Síndrome de West	03	*****	*****
Síndrome do Duplo Y	02	*****	*****
Síndrome Russel Silver	01	*****	*****
Autismo	130	*****	*****
TOTAL PARCIAL	569	TOTAL PARCIAL	249
TOTAL GERAL			818

Fonte: Subcoordenadoria de Inclusão Escolar/Superintendência Pedagógica

Embora as matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham aumentado ano após ano, em classes comuns da rede regular de ensino, especialmente na rede pública, ainda são incipientes.

Em 2008, por exemplo, de acordo com o Plano Estadual de Educação para o Estado de Goiás (GOIÁS, 2008), foi diagnosticada precariedade no atendimento às pessoas com necessidades especiais, “que não se restringiu ao número de estudantes matriculados, mas se estendeu às condições de infraestrutura e de recursos humanos”, e foram elaborados quinze objetivos ou metas a serem cumpridas até o ano de 2017 no que concerne à Educação Especial a fim de “superar as barreiras existentes”, a saber:

1. Generalizar, em cinco (5) anos a partir da data de vigência deste Plano, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educando com necessidades educacionais especiais, aos professores em exercício;
2. Universalizar, em dez (10) anos a partir da data de vigência deste Plano, o atendimento a estudantes com necessidades especiais, na educação infantil e no ensino fundamental;
3. Incluir nos cursos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento de estudantes com necessidades especiais;
4. Ampliar, nas universidades e IES, habilitação específica, em nível de graduação e de pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial;
5. Implementar parcerias e projetos para trabalhos integrados com as áreas da saúde, trabalho, assistência social e educação;
6. Garantir a generalização, em cinco (5) anos a partir da vigência deste Plano, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as unidades escolares de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a todos os educandos. Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás;
7. Implantar, em três (3) anos a partir da data de vigência deste Plano, em parceria com as áreas da saúde, assistência social e trabalho, em regiões-pólo do Estado, centros especializados destinados ao atendimento de pessoas com graves dificuldades de desenvolvimento;
8. Adaptar, em três (3) anos a partir da vigência deste Plano, os prédios escolares já em funcionamento aos padrões básicos de infraestrutura capazes de permitir a livre e fácil locomoção, em conformidade com os princípios de acesso universal;
9. Garantir que, a partir da vigência deste Plano, as construções de prédios escolares sejam realizadas de acordo com as normas técnicas vigentes, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
10. Assegurar, em cinco (5) anos a partir da vigência deste Plano, que o Projeto Político-Pedagógico de todas as unidades escolares, públicas e privadas, contemple a inclusão, para atendimento, em classes regulares, dos educandos com necessidades educacionais especiais;
11. Implantar, em três (3) anos, e universalizar em dez (10) anos a partir da data de vigência deste Plano, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os estudantes surdos, por meio de formação continuada;
12. Tornar disponíveis, em cinco (5) anos a partir da data de vigência deste Plano, livros didáticos em Braile e em caracteres ampliados, para os educandos cegos e para os de visão subnormal;
13. Implantar, em dois (2) anos a partir da data de vigência deste Plano, sistemas de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial, que deverá ser incluída nos censos educacional e populacional;
14. Ampliar o fornecimento de equipamentos de informática necessários ao processo de aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, inclusive por meio do estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil;
15. Implantar, nos centros de educação profissional e nos de

referência, cursos de educação profissional para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Este plano, no entanto, foi substituído, antes do seu término pelo PEE – GO (2015 – 2025), aprovado pela Lei nº 18.969/2015 (GOIÁS, 2015), em vigor. De acordo com Mota (2016, p. 66):

Este fato se deu, porque, durante a avaliação do PEE-GO (2008/2017), realizada no decorrer do ano de 2014, a comissão decidiu pela elaboração de outro Plano, considerando-o defasado, não mais atendendo as exigências da sociedade tecnológica.

O PEE – GO (2015-2025), reúne 21 metas e 216 estratégias para serem alcançadas até 2025. De acordo com Mota (2016, p.66) as principais mudanças com relação ao plano anterior, tem relação com o “aumento do investimento do PIB até 2024, a criação de metas específicas para a Educação do Campo e a articulação entre as políticas públicas de educação, saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos”. Conforme pode- se verificar as metas do PEE – GO (2008-2017) não foram cumpridas e isto não será novamente possível com o PEE – GO (2015-2025), neste momento que o Brasil tem um processo golpista em curso, atravessado por crise.

Ancorado nas ações do judiciário e pela via do Golpe Militar, vimos no ano de 2016, Michel Temer chegar à Presidência da República em nosso país. Desde então temos assistido à inúmeros ataques aos direitos sociais. Com a aprovação da PEC 55/2016, proposta de Emenda à Constituição que estabelece um teto para os gastos públicos pelos próximos 20 anos, os investimentos em educação, que já eram escassos, estão congelados. Em nome da contenção de gastos, por exemplo, o governo ilegítimo extinguiu o Ministério da Ciência e Tecnologia, importante para produção de conhecimento e pesquisas científicas no Brasil. Estamos falando, portanto, de um retrocesso substancial para as nossas gerações. Assim, com um cenário desalentador como este, sem financiamento condizente, fácil prever o desfecho das metas e objetivos postos para esta área. O cumprimento destes dependeria de um ritmo ininterrupto de crescimento dos investimentos em educação, com a PEC 55/2016, fica claro a impossibilidade de garantir os recursos necessários para que os Planos sejam praticados em nosso país.

2.2 Tempo Integral para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.

A escola de tempo integral é uma temática instigante e complexa que tem sido retomada na atualidade, mobilizando constantemente discursos, debates e estudos. Ela vem sendo apontada pelo governo brasileiro como condição necessária para solução dos problemas educacionais do mundo moderno. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), no artigo 34, com foco no ensino fundamental, a ampliação, progressiva de tempo já havia sido sinalizada.

Ainda a meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, fixa que é necessário “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”. A escolarização em tempo integral para as pessoas com deficiência e ou necessidades especiais também começou a fazer parte da lógica desta sociedade. Pelo documento do PNE, a Escola de Tempo Integral é incluída no arcabouço para as pessoas com deficiência.

Garantir 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.

No entanto, vale dizer que as primeiras ideias de ampliação da jornada escolar no Brasil não são novas e já são percebidas em 1930, com Anísio Teixeira¹⁰. Os seus pensamentos sobre educação estão intimamente ligados ao movimento escolanovista ocorrido na Europa e USA entre os séculos XIX e XX e, demonstraram, forte influência de John Dewey, norte americano que foi seu professor de filosofia da Educação na Universidade de Columbia. Segundo Saviani (2013a, p.226), Anísio não transplantou, simplesmente o sistema americano para o Brasil, ele advogou por um sistema público brasileiro de ensino. Nas suas palavras:

¹⁰ Anísio Teixeira nasceu em 1900 na Bahia, na cidade de Caeteté. Em 1924 ele ocupou o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia e em 1931 assumiu o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal e criou o Instituto de Educação.

Se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado.

Nos anos 1950, Anísio concretiza suas ideias, criando na Bahia a Escola Parque, a primeira escola que funcionou em tempo integral, primeira experiência brasileira. Tinha a finalidade de atender as camadas populacionais menos favorecidas, contribuindo para sua atuação no mundo do trabalho. A escola de poucos deveria ser de todos. A ideia era de uma espécie de internato, onde as crianças iriam chegar às 07h30min da manhã, ficando no local até às 16h30min. As disciplinas não eram integradas e funcionava divididas em dois períodos. No período da manhã, as crianças frequentavam a Escola Classe, destinada à instrução e disciplinas do currículo escolar e no período oposto elas frequentavam a Escola Parque onde tinham aulas de educação física, atividades artísticas e trabalho. Na década de 1960, o Brasil vivencia outras experiências de escolarização: os Ginásios Vocacionais, voltados para atender jovens de 11 e 13 anos.

Dentro da mesma ideia, surgiram ainda os Centros Integrados em Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e arquitetados por Oscar Niemeyer, no Rio de Janeiro em 1984, e os Centros de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs) em 1991, em diversas regiões do país. Estes últimos tinham o objetivo de prover programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho. Com a substituição do governo Fernando Collor pelo governo de Leonel Brizola, estes Centros se transformaram em Pronaica – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente e posteriormente ficou conhecido como CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Já haviam aproximadamente 444 estabelecimentos em todo o Brasil deste tipo, quando foram desativados no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Estas instituições escolares se apresentavam com a dupla função de ser educadora e ser protetora, dividindo opiniões dos estudiosos quanto a sua abrangência e especificidade. Libâneo (2006), além de criticar o uso político partidário que tornam as experiências esporádicas e descontínuas, critica também o caráter assistencialista que tira o foco para uma formação que promovam aprendizagens significativas, e a falta de políticas afirmativas realmente democráticas. Para este autor, a multiplicidade de funções que é atribuída à escola a desfigura, não se consolidando como espaço democrático. De acordo com Algebaile (2009, p.109-110)

Na própria “concepção ampliada” do espaço e das “funções” escolares que esses projetos traziam (a escola “com banho tomado”) é possível notar que há uma mutação na forma da escola, de maneira que a ideia de uma escola de qualidade para os pobres não se resumiria mais à extensão do modelo escolar das elites para o conjunto dos despossuídos. A “boa escola” para os pobres seria a que dessa conta de outras funções: as mudanças no tempo e no espaço escolar não deveriam resultar, necessariamente, em mais educação escolar, mas apenas resultar em mais coisas através da escola, sinalizando que a expansão escolar era um fenômeno bem mais complexo que a expansão da oferta educacional.

Na publicação, *Caminhos para elaborar uma proposta de educação Integral em Jornada Ampliada*, do SEB – MEC (BRASIL 2013b), estas experiências são evidenciadas, e tidas como baluartes do processo de construção de um projeto educacional de educação integral em tempo integral. O texto apresenta a consciência da não linearidade do processo, seus retrocessos e interrupções e atribui estas descontinuidades, ao uso político partidário, trazendo para reforçar esta ideia, o que foi dito no documento II Pronunciamento Latino – Americano por uma educação para Todos, redigido por Torres e Soler em 2010 e aprovado por educadores de oito países latino – americanos: “Os governos variam, deslegitimam o realizado por governos anteriores e amiúde destroem avanços que haviam requerido ingentes recursos e muitos anos de fé e empenho” (TORRES E SOLER, 2010 *apud* BRASIL 2013, p.21).

A partir de 1990, a proposta de educação integral, inspirada em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, é “reinventada” (BRASIL, 2013b, p. 9) e ressurge nas políticas e programas nacionais, orientada por agências multilaterais. Este processo foi iniciado desde a promulgação da Constituição de 1988. O artigo 205 desta Carta Magna, prevê a proteção e a assistência integral às crianças e adolescentes, que sofriam com trabalho escravo e a prostituição infantil, problemas que o Brasil tentava superar.

Neste sentido, a política precisava desenvolver mecanismos para proteger, assistir estas crianças e uma das estratégias encontradas foi ampliar o tempo de escola. Esta tendência nas justificativas que sustentam a ampliação de tempo no país vem sendo verificada por estudiosos no Brasil, a exemplo de Miranda, M. e Santos, S. (2012). Elas constataram em seus estudos, que uma dessas justificativas é como medida necessária para a proteção de crianças e adolescentes diante do risco social. Assim, mais tempo na escola significa menos tempo exposta na sociedade, esta que se apresenta como perigosa para estas crianças. Aqui o que está em voga não é a transformação desta sociedade, mas proteger as crianças, até certo ponto, desta sociedade, enclausurando-as em escolas que funcionam em tempo integral.

O problema é quando a escola se encarrega dos problemas sociais, propiciando uma “Educação compensatória” (SAVIANI, 2008), não no sentido atribuído por Vygotski (1997), mas de que a escola é responsável em compensar as deficiências de saúde, de nutrição, familiares, emotivas e com tudo isto, não dá conta daquilo que realmente importa: socializar o conhecimento historicamente acumulado. Assim, se o tempo é empregado, gasto em atividades que não melhoram em nada a aprendizagem dos alunos, não tem sentido ser ampliado. Apesar da criação e constituição da escola de tempo integral historicamente estar vinculada ao assistencialismo, este não pode sobrepor ao caráter pedagógico, para que mais tempo na escola não seja mais tempo para exclusão/alienação.

Neste sentido, faz-se urgente romper com posições hegemônicas, para que a educação integral se integre à luta pela socialização conhecimento historicamente acumulado. Devemos, portanto, superar a formação humana unilateral imposta pelo capitalismo. Para isto, segundo Gonçalves (2016, p.3) tem que haver um processo de desprivatização do conhecimento, desprivatização da riqueza material e intelectual da humanidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) também está em “sintonia” com o que preconiza a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 2006). Por esta lei, no artigo 87, parágrafo 5º, 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) .

Em termos de financiamento, o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007c) e o Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007d), “constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral” (MENEZES, 2012, p.141). O porquê é explicado por esta autora (idem, p.141):

O Fundo avançou em relação às leis anteriormente mencionadas (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Além disso, o Fundeb também se destacou em relação ao Fundo que lhe antecedeu, o Fundef, por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral.

O Programa elaborado pelo governo federal responsável por fomentar a educação integral nas escolas por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar é o

Programa Mais Educação. Instituído pelas portarias Normativas Interministeriais nº. 17 e nº. 19, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), esse programa ao falar de “Educação Integral” traz conectada a ideia de “Inclusão”. De acordo com este programa, estes dois conceitos estão consubstanciados nos mesmos fundamentos (BRASIL, 2009b, p.14). No entanto, na sociedade capitalista tanto um como outro, ocorre com ressalvas.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016, p.57) aponta um crescimento nas matrículas em tempo integral no ano de 2012 para 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo 1.309.942 em 2012 e 1.876.133 em 2013. Já em 2014, os números da educação brasileira em tempo integral foram 2.675.787. No que concerne ao número de escolas no Brasil, o levantamento apontou que 42% oferecem vagas em tempo integral. Em 2014 foram 62.575 escolas. Em Goiás, neste ano, 214.248 no total, estavam matriculados na educação básica. No que tange ao Ensino Fundamental (anos iniciais) foram 88.062.

O Observatório do PNE, que acompanha a estratégia 6.8, Tempo integral para as pessoas com deficiência e /ou necessidades especiais, não apresentou indicadores de matrículas no município de Aparecida de Goiânia.

CAPITULO III

A FORMAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM APARECIDA DE GOIÂNIA - GO: TEMPO, ESPAÇO, CURRÍCULO E ENSINO.

Este capítulo buscou discutir sobre a rotina escolar (expressão material e sintética) do projeto de formação humana da escola Municipal de Educação Integral EMEI Monteiro Lobato, no que se refere especificamente às crianças com deficiência e/ou necessidades especiais. Aspectos como tempo, espaço, currículo são determinantes para compreender a totalidade, uma vez que estes refletem no ensino. Já neste capítulo, alguns significados e sentidos dos professores despontaram fazendo que os anunciassem. Por meio de documentos que legitimam as ações dentro do sistema municipal de ensino, analisamos o processo de criação, implementação e organização das escolas de Tempo Integral em Aparecida de Goiânia.

Para isto, tomamos como base, a Lei nº 2.353 de 21/03/2003 que dispõe sobre a Criação da Unidade escolar supracitada (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2003a), o projeto de funcionamento da escola (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2003b); o Memorial EMEI Monteiro Lobato: 2004-2008 (MONTEIRO LOBATO, 2008), o Projeto Político Pedagógico da Escola-PPP/2016 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2016), as Diretrizes Operacionais da rede municipal/2015 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015), bem como as notícias de jornais da época da inauguração, conservados na biblioteca escola. Dessa maneira, primeiramente com base em Oliveira (2006) e Santos, I. (2016), analisamos a criação, consolidação e organização do Sistema Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia, por meio da Secretaria de Educação, com destaque à educação das pessoas com deficiência em uma perspectiva inclusiva, inclusive na escola de tempo integral. Em segundo lugar, analisamos a implantação da primeira escola de tempo integral no município, verificando como está organizado o tempo e o espaço na unidade escolar e como o trabalho educativo que é realizado na EMEI Monteiro Lobato responde aos desafios de uma proposta de educação especial em uma perspectiva

inclusiva e de educação integral em tempo integral, uma das questões norteadoras do nosso trabalho.

Convém destacar, no entanto, a falta de registros dentro da Secretaria Municipal de Educação que contemple informações básicas sobre, por exemplo, como se deu as primeiras ideias para implantação das escolas de tempo integral na rede e em quais escolas do Brasil, a experiência da EMEI Monteiro Lobato se baseou. As nossas dificuldades durante a pesquisa se deram, em parte pela falta de um banco de dados municipal, o que demandou um tempo maior do que o previsto para a coleta das informações. Isto também foi observado por Oliveira (2006), ao investigar o processo de criação, organização e gestão do sistema municipal de Aparecida de Goiânia, que teve que recorrer a outros recursos e publicações para conseguir dados sobre aspectos políticos do município, como a data da municipalização e criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, o nome dos ex-prefeitos, ex-secretários de educação, etc.

Durante a pesquisa sentimos falta de maiores registros e para a reconstrução da trajetória da escola, por exemplo, utilizamo-nos das narrativas das pessoas, muitas delas ainda trabalhando na escola desde a época da fundação, como professores, ou na Secretaria de Educação, como técnicos. A nosso ver, este trabalho também cumpre um papel importante, embora não seja este o nosso objetivo, o de não deixar que as experiências acumuladas caíssem em esquecimento e, portanto, contribuindo para recobrar a memória da primeira escola de tempo integral do município, que até pouco tempo atrás era a única experiência. No discurso destas pessoas, que sentiram na época o “cheiro” da escola nova, que foram construindo suas várias formas de organização da rotina, que viram os espaços se modificarem, que viveram algumas promessas não cumpridas, que ouviram a escola ser chamada de “pioneira”, de “inclusiva” e se entusiasmaram, que viram projetos serem implantados e extintos, através delas, por meio dos sentidos e significados constituídos por elas, pudemos compreender as relações, as forças sociais atuantes, concepções e processos.

Sob a ótica dos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação, então, e pela ótica dos professores da EMEI Monteiro Lobato, fomos construindo neste capítulo, nossa compreensão acerca do projeto de formação humana em curso no município de Aparecida de Goiânia – GO, voltado para as pessoas com deficiência e/ ou necessidades especiais.

3.1 A Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia – Criação, organização e consolidação: da municipalização aos dias atuais.

A cidade de Aparecida de Goiânia pertence à região metropolitana de Goiânia (RMG) e é uma das cidades mais populosas do estado de Goiás, com 455.657 habitantes segundo dados do IBGE (2010), perdendo apenas para capital. A contagem do IBGE de 2016 aponta 532.135 habitantes. Populosa, ostentando um PIB de 11.664.369,00 reais segundo dados do IBGE/2014, que a coloca em terceiro lugar, como o município que mais contribuiu para geração de riquezas em Goiás, ficando atrás de Goiânia e Anápolis. No entanto, o crescimento da riqueza não significou para Aparecida de Goiânia, qualidade de vida para população uma vez que o IDH – Índice de desenvolvimento humano¹¹, de 0,718 ainda está abaixo da média nacional.

Aparecida de Goiânia é dividida em quatro áreas distintas, que expressam o processo de ocupação do solo. A primeira refere-se à ocupação original constituída pelo setor central e áreas adjacentes, mesmo além da BR-153. Esta é a região com melhor estrutura: rede de água e esgoto, pavimentação asfáltica e segurança. A segunda, bem maior em área territorial, região norte, faz divisa com Goiânia, estendendo-se até o Córrego Santo Antônio onde se percebe vários conjuntos habitacionais, também servida de infraestrutura. A terceira área corresponde à Região Sudeste do município, próximo à Serra das Areias e onde encontra-se quase todos os assentamentos populares promovidos pelo governo estadual e é onde se localiza também o Bairro Jardim Tiradentes. A quarta área corresponde à porção leste do município, do lado da BR – 153, oposto ao centro, onde se encontra a Casa de Prisão Provisória – Cepaigo, o Distrito Industrial do Município de Aparecida de Goiânia – Dimag e o Distrito Agroindustrial de Aparecida de Goiânia – Daiag, aterro sanitário e o novo Cemitério.

¹¹ O IDH foi lançado em 1990 no âmbito dos relatórios de desenvolvimento humano pelo PNUD - Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento e visa mensurar o desenvolvimento de um país, computando outras dimensões além da econômica. O cálculo do IDH é realizado a partir não somente da renda, mas da educação e saúde. Para isto, foi estabelecida pelos seus formuladores, Mahbub ul Haq e Amartya Sen, uma escala de 0 a 1. O melhor índice logicamente era representado pelo número 1 ou próximo de 1, enquanto 0 ou próximo de 0 representava um baixo nível de desenvolvimento humano. Para o cálculo do IDH, no que concerne ao aspecto da saúde, é considerado expectativa de vida ao nascer. No que tange à educação, considera o nível de instrução representado pelo índice de alfabetização dos adultos e pela média dos anos de estudo e por fim no quesito renda, o foco é o padrão de vida da população medido pelo PIB “per capita”.

O surgimento de Aparecida de Goiânia data de 1922, anterior à cidade de Goiânia. Embora, tenha surgido primeiro, segundo Melo (2002 *apud* CAMILO, 2014, p.52) sempre “foi imposta à Aparecida uma situação administrativa e comercial de dependência da capital”. Dito de outra forma, Aparecida sempre estava “à sombra da modernidade de Goiânia”, tendo sido definida como cidade satélite de Goiânia em 1947, pela lei nº estadual nº 574, e em 1958, como distrito de Goiânia através da Lei municipal nº 1295. Sua emancipação ocorreu em 14 de novembro de 1963 (Lei estadual nº 9.927).

A doação de áreas e lotes foi uma constante na história de Aparecida, sobretudo em 1977 a 1981, período que corresponde à administração de Freud Melo. A criação do bairro Jardim Tiradentes, onde está localizada a escola, campo empírico da nossa pesquisa, também se deu em partes graças a esta tendência da época. Logicamente que a ocupação desordenada é outra característica, o que resultou segundo Oliveira, C. (2006, p. 58 e 59).

Em sérios problemas para a administração municipal dentre eles se destacam: degradação ambiental, segregação social, receita insuficiente para conter a demanda por serviços de infra-estrutura pública (saneamento, saúde, educação etc); caracterização de uma cidade dormitório; falta de vínculo da população com a cidade; estrutura urbana desarticulada; violência; carência de emprego provocando demanda por transporte; bairros com baixa qualidade de vida; grande número de lotes vazios e outros.

Com um crescimento acima da média, sempre foi posto para Aparecida além de todos estes obstáculos, desafios educacionais. De acordo com Oliveira, C. (2006) desde os primeiros anos de emancipação da cidade um dos problemas frequentes no município tem sido atender a demanda contínua por escolas e vagas.

A primeira escola municipal foi construída na gestão de Tanner de Mello (1966 - 1970), primeiro prefeito de Aparecida e situava no setor Vila Brasília. De acordo com dados apresentados por Melo (2002, *apud* Oliveira, 2006, p. 74), outras escolas foram construídas também nos governos de Licídio de Oliveira (1970 -1973) de Elmar Arantes Cabral (1973-1977) e de Freud de Melo (1977 e 1981), formando assim uma Rede Municipal de Ensino, no entanto, tendo ainda a administração das escolas de responsabilidade do Estado.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, observa um processo intenso de municipalização do ensino. Foi um momento onde se adotou no país várias medidas descentralizastes, tendo a Constituição Federal de 1988, a LDB - Lei nº 9.394 -96 (BRASIL, 1996) e a Lei do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei nº 9.294-96 (BRASIL, 1996), como indutores deste processo.

Em Aparecida de Goiânia, foi justamente nos anos de 1980 que se constituiu a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Nesta época, havia aproximadamente 18 escolas de acordo com dados da Subsecretaria de Educação do Estado de Goiás (OLIVEIRA, C. 2006, p.78). A criação do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com esta autora, foi um “processo induzido” pelas normatizações citadas acima, e isto fica claro no depoimento do Ex-Secretário de Educação da época, Francisco Gomes de Abreu, coletado por esta autora. O interesse por se tomar às rédeas pela gestão do sistema de ensino se justificou, porque era a única forma para se garantir os recursos, e que estes não fossem direcionados para o Estado.

Com a LDB e a Lei do FUNDEF, a medida que havia municipalização, havia a garantia do recurso. Então o município passou a ter mais interesse. Tendo a garantia do recurso, ele se interessou em gerir o seu sistema. Antes, o município achava que estava fazendo economia, quando jogava a responsabilidade pro Estado, mas quando veio a Lei do FUNDEF, e eles [a prefeitura] viram que os recursos do município estavam indo para o Estado, sendo que eles poderiam ter a responsabilidade da gestão da escola e também a garantia do financiamento desses recursos também, então, eles entenderam que o melhor caminho naquele momento era municipalizar, porque eles teriam a garantia dos recursos (FRANCISCO GOMES DE ABREU *apud* OLIVEIRA, C. 2006, p. 76)

Oliveira, C. (2006) destaca outro tipo de interesse, de modo mais implícito, que motivou o município assumir a responsabilidade “que lhe competia na lei”, interesse este, político. Neste sentido, a educação é vista como algo que dá visibilidade à administração, que reflete positivamente nas urnas, se configurando como “trunfo político” (OLIVEIRA, C. 2006, p.77) percebido no discurso do Ex Secretário:

O secretário tem que ser um grande articulador. Ele precisa envolver o prefeito. Fazer o prefeito gostar da educação. Mostrar para o prefeito que investir em educação dá resultado, dá visibilidade à sua administração, dá retorno político, dá reconhecimento da comunidade, quando o prefeito atua bem na área educacional. Cuida bem da educação. Oferece uma boa educação. (...) Isso refletiu positivamente tanto num resultado administrativo, quanto num resultado político, através da reeleição do Ademir [prefeito de Aparecida de 1997 a 2000 e de 2001 a 2004], que tinha como referência básica a atenção dada à educação, o crescimento dado à educação... E também deu retorno eleitoral pra mim, que fui eleito deputado¹².

¹² Francisco Gomes de Abreu foi eleito deputado estadual em 2002 -2006.

Então, nos dois mandatos da gestão do prefeito Ademir Menezes (1997 – 2000 e 2001 - 2004) o Sistema de Ensino de Aparecida de Goiânia se inicia, tendo como Secretário de Educação, Francisco Gomes de Abreu (1997 – 2002), figura política que ao assumir a gestão da SMEC contribuiu segundo Oliveira, C. (2006, p. 81), para a efetivação do processo de municipalização. De fato, faz-se necessário deixar claro que somente em 2005, Aparecida de Goiânia “passa a administrar suas escolas municipais, sem a intermediação do Sistema de Ensino do Estado” (OLIVEIRA, C. 2006, p.97). Isto pode soar estranho, mas o que ocorreu é que apesar do município vir constituindo seu sistema de ensino ao longo do tempo, como pudemos perceber, ele somente vai ser institucionalizado em dezembro de 2005, pela Lei Municipal nº 2.553. Tal iniciativa nem sequer chegou ser debatida pelo poder municipal, e mesmo assim, em menos de uma semana, foi votada e aprovada de maneira unânime na Câmara de Vereadores (OLIVEIRA, C. 2006, p. 98). Esta autora, (2006, p.97 e 98) elencou alguns dos argumentos apreendidos das entrevistas que foram realizadas por ela, a favor da institucionalização.

a) Aparecida de Goiânia é uma cidade com uma população de quase meio milhão de habitantes e por isso deve ter seu sistema próprio de ensino;

b) Sob a jurisdição da Secretaria Estadual de Educação, a educação de Aparecida de Goiânia não consegue expressar sua identidade, pois não tem poder nem autonomia;

c) É preciso implantar o sistema próprio de ensino para que a SEMEC tenha poder de delegação e de normatização;

d) É preciso implantar o sistema próprio para estreitar as relações com o governo federal.

A partir de 1997, todas as iniciativas, desde o crescimento do número de matrículas, a ampliação do SMEC em termos de estrutura física e administrativa e sua consolidação, a criação do Conselho Municipal de Educação, a elaboração do Plano Municipal de Educação, bem como a construção de escolas, “expressaram a tentativa de um sistema próprio de ensino” (OLIVEIRA, C. 2006, p. 77 e 78). Com relação às escolas, uma delas, foi a EMEI Monteiro Lobato, criada em 21 de março de 2003, Lei nº 2.353/2003 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2003) na gestão do Prefeito Ademir Menezes, primeira escola em tempo integral do município. Para Algebaile (2009), a expansão da oferta educacional, que abarca inclusive a

extensão do tempo de escolarização é de suma importância para se compreender a escola e os sentidos adquiridos por ela no contexto social mais amplo. De acordo com esta autora:

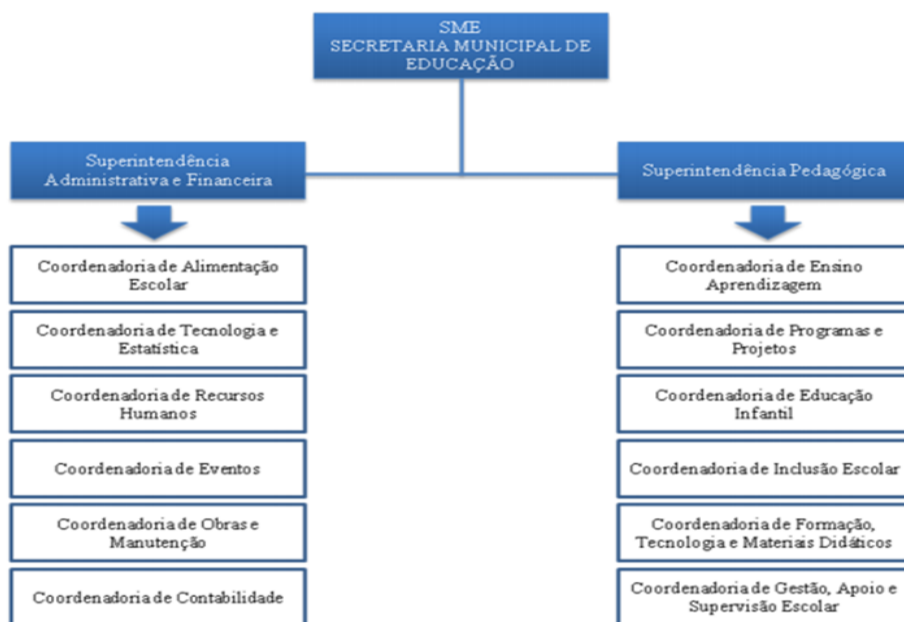
A expansão da oferta educacional é expressão de práticas sociais e relações de forças que antecedem e atravessam as medidas oficiais a seu respeito. É sempre movida por impulsos que decorrem dessas práticas e relações, estando implicada, portanto, com modificações nas expectativas dirigidas à educação escolar, com ações que se apresentam como respostas às novas demandas, com os novos usos e utilização da escola que daí decorrem e, ainda, com os esforços no sentido da sistematização da oferta e da sua expansão (ALGEBAILLE, 2009, p.68)

Neste ano, ainda, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme já foi colocado, passa a ser sistematizada no município por orientação da Superintendência de Ensino Especial do Estado de Goiás (SUEE/GO), tendo início em 2004 “com o formato de atendimento em escolas-polos” (SANTOS, I. 2016, p.96). A EMEI também neste quesito foi uma das unidades escolares pioneiras, no sentido de iniciar o atendimento às pessoas com deficiência e/ ou necessidades especiais na escola de tempo integral.

Sobre isto, Garcia (2008, p.15), diz, que “a chamada perspectiva “inclusiva” vem confrontando as redes municipais de ensino a uma reorganização, propondo novas demandas e redefinindo competências e responsabilidades”. Esta autora, no que se refere ao debate sobre inclusão na política educacional brasileira, implementada no âmbito dos municípios, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Secretaria de Educação Especial (Seesp), registra duas expressões distintas, “Inclusão educacional” centrada na diversidade cultural e “Educação Inclusiva” com ênfase nos serviços educacionais especializados.

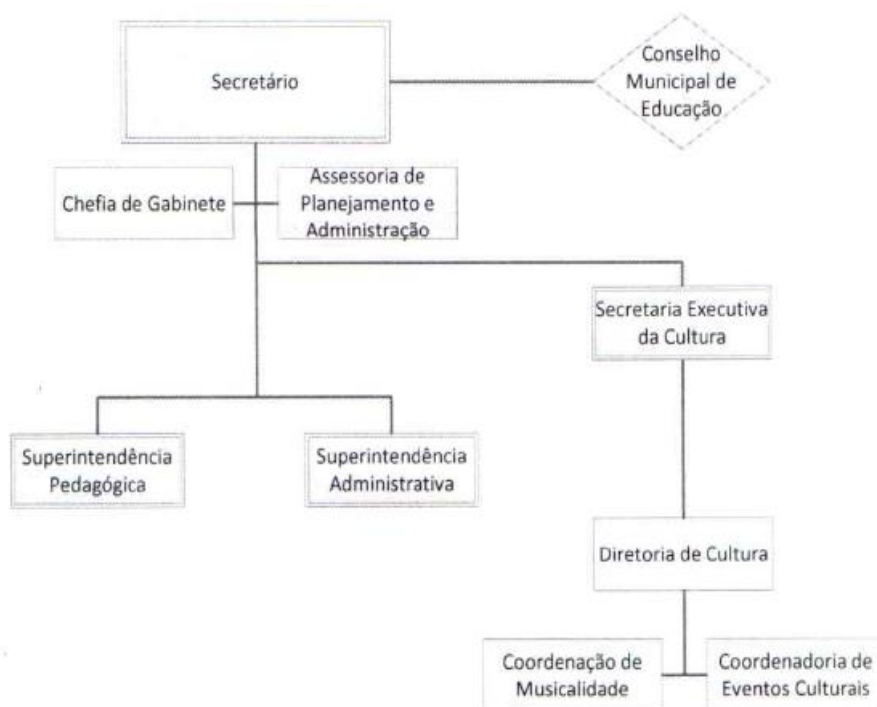
Quanto à organização da Secretaria, desde 1997, ela estava dividida em departamentos, total de quatro: departamento pedagógico, departamento de inspeção, departamento financeiro e departamento de recursos, mantendo-se desta forma até o ano de 2005, quando passa a se organizar em forma de superintendências: 1. Superintendência pedagógica e 2. Superintendência administrativa (Figura 1). Atualmente, como se pode ver (Figura 2) esta é a forma de organização da Secretaria que vigora, no entanto, a Secretaria de Cultura se fundiu à Secretaria de Educação.

Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia - GO /2015.



Fonte: Secretaria de Educação In: Santos, I. p. 94

Figura 2 – Organograma da Secretaria de Educação e Cultura /2017



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura/2017

No que tange à Superintendência pedagógica, esta é composta pela Coordenadoria de Supervisão, Coordenadoria Pedagógica e Coordenadoria de Inclusão. Esta última é formada pela Chefia de Assistência Social, Chefia de Orientação Pedagógica, Chefia de Apoio à Inclusão e Chefia de Projetos (Figura 3), na responsabilidade de 6 técnicos.

Figura 3 – Organograma da Secretaria de Educação e Cultura /2017 – Superintendência Pedagógica



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura/2017.

No que tange às matrículas por níveis e modalidades da educação, com base no mapa semestral, de turmas do GEMUL – Sistema de Gestão Educacional do Município, online, em 2017, a Rede Municipal de Aparecida conta com 30 CMEIs, atendendo crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, em seus agrupamentos específicos, 19 escolas conveniadas (dentre elas a APAE - GO) e 57 escolas municipais do ensino fundamental, destas, 4, são em tempo integral. Reportando-nos aos dados, existem 1.460 turmas existentes com ocupação aproximada de 32.916 alunos. No entanto, nestes números não estão incluídos os atendimentos realizados pelas escolas conveniadas, somente se referem aos CMEIs e Escolas Municipais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à organização das escolas municipais ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, elas possuem, segundo as Diretrizes Gerais

de Organização e Funcionamento 2015/2016 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015) a seguinte estrutura relacionada aos Recursos Humanos.

Figura 4 - Estrutura das escolas municipais, no que diz respeito aos Recursos Humanos.

Função/Profissional	Quantidade	CH/Diária
Diretor	01	08h
Secretário Geral	01	08h
Coordenador Pedagógico	01 (por turno)	04h15m
Assistente Educacional	01 (por turno) – Nas Escolas Municipais com mais de 15 turmas em funcionamento, por turno, serão garantidos 02 profissionais	04h15m
Professor Regente Ensino Fundamental anos iniciais	01 (por turma)	04h15m
Professor Regente Ensino Fundamental Anos Iniciais Educação Física	De acordo com o número de turmas.	20h, 30h ou 40h/semanais
Professor Regente Ensino Fundamental Anos Finais	De acordo com o número de turmas.	20h, 30h ou 40h/semanais
Agente Administrativo Educacional (Auxiliar de Secretaria)	Até 450 alunos – 01 profissional (por turno)	06h
	De 451 acima – 02 profissionais (por turno)	06h
Agente Administrativo Educacional (Agente de Serviços Diversos)	Até 05 salas* – 01 profissional por turno	06h
	De 06 a 11 salas – 02 profissionais por turno	06h
	De 12 a 17 salas – 04 profissionais por turno	06h
	De 17 a 22 salas – 05 profissionais por turno	06h
	De 22 a 27 – 06 profissionais por turno	06h
	De 27 acima – 07 profissionais por turno	06h
*Considerar como Salas: Salas de Aula, Salas Administrativas (Direção, Secretaria, Coordenação, Sala dos Professores), Banheiros, Biblioteca, incluindo-se aí a organização, higiene e limpeza da Quadra Poliesportiva ou similar, bem como demais dependências da Unidade.		
Agente Administrativo Educacional (Merendeira)	Até 120 alunos – 01 profissional (por turno)	06h
	De 130 a 300 alunos – 02 profissionais (por turno)	06h
	Acima de 300 alunos – 03 profissionais (por turno)	06h
Agente de Apoio Educacional (Bibliotecário)	01	06h

Fonte: Diretrizes gerais de organização e funcionamento da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia (2015/2016)

3.2 A implementação das Escolas de Tempo Integral em Aparecida de Goiânia

Em Aparecida de Goiânia, a história da implementação das escolas de Tempo Integral como se pode perceber, corresponde à história da EMEI Monteiro Lobato, primeira escola

com jornada ampliada do município, localizada no Jardim Tiradentes, na Rua 27, Quadra “J”, Área Pública nº 1. Criada em 21 de março de 2003 - Lei de fundação, nº 2.353/2003 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2003a), no artigo 1º, parágrafo 1º, coube a esta escola, nos termos do dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “assegurar aos alunos do Ensino Fundamental, de forma progressiva, a educação em regime de tempo integral”. Por este documento, no parágrafo 2º, ficou definida a finalidade da educação: “assegurar ao educando a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, bem assim ao seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade”.

Fato curioso é que na Lei de Criação, acima citada, a escola não foi nomeada como Monteiro Lobato, mas simplesmente ela é denominada de Escola Municipal de Educação Integral – EMEI. No entanto, em 08 de março de 2004, entra em vigor a lei nº 2.444/A (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2004), que altera a denominação da escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, que passa a ter o nome de Escola Municipal de Educação Integral Eurípedes Menezes. Este nome, do pai do prefeito da época nem sob forma de lei não emplacou e a escola até hoje carrega o nome do escritor infantil Monteiro Lobato, dado pelos técnicos da Secretaria de Educação. Este episódio, somente corrobora para que percebamos a utilização da educação, para autopromoção, como trunfo político.

Além da motivação política, aliada ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 34, parágrafo 2º, de que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), havia a motivação assistencialista para criação da escola, que partiu da constatação das necessidades econômicas vivenciadas pela população do Jardim Tiradentes e adjacências que correspondia os bairros Nova Cidade, Campos Elíseos e Colonial Sul, conforme documento responsável pelo funcionamento da Escola Municipal de Educação Integral, de janeiro de 2003, elaborado pelos técnicos da Secretaria, com o apoio da Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte – CE e Secretaria de Juazeiro do Norte, na gestão de Ademir Menezes.

O art. 2º da Lei de Criação trata justamente do público - alvo da escola de tempo integral, caracterizando assim sua clientela, que “será prioritariamente composta, para o ano letivo de 2003, pelas crianças em idade escolar compreendida entre a alfabetização e à 4ª série”, moradoras destes bairros. Sendo assim, a criação da EMEI Monteiro Lobato, não fugiu à regra da tendência nas justificativas que sustentam a ampliação do tempo escolar no Brasil constatado, por Miranda, M. e Santos, S. (2012), de que uma delas é como medida necessária

para a proteção de crianças e adolescentes diante do risco social. Sobre isso também escreveu Paro (1988, s.d): O governo implanta projetos de escolas de tempo integral, cuja motivação é a tentativa de amenizar os problemas sociais, além dos muros escolares, das classes populares, ainda que estes problemas não tenham “natureza propriamente pedagógica”.

Inicialmente para se estudar nesta escola, até o ano de 2011, era considerada primordialmente a condição social da criança. A análise era realizada por uma assistente social da prefeitura, que anotava todas as informações em uma ficha-socioeconômica no ato da pré-inscrição. Nesta seleção, de acordo com o Jornal O popular, “foram priorizadas as crianças que mais necessitavam, com renda familiar de R\$ 90,00 por pessoa, as que ainda não estavam cadastradas em nenhum programa social e aquelas cujos pais trabalham o dia todo fora de casa” (JORNAL O POPULAR, 29/05/2005).

A primeira inscrição foi realizada no Ginásio de Esportes do Jardim Tiradentes no dia 05 de fevereiro de 2003 e a divulgação das análises também aconteceu neste local no dia 17 de março de 2003. Aquelas crianças com algum tipo de deficiência eram “priorizadas” também no momento de matrícula, “incluídas”, inserindo-as assim como escreveu Garcia (2004, p. 197): em “um arcabouço conceitual relacionado à gestão da pobreza”, reunindo-as no “grupo dos vulneráveis’ das ‘minorias”, dos “excluídos”.

Atualmente, o ato formal de ingresso de alunos novatos ocorre pelo 0800 ou pelo site da Prefeitura de Aparecida, na primeira quinzena de janeiro de cada ano. Por um lado, este critério torna as coisas mais democráticas, no entanto, em se tratando do Bairro Jardim Tiradentes onde as pessoas ainda tem acesso restrito à internet e considerando que a quantidade de escolas são insuficientes para atender a demanda, pode se configurar como uma forma de exclusão, uma vez que famílias que moram no setor, muitas das vezes ao lado da escola, não conseguem a vaga. Quanto aos alunos veteranos, a unidade renova suas matrículas na última semana do ano em curso.

O dia da inauguração da escola foi marcado por grande entusiasmo, e repercutiu nos noticiários da época. De acordo com o Jornal Goiás em Destaque, de 02 a 08 de fevereiro de 2004, “Aparecida de Goiânia conta com escola de primeiro mundo”, se referindo que a escola em tempo integral EMEI Monteiro Lobato, recém-inaugurada, tinha sido planejada nos moldes das escolas norte-americanas. A matéria anunciava que os alunos iriam assistir aulas, fazer as refeições e lanches, praticar esporte e participar de atividades extracurriculares no campo cultural e da informática, com acompanhamento pedagógico e que a escola iria atender

400 crianças de famílias de baixa renda. Como pode ser conferido no quadro abaixo, as atividades eram organizadas da seguinte forma:

Figura 5 - Organização das atividades em tempo integral /Ano: 2003.

HORÁRIO	ATIVIDADES REALIZADAS
07:00 – 07:20	Momento cívico e devocional
07:20 – 08:30	As crianças serão coordenadas pelo professor e acompanhadas pelo monitor para o lanche.
08:30 – 9:00	Será ministrado aulas do ensino formal especificadas no currículo escolar da rede municipal.
9:00 – 11:30	Será servido o almoço, acompanhado pelos monitores escolares.
12:30 – 13:30	Momento de descanso monitorado, onde algumas crianças dormem, outras assistem ao vídeo e outras brincam, tudo acompanhado pelos monitores, incluindo o banho (intercalado).
13:30 – 15:00	Será ministrado aulas de reforço pelo professor regente.
15:00 – 15:30	Será servido o lanche, acompanhado pelos monitores.
15:30 às 17:15	Atividades complementares * dança – artes plásticas, teatro, música, esporte e outros.
17:15 às 17:30	Saída dos alunos
* As atividades complementares serão trabalhadas através de projetos elaborados pelos profissionais específicos.	

Fonte: Projeto de funcionamento da EMEI Monteiro Lobato – Janeiro/ 2003

A escola foi inaugurada dia 31 de janeiro de 2004, e o mesmo jornal, de 16 a 29 de fevereiro de 2004 menciona a inauguração e chama atenção para o valor do investimento de R\$ 2 milhões de reais, entre obra física e equipamentos. Na maioria das matérias a escola é vista de maneira entusiasmada como “Escola do 1º mundo”, “projeto piloto” e destacada como “iniciativa inaugural no país”.

Em uma publicação da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, cujo objetivo era trazer uma visão panorâmica da cidade desde a sua fundação até os dias atuais, datada de 2005, e como ação do projeto Ame mais Aparecida¹³, a escola EMEI

¹³ O projeto Ame Mais Aparecida foi lançado de maneira oficial em 2005 pela Secretaria de Educação do município e tem como objetivo resgatar a história de Aparecida, informar e, sobretudo promover a cidadania, convocando a população a amar mais a cidade.

Monteiro Lobato é apresentada como “escola modelo e a única em Goiás com funcionamento em horário integral” (REVISTA VIVER APARECIDA, 2005, p.11).

Algebaile (2009) chama atenção para a produção de escolas – modelo. De acordo com esta autora (idem, p.107):

Estas, simbolicamente, cumprem uma dupla função. De um lado, servem como propaganda, dando visibilidade à ação governamental no campo educacional e “atestando” sua qualidade. De outro, atenuam o desconforto em relação às escolas degradadas, porque as tornam menos visíveis (as escolas – modelo, definitivamente, sempre se destacam na paisagem, impondo-se como principal representação “da escola”, em seu conjunto) e porque, funcionando na mesma lógica da “ilusão do desenvolvimento”, fazem parecer que a realidade precária é apenas transitória e que sua superação é apenas uma questão de tempo (ALGEBAIL, 2009, p.107)

Com base nesta autora (idem, p.109), podemos dizer que em Aparecida de Goiânia, estes modelos modernos de escola, a exemplo da EMEI Monteiro Lobato, foram recriados, para atender uma parcela ínfima da população pobre, “instaurando a ilusão” de que estas escolas, em formatos de “primeiro mundo”, chegariam a todos, no futuro.

A EMEI Monteiro Lobato como muitas escolas construiu à sua maneira, sua experiência de tempo integral. Com as observações realizadas, apreendemos que isto ocorreu quase de maneira autônoma nos primeiros anos de funcionamento.

No primeiro ano de funcionamento, tudo era muito novo para todos, pois a Secretaria Municipal de Educação, a equipe escolar e os próprios alunos não tinham experiência quanto ao funcionamento de uma escola de período integral, fomos aprendendo “fazer” “fazendo”. Os projetos, a rotina tudo foi construído na escola, valendo ressaltar o empenho da Direção, Coordenação e todo o corpo docente para que o projeto de escola de período integral desse certo (EMEI MONTEIRO LOBATO, 2004).

Palco de muitas visitas de estudiosos e empresários, a exemplo do Presidente da Fundação Abrinq e especialmente de políticos, que utilizavam a escola para interesses próprios, a EMEI Monteiro Lobato foi colocada como redentora das crianças do Jardim Tiradentes. As escolas de tempo integral, segundo Pipitone (1995), também são transformadas em instituições de proteção e cuidados da criança contra a fome, a violência, a doença, a solidão e o desamparo. O depoimento colhido na época da nossa pesquisa de campo, em 2016, com um professor que está na escola desde a sua fundação, retrata o cenário.

As pessoas acreditavam que seus filhos seriam salvos de suas mazelas e que nós éramos sua esperança. O tempo passou e nós frustramos com o abandono das autoridades que apenas usaram a EMEI para promover o grupo político do Senhor Ademir Menezes, prefeito da época. Fomos iludidos com uma estrutura que olhando mais cautelosamente, não passava de uma casca. A fossa séptica foi dimensionada de forma pequena e não suportou o volume de esgoto, produziu e vazou e vazou sempre. Fomos pedir socorro e a resposta era sempre a mesma: “Não tem jeito”. O lençol freático é muito superficial, não tem condições de aumentar a fossa. Cansamos de pedir socorro quanto à segurança. Fora os anos em que éramos ameaçados de perder o emprego quando surgia algum levante para organizar uma greve. **Durante anos vivemos sobre o controle de políticos que não entendem nada, mas usavam a escola como palanque e cabide de emprego.** (Professor 11)

As escolas de tempo integral no Brasil são sinônimos de proteção para crianças e adolescentes, sendo responsáveis pela garantia dos direitos previstos no ECA. De acordo com a publicação *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*, do SEB-MEC (BRASIL, 2013b, p. 42), acredita-se que:

Se os mais jovens estão em constante interação com educadores comprometidos, na escola e fora dela, previnem-se muitas das violências de que são alvo, e realiza-se a intenção do Artigo 5º: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (...)”

O discurso abaixo, recortado da entrevista com uma professora da EMEI, elucida o que foi dito quanto a escola ser porto seguro para as crianças. No entanto, somente até o 5º ano, enquanto elas estão lá dentro. Este depoimento também tem a ver com o episódio ocorrido há poucos dias antes da nossa entrevista, onde um Ex-aluno da escola foi morto à facadas na quadra e a suspeita foi o envolvimento com drogas. A sensação que desprendia dos professores em seus comentários era de impotência, de fracasso, de frustração.

Quando os meninos estão aqui na escola, não há violência e quando eles terminam e saem aí acontecem as atrocidades. Os alunos da gente sendo assassinados, alunos presos. Enquanto estão aqui dentro são realmente crianças. Há a indisciplina, há demais, há falta de respeito com o professor, há sim, há muito. Acho que a escola tem que achar um meio de tomar uma providência, um jeito de fazer que isso mude, mas a gente não encontrou, mas a clientela mudou. **Esta escola faz a transformação na vida delas, mas enquanto elas estão aqui.** (Professora 8)

Quanto ao Sistema Organizacional, naquela época, era composta pela diretora, secretária, duas coordenadoras pedagógicas, uma psicóloga, uma psicopedagoga, uma professora de recursos, duas bibliotecárias, 12 professores pedagogos, 12 professoras

monitoras, 07 professores de área, 01 coordenador de alimentos, 28 apoios administrativos e 02 auxiliares de secretaria, conforme pode ser verificado na figura abaixo:

Figura 6 - Recursos Humanos da EMEI Monteiro Lobato/Ano: 2003.

Quantidade	Profissional	Formação	Disponibilidade
04	Auxiliares de cozinha	-	06 horas
01	Coordenador de alimentação	Agente Administrativo	08 horas
02	Coordenadores Pedagógicos	Pedagogo com especializações	08 horas
02	Cozinheira	-	06 horas
01	Diretor Auxiliares de	Pedagogo, especialista em Educação.	08 horas
12	Monitores	Técnico em magistério	08 horas
01	Orientador Educacional	Psicopedagogia ou psicologia	08 horas
02	Porteiros – Curso de formação de vigilantes	Escola Municipal Valdir Anjos	06 horas
01	Professor	Música	04 horas
01	Professores	Artes plásticas	04 horas
01	Professores	Artes cênicas	04 horas
02	Professores	Educação física	04 horas
02	Professores	Bibliotecária e pedagoga	08 horas
12	Professores	Pedagogos	08 horas
02	Professores de Inglês		
01	Secretário Geral	Superior na área de administração Escolar	08 horas
16	Serviços Gerais	-	06 horas
01	Técnico de informática	Ciências da computação	08 horas
* CPD DA PREFEITURA			

Fonte: Projeto de funcionamento da EMEI Monteiro Lobato – Janeiro - 2003

O quadro de funcionários, conforme apresentado, permaneceu assim até 2007, ano que a Secretaria Municipal de Educação, visando a contenção de gastos, pois o município estava se reorganizando economicamente neste período, operou cortes no número de funcionários. Foram retirados 12 monitores, 01 psicopedagoga e 01 bibliotecária.

No que se refere à seleção e contratação dos funcionários para atuar na escola, na época de fundação, ocorreu por meio de entrevista realizada pelo responsável pela organização da Escola de Tempo Integral. De acordo com ele: “foi uma seleção criteriosa. Escolhemos os melhores” (LUCIANO FERNANDES/2017). Além disso, foi analisado o histórico profissional, isto é, se buscou informações relevantes sobre o profissional junto à unidade de ensino onde ele estava lotado naquele momento. Talvez, por causa desta forma de seleção, até hoje ainda se ouve falar tanto em “perfil” de professor para trabalhar na escola de tempo integral, mesmo que atualmente esta seleção seja via concurso público. Em 2012, por exemplo, foi aberto concurso público específico para escolas de tempo integral voltado para

professores das seguintes áreas: espanhol, dança e teatro. No que tange aos gestores, estes também eram indicados, permanecendo assim, até o ano de 2010 quando foi instituído no município o processo de eleição para gestores da escola.

A experiência da EMEI Monteiro Lobato conduziu à criação de mais três escolas. Assim, em 2009, constatada a situação de vulnerabilidade social, desta vez do bairro Independência Monções e adjacências, foi implantada a segunda escola com funcionamento integral, a Escola Municipal de Educação Integral de Aparecida de Goiânia, Professora Wilsonina de Fátima da Silva Batista - Lei de criação nº 2.880/2009. (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2009)

Recentemente, mais duas escolas foram implantadas, totalizando assim quatro escolas em tempo integral no município, sendo elas: a Escola Municipal de Educação Integral Professora Vinovita Guimarães da Silva - Lei de criação nº 3.042, de 15 de junho de 2012 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2012) e Retiro do Bosque - Lei de criação nº 3.085, de 07 de março de 2013 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2013a).

Abaixo, trazemos informações detalhadas sobre as quatro EMEIs do município e o número de crianças atendidas por cada uma.

Quadro 4 - Quantidade de crianças atendidas nas EMEI - 2017

Escolas	Número de turmas	Capacidade	Ocupação
EMEI MONTEIRO LOBATO	12	380	393
EMEI PROF. WILSONINA DE	10	325	336
EMEI PROF. VINOVITA	12	380	417
EMEI RETIRO DO BOSQUE	12	380	412
Total	46	1.465	1.558

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora com base nos dados do GEMUL em fevereiro – 2017.

As escolas municipais de tempo integral do município atendem hoje, 1.558 crianças de 1º ao 5º ano, de 5 anos até 12 anos. E como podemos perceber, estão acima da capacidade de atendimento, se tomamos por base as Diretrizes de Funcionamento e Organização da Rede Municipal de Ensino (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2014), ainda em vigor, onde especifica a quantidade de alunos por turma. 1) 1º e 2º ano – de 25 a 30 alunos; 2) 3º ano – 30 alunos; 3) 4º e 5º ano – 30 a 35 alunos. E três delas, ultrapassaram a capacidade de atendimento prevista no Memorial Técnico FNDE (BRASIL, 2015), que é de 390 crianças. A única escola que não está acima da capacidade, se justifica pela quantidade de salas em um número menor e também porque não possui a mesma estrutura das outras.

Mesmo com a existência destas quatro escolas, faltam ainda, à Secretaria Municipal de Educação maiores elaborações acerca do funcionamento e organização das escolas de tempo integral.

Figura 7- Estrutura das Escolas Municipais de Tempo Integral no que diz respeito aos Recursos Humanos

Profissional	Quantidade	CH/Diária
Diretor	01	08 h
Secretário Geral	01	08 h
Coordenador Pedagógico	02	08 h
Assistente Educacional	01	08 h
Professor Regente de Sala	01 (por turma)	08 h
Professor de Música	01	08 h
Professor de Dança	01	08 h
Professor de Artes Visuais	01	08 h
Professor de Artes Cênicas	01	08 h
Professor de Educação Física	01	08 h
Professor de Informática	01	08 h
Professor de Inglês	01	08 h
Professor de Espanhol	01	08 h
Professor do Laboratório de Ciências	01	08 h
Agente de Apoio Educacional (Bibliotecário)	01	06 h
Coordenador de Alimentação Escolar	01	08 h
Agente Administrativo Educacional (Auxiliar de Secretaria)	01 (no turno matutino)	06 h
Agente Administrativo Educacional (Merendeira)	08	06 h
Agente Administrativo Educacional (Agente de Serviços Diversos)	11 (por turno)	06 h

Fonte: Diretrizes gerais de organização e funcionamento da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia (2015/2016)

O cargo de coordenador de alimentação escolar é uma especificidade das Escolas de Tempo integral. No entanto, não achamos nas Diretrizes, os critérios para sua modulação nem suas atribuições. Além disto, fazemos as nossas críticas à este documento, aproveitando esta afirmação, uma vez que as mesmas não contemplam as escolas de tempo integral em outros aspectos, deixando uma lacuna quanto aos seus direcionamentos. Inclusive, o que é posto nas Diretrizes, acerca das escolas de tempo integral se resume ao quadro acima.

Com relação à modulação e vencimento destes profissionais, de acordo com a lei de Criação 2.353/ 2003 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2003a, s.d):

Além do vencimento do cargo efetivo de que seja titular, os Profissionais de Educação, em efetivo exercício nos dois períodos de funcionamento da escola ora criada, receberão, a título de tempo integral, um adicional mensal de valor equivalente 30% (trinta por cento) do vencimento-base de seu cargo efetivo, estabelecido para uma jornada de 60 (sessenta) horas semanais.

Isto é válido somente para os professores. No que tange aos Agentes Administrativos e Agente de Apoio Educacional, estes não ficam integralmente na escola e embora, na lei de criação esteja previsto para eles 20% de adicional mensal do vencimento - base do seu cargo efetivo, isto nunca foi colocado em prática.

3.3 O contexto da EMEI Monteiro Lobato

A escola EMEI Monteiro Lobato, surge para atender prioritariamente as crianças do setor Jardim Tiradentes, em um cenário de carência e nisto nos referimos a total falta de serviços básicos como saúde, educação, lazer e segurança pública da população. Um lugar, portanto marcado por ausências (ALGEBAIL, 2009, p. 261). No que tange a escolha deste bairro, para construção da escola, tem a ver com o pedido do vereador Daniel Curtinhas: “Perdi o número de quantas madrugadas eu bati na porta do Chico Abreu, para que pudéssemos escolher o Jardim Tiradentes como sede desta escola (...)” (JORNAL GOIÁS EM DESTAQUE, FEV/2004). Situado em uma área periférica de Aparecida de Goiânia, este bairro teve seu surgimento na década de 1990, por assentamentos, promovidos pelo poder público estadual e municipal que precisava acomodar as 4.180 famílias que desde o ano de 1989 estavam acampadas em um dos bairros de Goiânia. De acordo com dados do IPPUA - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Aparecida de Goiânia /2007, apresentados por Ribeiro, T. (2013, p. 37), 4.180, assentamentos foram realizados pelo Estado, no Jardim Tiradentes, nos períodos de 1989-1990. Os assentamentos, não somente levaram “o município de Aparecida de Goiânia a ser classificado entre as cidades com maiores índices de crescimento populacional do Brasil” (RIBEIRO, T. 2013, p.36), como também aumentou o déficit de salas de aula, colocando mais uma vez o município nas estatísticas negativas.

Com a criação do Jardim Tiradentes, local em que o Governo assentou mais de 4 mil famílias, o déficit de salas de aula no município aumentou somando hoje mais de 30 mil crianças sem estudar. A informação do vereador Helvecino Moura, do PDT, que afirmou que em muitos bairros ainda não há uma escola sequer, como é o caso do

Setor Colina Azul e do Jardim Cascavel. (O POPULAR, 28/10/1990, *apud* OLIVEIRA, C. 2006, p.74)

Em 1991, por exemplo, por meio de jornais da época, verificamos que não havia nenhuma escola para atender as famílias que povoavam a área com cabanas de lona preta de forma totalmente desordenada. As notícias acima foram retiradas do trabalho de Oliveira, C. (2006) e além de demonstrarem o déficit de escolas/salas de aula no município, na época do surgimento do Jardim Tiradentes, nos conduzem à percepção de que o assentamento dessa gente foi feito em local sem estrutura alguma. Fácil compreender porque Lopes, Viera e Silva (2005) intitula o Jardim Tiradentes de “território da exclusão”.

Desde o mês de fevereiro, a professora Djalma dos Santos vem trabalhando voluntariamente para manter uma escola no Jardim Tiradentes, em Aparecida, que possui cerca de quatro mil famílias e nenhuma instituição pública de ensino. Dentro do seu lote ela improvisa uma lona plástica para servir de sala de aula e instalou bancos de madeira rústicos onde mais de 200 crianças de quatro a 16 anos aprendem a ler e escrever (O POPULAR, 03/05/1991, *apud* OLIVEIRA, C. 2006, p.75)

O loteamento foi registrado em 1993, com área total de 2.057.677,12 m², sendo que 20% encontra-se em área imprópria, de preservação ambiental. Inclusive a EMEI Monteiro Lobato foi construída em uma destas áreas, há 500 metros da nascente do Córrego Santo Antônio, principal manancial hídrico da região.

Atualmente o Jardim Tiradentes, conta com um distrito policial e um posto de atendimento do Programa Saúde da Família (PSF). Há vários supermercados, panificadoras, drogarias, casas de agropecuária, dentre outros tipos de comércio. Não há agências bancárias, o que obriga a população local a se deslocar para outros bairros. As opções de lazer concentram-se no Ginásio Poliesportivo, aberto também para eventos religiosos, apresentações artísticas.

Na área de educação, o Jardim Tiradentes possui 04 escolas particulares e 06 escolas públicas, sendo 03 da rede estadual e 03 da rede municipal, dentre elas a Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato.

3.4 Organização e funcionamento da EMEI Monteiro Lobato

3.4.1 O espaço, na escola de tempo integral EMEI MONTEIRO LOBATO: “arquitetada uma escola para o futuro”.

No que concerne ao espaço, a escola possui 3.810 mil m²¹⁴ de área construída, distribuídas em 12 salas de aula, com quadra poliesportiva, laboratório de informática, laboratório de ciências, auditório, refeitório, biblioteca, ampla área verde, áreas de convivência, em conformidade com as orientações do Projeto Espaço Educativo Urbano, 12 salas, que teve a assistência financeira por parte do FNDE/FUNDESCOLA (BRASIL, 2015b), para construção e aparelhamento da escola, cujo slogan “arquitetando uma escola para o futuro” trazia a ideia de que a escola do século XXI tinha estes moldes, possuíam estes espaços. Em diversas regiões do Brasil escolas como a EMEI Monteiro Lobato, foram construídas seguindo as especificações técnicas do FNDE. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia do Ministério da Educação, com o objetivo de prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da Educação. Quanto ao Fundo de Fortalecimento da escola - FUNDESCOLA, este é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC.

De acordo com o Memorial Descritivo FNDE/FUNDESCOLA, (BRASIL, 2015b), documento que tem por finalidade relatar e definir o projeto executivo, caracterizando “criteriosamente” os materiais, e especificando minuciosamente os parâmetros para construção da escola, no projeto Espaço Educativo Urbano para provimento de 12 salas de aula, o conjunto da edificação é formado por oito blocos divididos em ambientes:

Bloco A – administrativo (almoxarifado, coordenação, diretoria, secretaria, sala de professores, sanitários adultos: masculino e feminino);

Bloco B – pedagógico (biblioteca, auditório);

Bloco C – pedagógico (informática, laboratório, grêmio);

Bloco D – Serviço (cozinha, pátio coberto);

Bloco E (E1 e E2) – pedagógico (circulação, salas de aula e sanitários);

Bloco F – pedagógico (circulação, salas de aula e vestiários);

Bloco G – quadra coberta

¹⁴ Segundo o setor de Captação de Recursos da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia, que durante o período da observação estava na escola para colher dados para uma reforma, que estava prevista para acontecer no ano de 2017.

O bloco D, de serviços, é composto pela Área de Serviço Externa (Depósito de lixo orgânico e reciclável; pátio de serviço), Área de recepção, triagem e pré-lavagem de alimentos; Área de serviço; Circulação; Depósito de material de limpeza; Despensa; Cozinha (Bancada de preparo de carnes, bancada de preparo de guarnições, bancada de preparo de legumes e verduras, bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas, bancada de lavagem de louças sujas, área de cocção, balcão de passagem de alimentos prontos, balcão de recepção de louças sujas); Banho; Sanitário e Pátio coberto - espaço de integração entre diversas atividades, onde se localiza o refeitório;

O projeto também previu o atendimento às pessoas com deficiência em termos de acessibilidade, com base no artigo 80 do Decreto Federal nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 e na norma ABNT NBR 9050, como colocação de rampas e pisos táteis e adequação de sanitários e banheiros.

Rampa de acesso, que deve adequar-se à topografia do terreno escolhido;

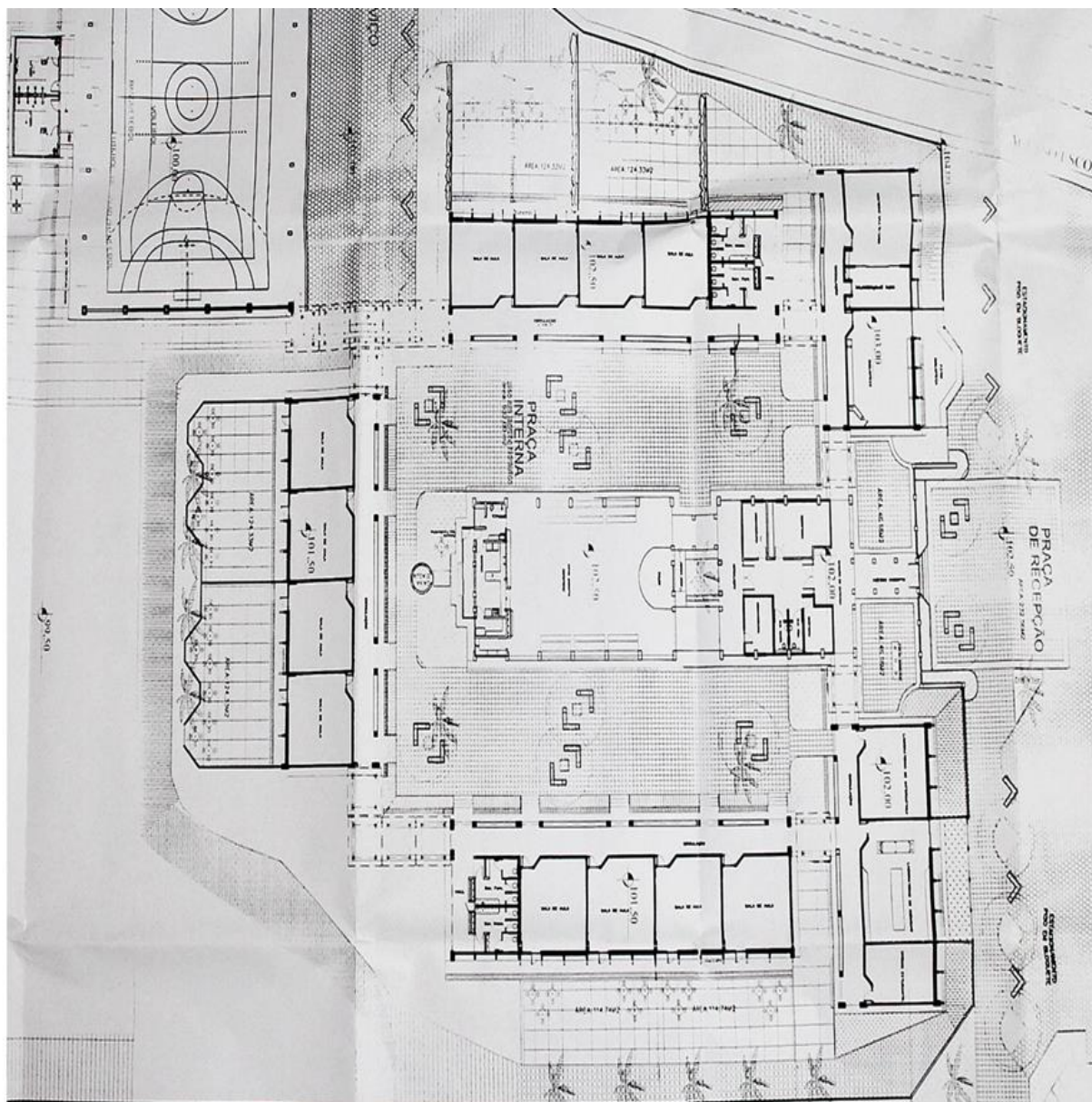
Piso tátil direcional e de alerta perceptível por pessoas com deficiência visual;

Sanitários e vestiários (feminino e masculino) para portadores de necessidade especiais;

Além disso, os sanitários foram construídos com vasos específicos para as pessoas com deficiência, bem como barras de apoio nas paredes e nas portas. Nos vestiários a área de banho está adaptada com bancos e barras de apoio nas paredes. Embora a existência destes acessos físicos sinalize que a escola está aberta a receber as pessoas com deficiência, pensamos que a inclusão, para todos os alunos, não deve se resumir à mera construção de rampas e banheiros adaptados.

A infraestrutura e o espaço apresentado podem ser verificados na planta baixa da escola.

Figura 8 - Planta Baixa da Escola



Fonte: Projeto arquitetônico FNDE – FUNDESCOLA

Quanto aos ambientes, nota-se que em 2016, período da pesquisa, alguns deles não estavam organizados da mesma maneira quando surgiu a escola, servindo para outros fins. No bloco A, a sala dos professores foi usada como depósito, bem como o almoxarifado como depósito e sala de coordenação da merenda.

No bloco B, o auditório estava sendo utilizado como sala para as aulas de dança e a sala acoplada a ele, era usada como sala de AEE que à época da nossa pesquisa, foi

desativada. Foi assim, que a Sala de Recursos Multifuncionais deixou de funcionar na escola no ano de 2016 e por isto, a professora do AEE foi remanejada para o apoio.

Quanto ao bloco C, o laboratório de informática não estava funcionando, não somente pelo déficit do professor, mas também por falta de equipamentos, e estava sendo utilizado como sala de professores. Quanto à sala do grêmio foi transformado em sala de inglês. No bloco D, que funciona a cozinha notamos que não existe a área de banho e sanitário. Estas áreas foram retiradas durante a obra de ampliação desse espaço ocorrida no ano de 2006. “A unidade ganhou uma cozinha mais ampla e um novo almoxarifado. No local também foi construída uma nova fossa” (JORNAL DE APARECIDA - Maio/2006). Com relação ao pátio coberto, é utilizado como refeitório, para apresentações teatrais, para reunião de pais e também para as aulas de teatro. No bloco F, onde ficam os vestiários, estes estão isolados e servem como depósito de materiais diversos.

Convém destacar, que no ano de 2016, a reforma da cozinha e dos banheiros dos alunos, foi a maior reivindicação dos pais e funcionários da escola, bem como a colocação dos muros, estes somente existiam em uma parte da escola. A outra parte era cercada por grades, mas estas estavam soltas. Em 2017, alguns destes problemas foram resolvidos. O dinheiro arrecadado com a festa junina na escola permitiu que fossem iniciadas as reformas dos banheiros. As grades também foram fixadas e os portões, trocados.

Esta escola, segundo o projeto do FNDE, tem a capacidade para atender “de 780 alunos em dois turnos (matutino e vespertino) e 390 alunos em período integral”. Este, como se pode ver, não foi um projeto exclusivo de escolas de tempo integral, no entanto, a EMEI Monteiro Lobato já surgiu com esta característica de tempo ampliado. Souza e Barra (2010), consideram que tanto a utilização do espaço quanto a organização do tempo nestas propostas da jornada escolar, podem revelar aspectos relevantes para a compreensão do projeto de educação escolar, devendo ser investigados.

De acordo com Viñao Frago (2008, p. 25), os espaços escolares formam parte do patrimônio educativo, independente da sua origem, modificados ou mantendo a mesma configuração, e refletem as ideologias e concepções pedagógicas, bem como as tradições escolares. Em 1930, por exemplo, com a ampliação do tempo de escola, foi modificado o estilo arquitetônico. Espaços foram ressignificados para valorizar as atividades práticas e de lazer, para que as crianças tivessem mais contato com a natureza e não ficassem limitadas à sala de aula. Muitas destas escolas lembravam um semi-internato. Ideias escolanovistas postas em prática.

Viñao Frago (2008) estuda os espaços escolares em sua relação com o processo de escolarização. Para este autor, o espaço escolar, assim como o tempo não é neutro, esvaziado de significados, pelo contrário, além de dizer muito de uma época, de revelar ideias e ideais, determina e influencia o trabalho do professor. Para ele, o espaço, socializa, educa, condiciona.

Sobre isto, destacamos, brevemente, com base em Viñao Frago (2008), os sentidos atribuídos pelos professores entrevistados, aos espaços da escola de tempo integral. Uma professora, destacou a marginalização da dança dentre outras coisas, pela falta de um espaço construído especificamente para isto. Na verdade, são escolas que não foram pensadas para as artes, falhas, ou melhor, tomando a expressão de Rubem Alves: “erros arquitetônicos”, ou será que não se trata de um erro? Sim, porque a lógica capitalista tende a considerar as artes como desnecessárias e inúteis. “O que não dá lucro parece que não importa e não tem razão de existência, mesmo sendo o produto mais refinado da mente humana” (KOTHE, 2002). E, considerando, a não neutralidade do espaço escolar, que este “é um constructo gestado por múltiplos interesses, manifestos e ocultos, que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões” (RIBEIRO, S. 2004, p.104), as salas de artes, podem não estar lá, simplesmente porque não era interessante mesmo para estar, e neste sentido, estamos nos referindo, a periculosidade das artes em uma escola dos pobres.

A professora destaca ainda, que quando o auditório foi adaptado para suas aulas, ela ganhou um espaço, mas este não era compreendido como sala de dança e por mais que ela tentasse este espaço, nunca deixava de ser auditório. Dito de outra maneira, sempre que tinha um evento na escola, a sala era organizada para este fim, independente da aula de dança, ou sem que fosse considerado o planejamento do dia. Segundo a entrevistada, ela solicitou várias vezes a direção da escola para que se colocasse barras e espelhos no espaço. Até mesmo, para que aquele espaço se constituísse de fato como sala de dança.

Quando a professora foi questionada sobre a extinção da sala do AEE, se dá conta que não é a dança a área mais marginalizada dentro da escola e sim, a área da “inclusão”. Para ela, se dessem a devida importância para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, a extinção da sala não ocorreria.

Eu achava que a dança era a disciplina mais marginalizada da escola, porque é uma luta pra ter dança aqui dentro da escola e ai agora vendo tudo isso que acontece com a inclusão a sala do AEE sendo retirada por causa de barulho ou por falta de espaço, com desculpa de uma reforma, a dança não é a disciplina mais marginalizada da

escola, **mas antes tem o pessoal da inclusão mais marginalizado que a área das artes** (Professora 15).

Sua fala faz todo sentido. Os espaços, eles estão carregados de significados e refletem inclusive o descaso que os pobres e nisto, incluo a maioria dos deficientes, sofrem todos os dias. Assim, tem a ver com a questão de classe. Ribeiro, S. (2004, p.107), concordando com Lima (1989), toca neste ponto, quando se refere à lógica vigente na sociedade de se construir ou conceder os espaços de acordo com o grupo ao qual se destina. Ela ilustra da seguinte forma: “Nas escolas regulares, onde há classes especiais, essas ocupam sempre as salas menores e de pior localização na escola, retratando assim a forma que sociedade percebe e concebe a educação especial”. Isto talvez explique a extinção da sala do AEE por falta de espaço adequado. Aproveitando o excerto acima, na fala da professora 15, outro ponto merece destaque: o não reconhecimento da mesma, como professora dos alunos, público – alvo da educação especial. Embora a escola receba-os, continua considerando os mesmos como alunos de professores específicos.

Outra fala nos chamou atenção, a de uma professora, que na tentativa de atribuir sentidos aos espaços da escola, sugere outro tipo de organização para eles. Para Viñao Frago (2008, p. 17), “o espaço escolar é um elemento desejado (o espaço proposto, pensado), prescrito (o espaço legislado, pautado), real (o espaço físico, objetivo) e vivido (o espaço psicológico, percebido, subjetivo) em que confluem a arquitetura e a pedagogia”. A professora demonstra desejo por outros tipos de espaços, e sugere as salas temáticas como forma de resolver dois problemas: melhorar a aprendizagem, compreendendo que o espaço real, determina o desenvolvimento, e também, ter um espaço para que outros espaços não sejam invadidos. Tentaremos explicar este problema da seguinte forma: são 12 salas de aula, tendo os professores regentes como responsáveis. Daí, os professores de área, que não têm uma sala específica, se deslocam de sala em sala, perpassando pelas 12. E estes professores, na maioria das vezes, não se percebem neste espaço, não se sentem parte, simplesmente porque não tem nada de seu nas paredes, no quadro, nos armários, nada que lembre a sua disciplina. Eles se sentem deslocados, como se o trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço não estivesse sobre a sua responsabilidade.

Veja bem, acredito muito em salas temáticas, ou seja, a oportunidade do aluno poder rodar em várias salas. Uma sala para português, matemática, história, geografia, etc. Seria bem melhor do que ficar o dia todo em uma sala com um único professor. Este formato tradicional é ruim, cansativo e pouco produtivo. Se é uma escola de tempo

integral, o aluno precisa se movimentar pelos diferentes conhecimentos. E romper com a cultura tradicional e nociva de que o professor da sala (no caso o regente) é o professor do aluno. Com as salas temáticas, o aluno seria o aluno das salas (Professor 14).

Os espaços escolares também deixam marcas, de um tempo, se convertendo em “lugares de memória social e individual”, conforme escreveu Viñao Frago (2008), significações afetivas. E é por isto, que há de se cuidar para que estes espaços sejam responsáveis por recordações nostálgicas, de fragmentos de uma cultura adquirida. Que seja um lugar onde se possibilitou aos alunos terem vivências, artística, filosófica, política, a ponto de estas vivências ficarem emolduradas em suas memórias. Que os espaços escolares sejam lugares onde as crianças aprendam a produzir textos criativos, críticos, fazer cálculos, criarem movimentos de dança, terem apreciações de teatro, onde a contação de histórias ecoe na biblioteca, e que o gosto pela leitura seja aguçado de tal forma que elas, sentadas debaixo de árvores, possam ser tomadas pelo deleite. Lugares cheios de música, estremecidos com a fanfarra. Espaços sem barreiras arquitetônicas, sem obstáculos intransponíveis para o conhecimento, que contribuam de fato para que as crianças pobres, filhos da classe trabalhadora, com deficiência ou não, possam se lembrar de que aí foram bem educadas. Viñao Frago (1996, p.82), escreveu: “todo professor – goste ou não, saiba ou não, exerça de modo consciente ou não, é um arquiteto, é um configurador de espaços que educam”. Que estes espaços de conhecimento comecem a ser construídos!

3.4.2 A organização do tempo em uma escola de tempo integral: dez horas de uma criança cadeirante.

Os portões abrem às 7h00 e os professores pedagogos recebem as crianças, que vão direto para sala de aula. Dentre elas, há um cadeirante que nos ativemos, à época da observação, por estar na escola desde os primeiros anos e atualmente se encontrar no quinto ano, tendo vivenciado, inúmeras rotinas. Vamos chamá-lo aqui de João. De 07h15min as 07h30min o horário é destinado ao café da manhã. João teve uma resistência muito grande em tomar o seu suplemento alimentar. Das 07h30min – 08h00min, ele voltou para sala e a professora contou a história sobre os direitos da criança e sobre o trabalho infantil. Às 08h00min começou a aula de dança. No início, ele estava tímido, sem querer participar, mas a professora colocou uma música e logo pediu que as crianças dançassem em duplas. Ele

dançou sobre rodas, tendo a professora de apoio como par. Alguns colegas o incentivou. Às 09h00min, ao final da aula de dança, ele seguiu para o laboratório de ciências onde teve aula sobre as partes do sistema locomotor. Às 10h00min, no horário do recreio, o aluno preferiu não descer para quadra. O recreio tem duração de 15 minutos e depois dele há a preparação para o descanso. As crianças são responsáveis por organizar a sala de aula, distribuindo os colchões no chão e forrando – os com lençóis. João ficou esperando o horário do almoço fora da sala, enquanto as outras crianças organizavam o ambiente. O almoço começou a ser servido às 11h00, mas João foi comer 10 minutos antes do horário, devido à sua dificuldade de movimentar as mãos, uma vez, que possui síndrome de ataxia, doença degenerativa. Depois do almoço é chegada hora do momento de escovação e descanso. O sinal tocou, faltando 15 minutos para as 14h00 e começa tudo outra vez. João então foi ao banheiro e voltou para sala, tendo aula de português com a pedagoga. Esta aula teve duração de 30 minutos porque a turma dele foi chamada para o lanche. As crianças lancharam acompanhadas pela professora de educação física que depois seguiu com elas para quadra. Neste dia, a professora montou uma rede de vôlei mais baixa para João, que não pode aproveitar por muito tempo, pois o horário da aula de educação física já havia acabado. Às 15h00, o professor de inglês levou a todos para o banheiro e depois para sua sala. O aluno lavou as mãos e foi para biblioteca com a professora de apoio, que propôs a ele a seguinte atividade: completar o texto fatiado “A casa torta”. João voltou para sala às 17h00, horário que sua mãe foi buscá-lo. No ano de 2016, João, juntamente com seus colegas vivenciaram três tipos diferentes de organização do tempo escolar. A forma que prevaleceu, por determinação da Secretaria de Educação, numa tentativa de intervir sobre as escolas de tempo integral foi a descrita acima, podendo ser conferida de maneira sintética no quadro de horários (Figura 9).

De acordo com Viñao Frago (1996, p.48) “o quadro horário escolar, lei máxima neste aspecto de instituição, culmina o processo. Nele se regulam, como mínimo, o tempo dedicado a cada matéria ou atividade e as interrupções, o descanso entre uma e outra”. Para ele, este é um quadro carregado de sentidos, uma vez, que influem no prestígio das disciplinas, os interesses de quem possui o poder de decisão dentro da escola ou fora dela, trazendo, portanto, subjacentes concepções.

Asseveramos, no entanto, que apesar de no ano letivo a escola tenha apresentado tipos diferentes de organização, estes mantiveram o mesmo formato rígido. Este formato de organização do tempo escolar “é uma construção cultural e pedagógica” (VIÑAO FRAGO,

1996, p.27). Este autor estuda o tempo em uma perspectiva histórica em seu processo de transformação, concebendo-o como diverso e plural. Sendo assim, da mesma forma que este quadro de horário, que tem a lógica de um relógio mecânico, no sentido de uma sincronização mais exata das ações do homem, no caso, escolar, dos alunos e dos professores, é uma construção social, assim o é, a ampliação do tempo de escola. Se o relógio mecânico, segundo este autor (idem, p. 27) foi “a chave da moderna idade industrial”, ajudando a criar um mundo independente de sequências matematicamente mensuráveis, a escola também é um instrumento de vinculação desta ideia de tempo.

O papel da escola como instrumento de vinculação de uma noção de tempo baseada na “precisão dos encontros”, a sequenciação das atividades, “a previsão”, “o sentido do progresso” e a ideia de tempo “como um valor em si mesmo” – traços todos esses, assim mesmo, da concepção de tempo própria do mundo fabril e laboral da revolução industrial – é o que tem feito pensar não somente no isomorfismo entre a cultura escolar e a do trabalho fabril e assalariado, em também na contribuição da escolarização das massas, a configuração e consolidação deste último: substitui as condutas, as atitudes e os valores adequados para a sociedade agrária por outros adequados para a sociedade industrial foi precisamente o objetivo principal da escola (ENGUITA, 1990, p. 248, *apud* VIÑAO FRAGO, 1996, p. 50)

Vejamos agora, como está organizado o tempo escolar na escola de tempo integral. O quadro de horários, conforme pode ser verificado abaixo, buscou resolver questões pontuais. De acordo com o documento elaborado pela Coordenadoria de Ensino e aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia no ano de 2016 (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2016), acerca das especificidades nas rotinas das escolas de tempo integral, foram detectados alguns pontos negativos na forma como estava organizado o tempo escolar, dentre eles destacamos: “quadro de horário com muita interrupção das aulas, e ocorrência de aulas de acompanhamento individualizado/reforço, em momentos inoportunos”. Concordamos que estes pontos necessitam ser revistos, no entanto, dada a complexidade deste tipo de organização, isto não pode ser feito em encontros esporádicos, sem a participação dos professores.

Durante as observações realizadas, notamos a insatisfação destes profissionais quanto à imposição desta rotina. De acordo, com Freitas (1991), as propostas ou projetos se consolidarão ao nascerem no próprio chão da escola, com apoio dos professores e pesquisadores, de forma que não poderão ser concebidas por alguém, longe da escola e da luta da escola. Cabe lembrar que os maiores protagonistas, da ação pedagógica são os professores

e, que normalmente, são convocados a executar ou referendar propostas idealizadas por pessoas afastadas do contexto escolar.

Convém destacar, no entanto, que mesmo as rotinas anteriores, não são frutos de discussões coletivas dentro da escola, não contaram com a participação dos professores. No entanto, desta vez, na concepção deles a rotina havia ficado pior do que a fixada anteriormente.

Uma análise mais acurada em relação ao documento elaborado pela Coordenadoria de Ensino Aprendizagem, que serviu de norteador para organização das atividades dentro das escolas de tempo integral em 2016, bem como do quadro de horário, nos permitiu discutir alguns pontos, juntamente com os professores da escola, essenciais para que se tenha uma visão mais ampliada sobre a complexidade deste tipo de escola.

Figura 9 - Tabela de Horário/2016

		1º 1	1º 2	1º 3	2º 1	2º 2	3º 1	3º 2	4º 1	4º 2	5º 1	5º 2	5º 3
SEGUNDA	7 - 8	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	8 - 9	REG	REG	REG	INGLÊS	CIÊNCIAS	TEATRO	DANÇA	ED. FÍSICA	ESPANHOL	REG	REG	REG
	9 - 10	REG	REG	REG	ED. FÍSICA	INGLÊS	DANÇA	TEATRO	ESPANHOL	CIÊNCIAS	REG	REG	REG
	10 - 11	REG	REG	REG	TEATRO	DANÇA	INGLÊS	ESPANHOL	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA	REG	REG	REG
	11 - 13	REG	REG	REG	DANÇA	INGLÊS	CIÊNCIAS	TEATRO	ESPANHOL	ED. FÍSICA	REG	REG	REG
	13 - 14	ARTES	APOIO	APOIO	REG	REG	REG	REG	REG	REG	APOIO	APOIO	APOIO
	14 - 15	ESPANHOL	INGLÊS	CIÊNCIAS	REG	REG	REG	REG	REG	REG	ED. FÍSICA	ARTES	TEATRO
	15 - 16	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	DANÇA	REG
	16 - 17	INGLÊS	TEATRO	ESPANHOL	REG	REG	REG	REG	REG	REG	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA	DANÇA
TERÇA	7 - 8	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	8 - 9	REG	REG	REG	ESPANHOL	ED. FÍSICA	INGLÊS	CIÊNCIAS	DANÇA	TEATRO	REG	REG	REG
	9 - 10	REG	REG	REG	DANÇA	ESPANHOL	CIÊNCIAS	INGLÊS	TEATRO	ED. FÍSICA	REG	REG	REG
	10 - 11	REG	REG	REG	CIÊNCIAS	TEATRO	ESPANHOL	ED. FÍSICA	INGLÊS	DANÇA	REG	REG	REG
	11 - 13	REG	REG	REG	DANÇA	INGLÊS	CIÊNCIAS	TEATRO	ESPANHOL	ED. FÍSICA	REG	REG	REG
	13 - 14	ARTES	APOIO	APOIO	REG	REG	REG	REG	REG	REG	APOIO	APOIO	APOIO
	14 - 15	ARTES	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA	REG	REG	REG	REG	REG	REG	INGLÊS	TEATRO	ESPANHOL
	15 - 16	DANÇA	REG	ARTES	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	16 - 17	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA	TEATRO	REG	REG	REG	REG	REG	REG	DANÇA	ESPANHOL	INGLÊS
QUARTA	7 - 8	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	8 - 9	REG	REG	REG	ED. FÍSICA	ESPANHOL	DANÇA	TEATRO	INGLÊS	CIÊNCIAS	REG	REG	REG
	9 - 10	REG	REG	REG	TEATRO	DANÇA	ED. FÍSICA	ESPANHOL	CIÊNCIAS	INGLÊS	REG	REG	REG
	10 - 11	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	11 - 13	REG	REG	REG	DANÇA	INGLÊS	CIÊNCIAS	TEATRO	ESPANHOL	ED. FÍSICA	REG	REG	REG
	13 - 14	ARTES	APOIO	APOIO	REG	REG	REG	REG	REG	REG	APOIO	APOIO	APOIO
	14 - 15	INGLÊS	CIÊNCIAS	TEATRO	REG	REG	REG	REG	REG	ARTES	DANÇA	ED. FÍSICA	ESPANHOL
	15 - 16	ED. FÍSICA	INGLÊS	DANÇA	REG	REG	REG	REG	ARTES	REG	TEATRO	ESPANHOL	CIÊNCIAS
	16 - 17	TEATRO	DANÇA	INGLÊS	REG	REG	REG	ARTES	REG	REG	ESPANHOL	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA
QUINTA	7 - 8	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	8 - 9	REG	REG	REG	ESPANHOL	INGLÊS	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA	DANÇA	TEATRO	REG	REG	REG
	9 - 10	REG	REG	REG	INGLÊS	TEATRO	ESPANHOL	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA	DANÇA	REG	REG	REG
	10 - 11	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	11 - 13	REG	REG	REG	DANÇA	INGLÊS	CIÊNCIAS	TEATRO	ESPANHOL	ED. FÍSICA	REG	REG	REG
	13 - 14	ARTES	APOIO	APOIO	REG	REG	REG	REG	REG	REG	APOIO	APOIO	APOIO
	14 - 15	ESPANHOL	ED. FÍSICA	INGLÊS	REG	REG	ARTES	REG	REG	REG	CIÊNCIAS	DANÇA	TEATRO
	15 - 16	DANÇA	ESPANHOL	CIÊNCIAS	REG	ARTES	REG	REG	REG	REG	INGLÊS	TEATRO	ED. FÍSICA
	16 - 17	CIÊNCIAS	TEATRO	ESPANHOL	ARTES	REG	REG	REG	REG	REG	ED. FÍSICA	INGLÊS	DANÇA
SEXTA	7 - 8	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	8 - 9	REG	REG	REG	DANÇA	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA	INGLÊS	TEATRO	ESPANHOL	REG	REG	REG
	9 - 10	REG	REG	REG	CIÊNCIAS	ED. FÍSICA	TEATRO	DANÇA	ESPANHOL	INGLÊS	REG	REG	REG
	10 - 11	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG
	11 - 13	REG	REG	REG	DANÇA	INGLÊS	CIÊNCIAS	TEATRO	ESPANHOL	ED. FÍSICA	REG	REG	REG
	13 - 14	ARTES	APOIO	APOIO	REG	REG	REG	REG	REG	REG	APOIO	APOIO	APOIO
	14 - 15	ED. FÍSICA	ARTES	DANÇA	REG	REG	REG	REG	REG	REG	TEATRO	INGLÊS	CIÊNCIAS
	15 - 16	REG	ESPANHOL	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	ARTES	CIÊNCIAS	INGLÊS
	16 - 17	TEATRO	DANÇA	ED. FÍSICA	REG	REG	REG	REG	REG	REG	ESPANHOL	APOIO	ARTES

Fonte: PPP - EMEI /2016

No quadro de horário acima, temos um panorama da organização das atividades dentro da escola. Nesta rotina, existem 2 blocos, divididos em 6 grupos cada. No primeiro bloco, estão as turmas dos 1º e 5º anos, já o segundo, é composto pelas turmas dos 2º, 3º e 4º. Para que seja melhor compreendido, faz-se necessário que analisemos cada bloco separadamente. Se pegarmos, por exemplo, a turma do João, criança cadeirante, na segunda-feira, teremos as aulas dos pedagogos mais concentradas na parte da manhã. Das 11h00 às 14h00, o horário é reservado para o momento de alimentação, escovação e descanso. Neste caso, o momento de planejamento do professor ocorre das 16h00 às 17h00 e o seu descanso, de 2h, está garantido das 13h – 15h.

Quadro 5 - Horário do primeiro bloco (desmembrado)

SEGUNDA – FEIRA	5º 2
7 - 8	Pedagogo
8 - 9	Pedagogo
9 - 10	Pedagogo
10 - 11	Pedagogo
11-13	Pedagogo
13 - 14	Professor de apoio (horário de descanso)
14-15	Artes
15 -16	Dança
16 -17	Ed. Física

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora

Com as turmas do segundo bloco, ocorre o inverso, pois há maior concentração das aulas dos professores regentes no período vespertino. Na opinião destes, este horário é ruim, uma vez que há uma maior interrupção das suas aulas, e as disciplinas do currículo obrigatório ficam comprometidas. Além disso, nas falas destes professores, percebemos suas angústias quanto às atividades de produção de texto e reescrita, que requerem mais concentração por parte dos alunos, e conseguir isto no turno vespertino é mais difícil.

Quadro 6 - Horário do segundo bloco (desmembrado)

SEGUNDA – FEIRA	2º 1
7 – 8	Pedagogo
8 – 9	Dança
9 – 10	Ciências
10 – 11	Pedagogo
11-13	Dança
13 -14	Pedagogo
14-15	Pedagogo
15 -16	Pedagogo
16 -17	Pedagogo

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora

No que se refere aos professores de área, acompanhando o horário do professor de Inglês, verificamos que suas aulas estão organizadas de maneira mesclada ao longo do dia.

Quadro 7 - Horário do professor de área (desmembrado)

SEGUNDA – FEIRA	INGLÊS
8 – 9	2º1
9 – 10	2º2
10 – 11	3º1
11-13	2º 2 (Almoço/Descanso dos alunos)
13 – 14	Descanso do Professor (1h)
14-15	1º2
15 -16	Planejamento do Professor
16 -17	1º1

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora

Embora os quadros não explicitem o horário para o reforço escolar, ele acontecia na forma de reagrupamento. O reagrupamento ocorria nas sextas-feiras, durante três horas seguidas. Os quintos e primeiros anos participavam do reagrupamento de 08h00 às 11h00 no período matutino, enquanto que os segundos, terceiros e quartos no período vespertino de 14h00 as 17h00. Esta proposta, de acordo com o documento *Orientações pertinentes à construção do PPP no ano de 2017* (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2017), da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, “é uma forma de organizar e direcionar aulas diferenciadas para o aluno avançar no aprendizado da leitura e escrita”, por meio de diagnóstico com base em uma das cinco hipóteses de escrita: 1) Pré- silábico; 2) Silábico sem valor sonoro; 3) Silábico com valor sonoro; 4) Silábico alfabético; 5) Alfabético, ou em três blocos: 1) Pré-Silábico; 2) Silábico com valor sonoro; 3) Silábico Alfabético e Alfabético. Em questão ao reforço escolar, encaixá-lo dentro da rotina é uma problemática. Na rotina anterior, por exemplo, uma observação da Secretaria de Educação foi a ocorrência do acompanhamento/reforço em horários inoportunos. Nas nossas observações, constatamos que as crianças que possuíam alguma dificuldade com relação à aprendizagem, eram retiradas das aulas de áreas como inglês, espanhol e dança, como se estas áreas não fizessem parte do patrimônio a ser adquirido por elas. Fato igual ocorria com as pessoas com deficiência e/ ou necessidades especiais, conforme verificamos na descrição detalhada do dia de escola da criança cadeirante. No horário da aula de inglês, ela foi para a biblioteca com o professor de apoio para realizar uma atividade de Língua Portuguesa.

Convém destacar, que o Reagrupamento somente existiu na escola, até o momento do resultado do IDEB, que havia sido elevado. Este bom desempenho tido na prova, foi visto pelos professores como positivo no sentido disto ter colaborado para minimizar as “intervenções” e, “pressões”, que estavam sendo naquele período, muito recorrentes. No entanto, para a maioria deles, este resultado não serve para mensurar a aprendizagem, visto que muitas crianças com deficiência e/ou necessidades especiais foram retiradas no momento da avaliação.

Nesta configuração, destacamos a garantia do planejamento e estudo, dos professores de área e professores regentes. Este passo já foi dado há algum tempo pela Secretaria de Educação e demonstra a nosso ver, o entendimento de que forma e conteúdo deve estar conectado e que o conhecimento teórico é de suma importância. Sem ele, não se pode formar e desenvolver o pensamento dialético nos alunos conforme escreveu Davidov (1991, p. 131), que segundo este autor, é indispensável.

No entanto, neste quesito precisa ser revisto, nesta organização, bem como nas anteriores, a falta do horário de planejamento dos professores de apoio, imprescindível para as adaptações das atividades, para que as crianças com deficiência e /ou necessidades especiais dentro da escola, não sejam excluídas.

Observamos ainda, que a jornada do professor não implica outras experiências educativas. Não é somente o momento que ele fica dentro da sala de aula que deve ser contabilizado. O tempo dedicado ao desenvolvimento profissional é parte da sua experiência profissional, bem como o horário reservado para o desenvolvimento de projetos que integre a comunidade. Além disso, não percebemos nesta rotina, tempo em comum. Isto é fruto da concepção de tempo, que reduz as atividades a uma visão numérica, a uma sucessão de instantes isolados. Estas estruturas temporais estão cheias de grades que aprisionam os professores. Eles acabam sendo “prisioneiros do tempo”, e na escola de tempo integral, “por muito tempo”.

Percebemos que as aulas se concentram na maior parte dentro da sala de aula. Embora haja o entendimento de que a utilização de espaços comunitários a exemplo de teatros, museus, cinemas, contribuem para ampliação do repertório cultural dos alunos, os projetos são desenvolvidos dentro da própria escola e não vimos parcerias com a comunidade local. Isto se deve em parte, à falta de alternativas para além do espaço escolar, especialmente no que tange a sua gratuidade.

Quanto ao momento de descanso, este é o tempo mais difícil na concepção de muitos professores. Muitos chegaram mencionar ter tido vontade em desistir de estar em uma escola de tempo integral especificamente por causa deste tempo de descanso. E aqui eu friso que não se trata de ter perfil ou não para estar na escola de tempo integral, discurso tão veiculado, mas o quanto é delicado este momento. Não iremos nos aprofundar nesta questão, mas gostaríamos de registrar que este sem sombra de dúvida, é um aspecto que precisa ser revisto dentro da escola. Precisa-se de um maior número de profissionais incumbidos deste momento, especialmente se estamos falando de salas de aula superlotadas, com 35 ou 40 alunos como no caso dos 4ºs e 5ºs anos. Os professores até conseguem dar conta de organizá-los, garantir-lhes o sono tranquilo, só que o faz a duras penas e a custo de muita insatisfação e não precisava ser assim.

3.4.3 Currículo, Ensino e Formação de professores na escola de tempo integral

O Projeto Político Pedagógico no ano de 2016 está apoiado nas concepções de Vygotsky e assume a Pedagogia Histórico-Crítica para a sua prática. Encontramos no corpo do texto, logo na introdução, sua concepção acerca da finalidade da escola.

Acreditamos que a função social da escola pública é permitir às novas gerações o acesso à cultura historicamente acumulada pela humanidade e transformá-la; de forma que cada sujeito possa analisar com criticidade o mundo a sua volta, com a mediação sistematizada e organizada pelo professor sob uma visão de democratização da humanidade, buscando a responsabilidade da família e do poder público. Concordamos que a relação ensino e aprendizagem acontece na conjugação entre professores, aluno e comunidade escolar, sujeitos do processo. (MONTEIRO LOBATO, 2016, p.6)

No entanto, observa-se que apesar da escola assumir a Pedagogia Histórico- Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, como orientadora da sua prática, recomenda-se o trabalho de alfabetização e do acompanhamento individualizado com base em hipóteses de leitura e escrita, conforme já foi mencionado acerca do Reagrupamento, e de acordo com a orientação da Secretaria de Educação. Embora saibamos que a implementação de uma teoria demanda tempo, precisamos chamar atenção para tal incoerência. Chamamos de incoerência porque as hipóteses de escrita e leitura não dão conta de abarcar aspectos fundantes do desenvolvimento humano tal como preconizado pelas teorias que defendemos neste trabalho. Assim, o nosso receio é de vivenciarmos tanto na escola como no Município, um “arremedo” de Pedagogia Histórico - Crítica e de Psicologia Histórico - Cultural. Isto porque dependendo do que se mantém, e estamos falando de aspectos da teoria hegemônica, em um processo de transição de implementação de determinada base teórica (neste caso, crítica) pode ocorrer uma descaracterização. Falando nisso, outra preocupação é que, por desconhecimento, no momento de materialização destas teorias, se achem no direito de abrandá-las, torná-las mais amenas para que elas caibam no contexto neoliberal. A materialização de teorias críticas na rede não pode ser de qualquer jeito para que não ocorram adaptações que as descaracterizem, dando-lhes feições neoliberais.

Quanto à concepção sobre educação integral, o Projeto Político Pedagógico da escola (2016), traz o seguinte:

Acredita-se em uma educação integral, pública e efetiva em tempo integral que tenha como foco principal a sistematização do conhecimento científico aliada a novas necessidades exigidas pelo mundo moderno, capitalista, que apresenta uma demanda maior de conhecimentos tecnológicos, porém sem se esquecer do equilíbrio das relações humanas (MONTEIRO LOBATO, 2016)

De acordo com este documento, a Inclusão é vista como um desafio. Foi apontado no PPP (2016), a Implementação do Projeto: *Percepções acerca da Inclusão na EMEI Monteiro Lobato* (2016), que tem o objetivo de informar e instruir sobre desafios, avanços e possibilidades sobre o trabalho com as crianças público-alvo da educação nas classes comuns regulares. Este projeto no ano de 2016, não saiu do papel e as discussões sobre a educação das pessoas com deficiência e /ou necessidades especiais se restringiram ao período que estava sendo realizada esta pesquisa, ou entre os professores de apoio de maneira isolada. Durante a observação, percebemos que não há na escola nenhum projeto que direcione o trabalho para as pessoas com deficiência/e ou necessidades especiais e que com a extinção da Sala de Recursos Multifuncionais na escola, o atendimento a estas pessoas se restringiu ao trabalho realizado pelos professores de apoio.

De acordo com a Ata de Reuniões de funcionários da EMEI Monteiro Lobato, no dia 31 de março de 2005, as mães de dois alunos com deficiência foram chamadas na escola para tratar da “vida diária” de seus filhos, pois as mesmas questionaram junto às professoras quanto ao desenvolvimento acadêmico das crianças. De acordo com o registro contido em ata:

A primeira mãe **queria que o seu filho conhecesse as letras e se desenvolvesse**. Já a outra mãe, **afirmou ser consciente do possível não desenvolvimento do filho**. A professora explicou como vem sendo desenvolvida as atividades em sala de aula com ambas as crianças e conversaram muito sobre a sua vida escolar , pedindo a elas **para não serem ansiosas**. (MONTEIRO LOBATO, 2005)

Tivemos acesso ao Caderno de Relatórios dos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, referente ao período de outubro a dezembro de 2006, e a maioria de suas atividades não possuem um direcionamento, um objetivo, se resumindo em: ler palavras com as dificuldades cra, bra, pra; assistir filme, ouvir a história, colorir desenho de uma abelha. E embora tenha nos chamado a atenção uma atividade realizada por um dos alunos, onde este “foi para o laboratório de Ciências, ouviu as explicações sobre a Tuberculose, observou no microscópio as bactérias causadoras da doença e após, identificou no quadro o desenho do formato da bactéria que ele viu no microscópio”, isto se resume a escassos momentos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, em 08 de junho de 2011 (APARECIDA DE GOIÂNIA,

2011b), até a presente data, a escola não contava com o professor de AEE, profissional que deveria ter formação inicial que o habilitasse para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. Em 2011, havia uma professora de Recursos, lotada em período integral e 04 professoras de apoio, permanecendo 3 em tempo integral e 1 no turno vespertino.

Em 2017, mesmo com a organização da sala de Recursos Multifuncionais, em local mais adequado, a escola não conta com a professora de AEE. Uma tentativa da escola de sanar esta lacuna foi criar o Núcleo de Informação e Pesquisa em Inclusão, ainda em fase de implementação, com a pretensão de se transformar em Projeto de Extensão da Universidade. Neste ano, há apenas 02 professores de apoio em tempo integral para atender a demanda. A escola conta ainda, com 03 intérpretes de libras e 01 instrutor surdo.

No que se refere à quantidade de crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, atualmente na escola possuem 21 crianças, distribuídas em 3 turmas de 1ºs anos, em 2 turmas de 2ºs anos, 3 turmas de 3ºs e 2 turmas de 4ºs e 5ºs anos.

Quadro 8 – Quantidade de alunos público-alvo da educação especial matriculados na EMEI Monteiro Lobato/Ano: 2017.

Ano Escolar	Def. Auditiva	Def. Visual	Def. Intelectual	TGD	Def. Múltipla
1º			2		1
2º		2	3	1	
3º	1			4	
4º	1		5		
5º			1		
TOTAL: 21					

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora com base em dados da coordenação pedagógica EMEI.

A Proposta Pedagógica da Unidade Escolar (2016, p.20) quanto ao currículo, “é cumprir sua missão de auxiliar na diminuição das carências cognitivas que dominam o ensino brasileiro: dificuldade na escrita, interpretação de textos e operações matemáticas”. Além de contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, articula projetos que possibilite a formação dos alunos enquanto “agente transformador da sociedade”. Currículo de acordo com Saviani (2013b, p. 17) é a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. O adjetivo, “nucleares,” é o ponto chave, para que se compreenda que não é tudo que se faz na escola, que é currículo. Limonta e Santos, L. (2013, p.39), ao problematizar a organização do currículo e do trabalho pedagógico na escola de tempo integral, apresenta como proposta o currículo integrado. É esta a defesa que estamos fazendo neste trabalho, por acreditarmos em uma proposta que integra os conteúdos escolares. Para a EMEI Monteiro Lobato, como para a maioria das escolas de tempo integral, um currículo escolar que não apresente as disciplinas isoladas, é um desafio. Nas palavras de Limonta (2012, p. 8 *apud* Limonta e Santos, L. 2013, p.54):

Nesse momento os currículos das escolas de tempo integral estão “inchados” de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas, o que não têm contribuído para uma formação cultural, intelectual e política de qualidade dos estudantes. É preciso articular no currículo a formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares, núcleo central da organização curricular, dito de outra forma, é em torno dos conteúdos escolares que os demais componentes e atividades deverão ser pensados.

O currículo integrado está em consonância com a educação integral, uma vez que busca romper com a formação fragmentada do ser humano, afetá-lo em todas as dimensões, científica, tecnológica, filosófica e artística. Nas palavras de Limonta e Santos, L.(2013, p. 66):

O papel da escola, diante desta perspectiva de currículo, conteúdos escolares, ensino e aprendizagem é auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas capacidades mentais e que, concomitante, eles aprendam os conteúdos. Para tal, mais do que uma grande gama de procedimentos e técnicas de ensino, faz-se necessário a mediação pedagógica para auxiliar o educando a pensar.

Neste aspecto, a formação é de suma importância e até mesmo na escola de tempo integral, que pela lógica o professor teria mais tempo para os estudos, isto fica comprometido. E é uma questão muito mais de prioridade do que de tempo. Porque pode acontecer, e acontece, de o tempo ser gasto com todo tipo de atividade, por vezes sem correlação com o pedagógico, e não sobrar nada desse tempo para ser usado para teoria.

No que concerne à formação de professores a EMEI Monteiro Lobato, se constituiu como um lugar de formação continuada e pesquisa, graças à parceria firmada com a Universidade Federal de Goiás - UFG, desde 2009, com a qual, vem fomentando estudos e pesquisas sobre educação integral e escola pública em tempo integral. Com a contribuição da Universidade, a EMEI Monteiro Lobato organizou três encontros de formação continuada dentro da própria escola e ajudou a organizar dois livros que reuniram textos de conferencistas e relatos de experiência de professores da escola de tempo integral. Os encontros, a nosso ver, configuram uma preocupação da escola e da Universidade com a consolidação de uma educação de tempo integral, tendo na formação dos professores ponto relevante para que isto aconteça.

O I Encontro Regional de Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral ocorreu em 2011 e teve como objetivo refletir sobre o conceito de educação na atualidade, abordando a necessidade de se pensar a formação do sujeito de forma integral e compreender o valor do Custo- aluno- qualidade na escola pública de tempo integral: suas possibilidades e seus desafios.

O II Encontro Regional sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral, com o Tema “Espaço, Currículo e Processo Educativo”, de 26 a 28 de setembro de 2012, teve como objetivo promover o debate e ampliação de conhecimentos a respeito da organização do ensino e da aprendizagem na escola de tempo integral por meio das dimensões do espaço, do currículo e do processo educativo, de forma a compreender as possibilidades, desafios e necessidades da escola pública de Tempo Integral.

O III Encontro ocorreu nos dias 30 e 31 de outubro e 01 de novembro de 2013, também na EMEI Monteiro Lobato, e desta vez o tema foi “Currículo, Formação de professores e Trabalho pedagógico”, consolidando segundo seus organizadores como evento formativo dos profissionais das escolas de tempo integral do Estado de Goiás e da Região Centro – Oeste.

Em 2014, a EMEI Monteiro Lobato não sediou o IV Encontro das Escolas de Tempo Integral e este ocorreu na EMEI Professora Vinovita Guimarães da Silva, tendo como temática: “Políticas Públicas, função social da escola e tempo pedagógico”. Apesar disso, este encontro teve a participação maciça dos professores da EMEI Monteiro Lobato.

Em 27 de novembro de 2015 merece destaque o Seminário de Formação de Professores das Escolas de Tempo Integral, tendo como eixo das suas atividades o tema Políticas Públicas da Educação Nacional e a Violência Subliminar, Ideologia e Trabalho, ocorrendo na EMEI Monteiro Lobato.

Em 2016, a parceria entre Universidade e Escola é reforçada através do Projeto de Formação Continuada em pesquisa de professores da EMEI Monteiro Lobato, intitulado “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares”, coordenado pela Prof.^a Sandra Limonta. Por meio deste projeto, em 2017, foram realizados dois encontros onde foram discutidos os livros: Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações de Saviani (2013b). Estão marcados mais quatro encontros para aulas dialogadas sobre a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Vassili Davidov. Em tempos de encontros vazios de teoria, de formação pela prática, para determinado tipo de emprego e em busca de resultados, onde o saber historicamente sistematizado como conteúdo essencial da educação escolar é desqualificado (MARTINS, 2006), Saviani (2013), Limonta e Santos, L. (2013), pode-se dizer que os professores da EMEI Monteiro Lobato encontraram uma forma de ir na contramão desta problemática. Além disso, estes encontros trazem subjacente o compromisso dos professores mediadores com uma formação que rompa com a visão imediatista, pragmática e unilateral da realidade.

CAPÍTULO IV

SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DA EMEI MONTEIRO LOBATO

Nesta seção, apresentamos e analisamos o discurso dos professores da EMEI Monteiro Lobato, que nos possibilitou compreender como se desenvolve o projeto de formação humana voltada para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. Isto subjaz o entendimento de que é possível, por meio da linguagem, apreender os sentidos e significados de seres humanos concretos, em condições reais de existência, sobre um determinado fenômeno.

Assim, a partir desta compreensão, na tentativa de apreender os sentidos e significados dos professores, diante da complexidade do AEE, das dificuldades postas pelo tempo, pelo espaço, com relação ao currículo, entrevistamos de maneira mais aprofundada uma professora de apoio da instituição, seguindo o procedimento proposto por Aguiar e Ozella (2013). Estes autores, ao discutirem as categorias significado e sentido, fazem com base em Vygotski. Parece-nos pertinente recobrá-las, neste instante, mesmo que de maneira breve, antes de passarmos para análises (intranúcleos e internúcleos).

Para início, tomemos o texto Pensamento e Palavra. Nele, o autor russo, confere um lugar de destaque às palavras, uma vez que “estas desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKI, 2001), defendendo a tese de que o estudo da consciência perpassa pela relação entre pensamento e linguagem. Trata-se de processo vivo e dinâmico, onde o pensamento se movimenta até a palavra e vice-versa. Isto não quer dizer, que neste vaivém o pensamento seja expresso em palavras, simplesmente. De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015):

O pensamento se realiza na palavra e nesse processo, pode-se considerar que muito do pensamento do sujeito fracassa e fica contido no “não dito”. O processo que permite ao pensamento se realizar em palavras, ou que o faz fracassar, certamente é tencionado pela subjetividade, pelas contradições que são constitutivas do sujeito.

Assim, como se pode perceber, ao discutir esta relação pensamento/linguagem, percebemos vinculadas as categorias significado e sentido. Sobre o primeiro, Aguiar e Ozella (2006) explicam:

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades.

Vygotski descobriu que os significados das palavras evoluem, modificam com base no desenvolvimento do sujeito, sob contextos diferentes, não são, portanto estáticos. Dessa forma, apreendê-los não é uma tarefa fácil dado seu dinamismo. Os significados constituem o ponto de partida para se atingir as zonas do sentido. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 227) este “deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída”. Os sentidos são subjetivos, permeada por dimensões cognitivas e afetivas. Assim para compreendermos o discurso de outrem, faz-se necessário conhecer o que o levou a realização de determinada atividade. A compreensão do todo é atingida quando são consideradas e analisadas sua motivação. Isto porque para Vygotski (2001), o pensamento verbal é gerado pelos desejos, interesses e emoções, sendo assim, não basta compreender somente as palavras e os pensamentos do sujeito, mas seus porquês, as razões que o mobilizaram.

Finalizamos esta explanação com as palavras de Leontiev (1978, p.96). Este autor nos fornece uma explicação clara acerca das categorias significado e sentido.

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; esse último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que essa significação tenha para mim.

Tendo isto em vista e com base no objetivo desta pesquisa, que é analisar de que maneira se desenvolve o projeto de formação voltada para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral, buscamos compreender como se efetiva o trabalho de uma professora de apoio da EMEI Monteiro Lobato, chamada aqui por nós de Mara, diante das condições objetivas e subjetivas. A partir dos sentidos e significados atribuídos por ela, conseguimos articular as proposições dos outros vinte e quatro profissionais docentes. Convém destacar, que cumprimos a etapa 1 e 2 de organização dos pré-indicadores e indicadores com todos os sujeitos entrevistados, no entanto, decidimos, no momento das análises, por uma questão de tempo, seguir por este caminho. A trajetória profissional, dos entrevistados não é desconhecida por nós, uma vez que no ato da entrevista buscamos colher estes dados. Muitos deles, falaram das suas vivências, seus interesses, o que nos possibilitou traçar um panorama de cada um deles, enquanto sujeitos, bem como de suas determinações, estas se parecem em vários momentos, com as vividas por Mara e em outros, tomam estilos diferentes.

4.1 Apresentação dos Pré – Indicadores e indicadores

PRÉ – INDICADORES	INDICADORES
• Tinha uma professora que se chamava Leni, um dia eu criei coragem e disse a ela o quanto eu queria aprender a ler e a escrever. Assim eu fui começando a aprender e a querer ser professora. • A minha primeira opção para fazer curso superior era história e geografia. • Trabalhava na Rede Estadual e particular. Era boa professora, mas não tinha formação na área. • Comecei o curso de pedagogia na UEG, mas tive que desistir porque não dava tempo trabalhar e cuidar dos dois filhos pequenos. • Eu vou tentar fazer mestrado e doutorado na educação.	Trajetória profissional
• Metade das crianças que tem laudo não era atendida porque não tinha tempo.	Condições de trabalho

• Eu ficava só 30 horas, das 7h às 11h: 15min. • Tinha o AEE, mas as pessoas que era para desempenhar função de AEE faziam outras coisas, assim como eu tô fazendo agora. • Ia no AEE ficava um pouquinho mas tapava buraco o dia inteiro. • A maior dificuldade, a principal, é a questão do espaço adequado. • Não vou me sujeitar ficar, eles também não podem levar a gente para essa condição de cuidador da criança, para achatar salário. • Na sala tem 5 crianças com deficiência com laudo e um apoio. • Apoio da sala não dá assistência a nenhuma dessas crianças, não que não queira, mas ele é tapa buraco, porque é remanejado para outra sala. • A intérprete da tarde é substituta da professora regente (que tá de licença) e não fica com os alunos. • Não é fácil ser professora de apoio na EMEI Monteiro Lobato. • No momento tenho estado muito angustiada com a profissão, sobretudo com a questão financeira. • Às vezes tenho a sensação de que estou na cozinha de alguém trabalhando como doméstica, não em uma sala de aula.	na escola de tempo integral
• Na verdade eu ainda não quero ver esta questão de AEE extinto. • Eu acredito que futuramente para enxugar despesas, dependendo, eles vão mudar o AEE porque em Goiânia eles tem o quê? cuidador. • Você pode fazer contraturno, atender crianças pela manhã e pela tarde. Os meninos que passam a manhã com o pedagogo faria o AEE a tarde.	O AEE

• Esta falta de sala eu comentei muito com a gestão. Uma escola deste tamanho... não existe, o AEE é um programa do MEC, é direito da criança ter polo de AEE na escola. • Mas aqui a escola nunca atendeu esta perspectiva de AEE. Era uma coisa empurrada com a barriga. • Eu questionei a gestão o ano todo. Tenho certeza que eu aborreci muito a diretora. Não existe atender a criança que tem transtorno em uma sala com vidro que tem uma sala de dança do lado. • Não existe este ambiente que sala de AEE é sala de professor que entram para esquentar comida de cachorro. E inadmissível! • Eu acredito que eles estão pensando de se adequar a vizinhança. Eu estou sentindo que a Secretaria esta assim procurando um meio legal para extinguir o AEE. • Na minha opinião quando ele está no AEE ele faz estímulos jogos, até um determinado momento, até ele se adaptar o AEE seria mais importante do que a aula de inglês.	
• A gente começou organizar um projeto, nós reunimos os professores de apoio, fizemos o levantamento, nossa visão de como o AEE estava funcionando aqui. Só que em vista das circunstâncias: o AEE foi extinto provisoriamente, tem profissionais, 3, que saem 11 horas. O que eu acho um absurdo, não deu certo.	A falta de um projeto
• Não sinto estas crianças inclusas não tem uma apresentação que tem um menino com necessidade especial. Não só aqui, mas na outra escola de tempo integral. Tem hora que a escola exclui demais. • As crianças ficam desassistidas, ficam soltas. • O Paulo (criança com deficiência) ficou 2 anos andando na escola sem nenhum atendimento pra ele.	Inclusão x Exclusão

• Da forma que esta organizada a rotina não contempla nem as aulas de área, nem o AEE. • Um cadeirante passar o dia todo aqui. Aqui ele tinha era uma babá. Ele chorava, não participava de nenhuma atividade. Fala isso para uma mãe para um pai que acha que ele está no melhor lugar do mundo.	A rotina escolar
• Às vezes estas crianças vêm de outro Estado, fugindo de miséria, não teve atendimento que precisava a mãe não teve atendimento no parto e essa criança vai indo, queimando etapas do desenvolvimento e aí quando ela chega na escola, que na escola percebe tudo, quando você vai chamar esta mãe é um choque. • 80% dessas crianças é parto, às vezes parto demorado, porque demorou nascer, ficou sem oxigênio. • Quase todos os que têm laudo aqui é porque a mãe teve problema no parto.	Pobreza e deficiência
• Uma escola não tem como levantar um por um e marcar com equipe multidisciplinar. • O sistema de saúde é uma bagunça. Não é fácil encontrar serviço.	A negligência do sistema
• A maioria vem para escola pelo Bolsa Família. Eu vejo como ponto negativo por que este assistencialismo impede muito as crianças de crescerem. E eu vejo que tem pais que é como se fosse uma muleta. • Tem uma criança que voltou para escola porque cortou o Bolsa Família. “Matou aula” 3 meses e olha que tem necessidades especiais.	O caráter assistencialista da escola de tempo integral.
• O Apoio na escola de Tempo Integral quando organizado fica o dia todo. Então a família fica com o dia todo disponível, que pra mim isto é errado. • A família tinha que ter mais comprometimento. Eu sei que não é fácil, mas esta criança vai crescer, e um adulto com necessidade especial sem habilidades vai ser um transtorno	A questão familiar em foco

muito maior para família. • O pai vai entender que a criança tem problema quando ele sai do 5º ano e vai passar meio período em casa. A dificuldade vai tá mais agravada. • A falta de laudo dificulta demais em tudo. Quando eu vou conversar com uma mãe sobre isso é com muito cuidado, abordando este assunto como se tivesse em um chá de tarde. • E quanto ao desenvolvimento intelectual. Isto depende de bons profissionais envolvidos, do apoio da família.	
• Sou muito crítica em relação a isso, pode parecer até uma fala preconceituosa, mas eu penso que uma criança dessas, se frequentasse uma escola normal, pra tarde fazer uma fisioterapia, era melhor. • Funciona como uma creche para crianças com deficiência • O Júnior (criança com deficiência) tinha que ter um acompanhamento com equipe multidisciplinar. • A escola de tempo integral para o Pedro (criança com deficiência) não é lucro. • Criança fica muito ociosa dentro da escola	Escola de tempo integral: para as crianças com deficiência?

4.2 Organização dos Indicadores e dos Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
• Trajetória profissional • Condições de trabalho na escola de tempo integral	Ser professora de apoio “não foi opção pessoal não”
• A sala de recursos multifuncionais • O trabalho do AEE	O AEE

• A falta de um projeto • Inclusão x Exclusão • Pobreza e deficiência • A negligência do sistema • O caráter assistencialista da Escola de tempo integral • A questão familiar em foco	A escolarização das pessoas com deficiência e ou necessidade especiais
• Escola de tempo integral: para as crianças com deficiência? • A rotina escolar	Escola de tempo integral para criança com deficiência “não é lucro”

4.3 Primeiro Núcleo de Significação: Ser professora de apoio “não foi opção pessoal não”.

O primeiro núcleo de significação está relacionado à trajetória profissional de Mara e sobre as condições de trabalho na escola de tempo integral. Os movimentos realizados por esta professora na escolha da sua profissão nos leva na direção das zonas de sentido. E este, segundo Ozella e Aguiar, (2006, p.227): “refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente”.

Mara nasceu no interior de Goiás em um ambiente socialmente e culturalmente desfavorável. Seus pais eram analfabetos e embora não quisessem que os filhos, total de cinco, ficassem “do mesmo jeito”, não tinham condições de mantê-los na escola. A única forma encontrada por eles, na época para que as crianças estudassem, foi encaminhá-las para trabalhar na casa de pessoas que tinham um poder aquisitivo melhor. De acordo com Mara, isto não funcionou muito bem, pois era muito difícil trabalhar de doméstica com 7, 8 anos e ainda estudar. Resultado de tudo isto, foi que o tempo passou e ela “já estava com 12 anos e não sabia ler nem escrever”. Isto a deixava mal e a envergonhava. Com esta idade, Mara foi morar com uma família para trabalhar de babá e conheceu uma professora. O nome logicamente Mara se lembra, pelo grau de importância que esta mulher teve na sua vida. Mara

disse que tomou coragem e falou para a professora da sua vontade de aprender a ler e escrever e esta, prontamente a ajudou. Este encontro com a professora foi o principal mediador da escolha que fez pela carreira do magistério. Ela conseguiu terminar o ensino fundamental, mas quando foi fazer o ensino médio, encontrou dificuldades, porque o curso de magistério era no período matutino, e os seus padrões não permitiram.

Sendo assim, ela foi estudar à noite, fazendo o curso de colegial, mesmo não gostando. No entanto, teve que interrompê-lo, pois foi obrigada pelas circunstâncias a voltar para casa para ajudar a mãe que estava doente. Ficou, dois anos lá, até que se mudou para Goiânia e retomou os estudos, agora em um curso técnico de eletrônica que “adorava”. O curso, gratuito, foi fechado pelo Governo Federal e mais uma vez, concluir os estudos ficou impossibilitado. Isto somente aconteceu um ano depois, quando fez o supletivo. Em 1998, com dois filhos pequenos, trabalhando o dia inteiro, Mara voltou a estudar, começou a fazer Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás – GO. E mais uma vez desistiu, por que ficava difícil conciliar os estudos com o cuidado com as crianças. Chegou até fazer vestibular em uma faculdade particular, mas como era muito cara, não foi possível cursar. Aí, segundo ela, “aconteceu um milagre”: outra faculdade estava expandindo seus cursos e como era perto de sua casa, ficou mais fácil concluir a faculdade. Esta volta aos estudos foi criticada pela família.

Quando eu resolvi mesmo voltar a estudar os meus irmãos implicaram muito. Ninguém na minha família tinha estudado tanto. Eles achavam que pessoas iguais a nós não precisava estudar tanto. Eu sempre percebi que os meus irmãos se sentiam inferiores. Eles só pararam de implicar quando eu passei quando eu passei em concurso público e tomei posse. Meus parentes implicaram tanto que ninguém foi na minha formatura (PROFESSORA MARA/2016).

Como se pode ver, sua trajetória de vida foi marcada por adiamentos, e a opção pela docência, foi direcionada pelas poucas oportunidades que teve. Embora, Mara diga: “Escolhi ser professora, eu sempre gostei desta opção”, esta decisão foi pautada pela escassez de oportunidades. A sua constituição individual foi marcada por fatores determinantes como a necessidade, a falta de opção, a influência de uma professora. A trajetória dos outros professores de apoio entrevistados por nós perpassa por muitos destes fatores. Alguns deles, em suas falas, citam a falta de oportunidades de escolhas profissionais:

Professora 18: “Eu escolhi ser professora porque morava no Maranhão e não tinha muita opção de trabalho quanto curso superior. Tinha só magistério depois surgiu pedagogia em uma cidade vizinha”.

Professora 22: “Resolvi ser professora, pois depois de doze anos sem estudar, casada e com uma filha pequena, achei a opção mais certa de conseguir um trabalho o qual me daria oportunidade de estar com minha filha”.

Quanto ser professora de apoio, para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral, Mara afirma categoricamente, que “não foi opção pessoal não” bem como, não foi sua opção vir para EMEI Monteiro Lobato. Ela conta que estava em outra escola de tempo integral, que gostaria de permanecer lá, mas por imposição da Secretaria de Educação teve que trocar de escola.

O que é perceptível na sua fala é a ideia de que a desvalorização do professor de apoio dentro da escola de tempo integral chega a níveis muito maiores que a do professor de modo geral. Ela nos remete a condição de menos, da área da “inclusão”. O mesmo já foi indicado por Vygotski (1997, p.11) quando, ao discutir sobre os problemas da defectologia¹⁵ contemporânea, aponta o fato desta, no campo do saber teórico e do saber científico ser considerada em sua época, algo como uma pedagogia menor. Algo que vigora até hoje, o que fez Mara não ter a área como opção. Ela aponta as condições financeiras desiguais, a ideia de que o trabalho de apoio às crianças com deficiência e/ou necessidades especiais é tido como algo sem muita importância. A sensação descrita por ela é de estar, sempre na cozinha de alguém, trabalhando de doméstica.

No momento tenho estado muito angustiada com a profissão e com a questão financeira. Com relação à profissão não é muito respeitada. Você pode tapar buracos o tempo todo, mas nunca é ouvido quando se trata dos problemas das crianças da sala. No conselho de classe a escola não ouve os professores de apoio. Até mesmo quando tentamos defender nossos direitos trabalhistas, a Secretaria de Educação não reconhece o nosso direito de protestar por melhores condições de trabalho. Às vezes tenho a sensação de que estou na cozinha de alguém trabalhando de doméstica, não em uma sala de aula. Não que eu ache que os trabalhadores domésticos não tenha valor, mas eu estudei para ter mais (PROFESSORA MARA/2016).

¹⁵ A defectologia é uma área de estudo que se tornou muito popular no contexto da Rússia – União Soviética no final do Século XIX e início do Século XX, tendo Vygotski como o grande expoente, pelos seus estudos sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência. É deste autor, a obra Fundamentos da Defectologia, ainda pouco abordada no Brasil, onde se pode perceber “a construção teórica que viria caracterizar o desenvolvimento da perspectiva histórico – cultural” (CENCI, 2015, s.p)

Mara menciona a angústia que sente quanto à questão financeira, isto porque o seu concurso é por 30 horas no período matutino e para complementar a carga horária para estar na escola de tempo integral ela faz uma “dobra” no período vespertino. Dobrar, neste contexto, configura ter que se submeter à uma situação de muita insegurança, uma vez que não estão garantidos no período vespertino, repor o dia, em caso de paralização, e ainda, esta dobra precisa ser renovada pelos gestores a cada semestre. Outro fato, é que se os professores de apoio que se ausentarem da escola por uma questão de doença, em caso de mais de três dias, mesmo mediante atestado médico, não receberão o dia que faltou. Assim, se eles recebem pelos dias trabalhados, em época de férias, por exemplo, o salário diminui situação que leva alguns deles, trabalharem os três períodos, configurando em intensificação.

O caso dos professores de áreas e regentes, concursados por 30h, que não tem dois concursos públicos, é diferente, estes também fazem complementação de carga horária, no entanto, sem perda de direitos como férias e é garantida a reposição em caso de paralização. Ainda, além do salário, a título de gratificação, recebem 30% por estarem na escola de tempo integral. Notem que os professores de apoio não possuem os mesmos direitos que os outros professores da Escola de Tempo Integral. Com isto, Mara elucida a desvalorização do trabalho que é realizado por ela. A fala da professora 18 sintetiza a situação encontrada nas escolas de tempo integral do município, quando se refere aos professores de apoio. Os professores 22 e 24: trazem os olhares dos seus colegas, quanto ao trabalho de apoio. Trabalho que é tido como algo menor, que não necessita de formação, como se os profissionais que realizam este trabalho estivessem deslocados, fora da área da educação. Eles são vistos como meros cuidadores. Preocupante, quando consideramos que estes olhares são reflexos do social e assim, trazem visões de um número maior de profissionais do país.

Professora 18: Nas paralisações nosso direito de reivindicar é podado já que não temos direito a reposição. Não somos valorizados como tal não recebemos como integral nenhum tipo de gratificação. Muitos dizem que apoio não faz nada, mas ninguém vê as inúmeras vezes em que temos que substituir professores faltosos. Até por isso nosso trabalho não é reconhecido porque é mais importante cobrir faltas do que trabalhar com o aluno, que muitas vezes ficou desassistido porque eu estava em sala desempenhando o papel de regente, sem nem mesmo receber por isso. Somos marginalizados por não reconhecerem que o nosso trabalho também é integral, é necessário o dia todo.

Professora 22: No início alguns colegas me viram trabalhando com as crianças com deficiência achavam que era babá ou cuidadora. Pensavam que eu não tinha pedagogia. Por motivo de remuneração ser pouca tiveram anos que trabalhei três períodos.

Professora 24: Como professora de apoio me sentia desvalorizada, acho que esta é a palavra. **Acho que as pessoas vêm professores de apoio como que desqualificado que não entendem nada de estudos relacionados à educação.**

Esta situação faz que alguns destes professores somente estejam no apoio, em uma escola de tempo integral, provisoriamente esperando por uma oportunidade de regência, como é o caso da Professora 18: “No intuito de entrar em uma escola de tempo integral passei a ser apoio na EMEI Monteiro Lobato. Por não ter vaga para professor regente me ofereceram o apoio, enquanto não surgisse vaga”. O que explica esta professora esperar por uma regência em uma escola de tempo integral é a questão salarial. Em Aparecida de Goiânia, devido à gratificação de período integral, estas escolas são as que dispõem de maiores salários para o professor. Assim, ser professor regente e de área em uma escola de tempo integral revela mais atrativo em termos de condições salariais, o que faz muitos professores estarem lá há anos. No entanto, ser apoio não é algo que os professores veem como carreira a seguir.

Isto tem colaborado para que muitas crianças com deficiência e/ou necessidades especiais fiquem sem um apoio pedagógico, pois as más condições têm levado estes professores desistirem, ocasionando déficits na rede. As matrículas destas crianças nas escolas continuam ocorrendo, e sem o suporte destes profissionais fica impossível o trabalho dos outros professores que tem como realidade, salas superlotadas e problemas como a violência.

Uma das soluções “arranjadas” pela Secretaria de Educação do Município foi sugerir que se colocassem as crianças com deficiência em uma mesma sala, uma maneira para se aproveitar o professor de apoio. Outra, cogitar que a mãe acompanhe estas crianças provisoriamente dentro da sala de aula. E ainda, pedir que os pais somente levem as crianças para escola após contratação de um apoio, permitindo que estas, estejam matriculadas, mas sem frequentar a escola por vários meses. Estas “alternativas” estão em consonância com as políticas de gestão escolar direcionadas pela lógica do custo/benefício.

Além disso, essa forma de contratação, estas atitudes de “aproveitamento” desses profissionais para o atendimento de várias crianças, e, sobretudo, cogitar a possibilidade de a mãe atuar provisoriamente no apoio às crianças com deficiência dentro da escola, promovem processos de precarização e proletarização desses profissionais e decididamente, afetam a qualidade de ensino, são “alternativas” inadequadas de inclusão.

Embora não signifiquem a mesma coisa, a burocratização do trabalho docente, as avaliações externas, a lógica mercadológica, a precarização das relações de trabalho e da remuneração atrelada ao desempenho dos alunos, a (auto) responsabilização pelos resultados, a (auto) intensificação do trabalho docente, a ênfase no (auto) controle, as mudanças provocadas no currículo pela adoção das políticas de gerenciamento, a incorporação neoliberal das lutas históricas dos professores, como a profissionalização, a autonomia, a participação e a democracia, mudando os seus sentidos e colocando-os a serviço do mercado, são todos fenômenos que contribuem para a proletarianização docente (BACKES; PAVAN, 2016, p.43).

A proletarianização, segundo Costa (1995, p. 106), voltando seu olhar para a problemática do trabalho docente, “se articula, basicamente, a partir da ideia de que o trabalho docente se apresenta do processo de trabalho capitalista, e, as mesmas categorias utilizadas para exercer a crítica do processo de trabalho fabril são aplicadas para explicar a transformação dos professores em trabalhadores proletarianizados”. Esta discussão no Brasil está localizada desde o período da ditadura militar, compreendido entre 1964 – 1985, quando se observa com mais intensidade o processo de empobrecimento dos professores. Com o acesso da classe trabalhadora à escola, tornou-se necessário a contratação de mais professores e isto foi feito pelo Estado em vistas de diminuir custos, com salários mais baixos. Dessa forma, a expansão da oferta educacional significou para estes profissionais a desqualificação da prática pedagógica, a precarização das condições de trabalho, rebaixamento salarial, desprestígio e perda do controle do processo de trabalho. Este núcleo aponta para estas questões, quando Mara revela os motivos por não ter optado pela função de apoio pedagógico para crianças com deficiência e/ou necessidades especiais: sua área de atuação ser considerada como algo menor, as condições de trabalho vivenciadas por ela na escola de tempo integral que a coloca como “tapa buracos”, “cuidadora”, “babá”, destituindo-a da função de ensinar. Garcia (2016, p. 16) observa esta mudança e explica que a função de “apoio pedagógico especializado” na classe comum, presente em 2001, foi redefinida pela retirada de seu conteúdo pedagógico. Ainda, observa que a função de apoio também não manteve o caráter especializado, sendo reduzida a uma “função de cuidado, relacionada à higiene, alimentação e locomoção” (Idem, p. 17).

Esses processos estão materializados ainda, nas falas dos seus colegas de trabalho e de área de atuação, que estão nas funções de apoio, intérpretes e como instrutores, como é o caso da Professora 20, que fala sobre a falta de um horário previsto para planejamento dentro da escola. Este momento então é criado por ela em horários inoportunos, atitude que prejudica tantos professores quanto alunos. Vejamos. Quando a professora de apoio sente que a criança

consegue realizar uma aula com certa independência ela a deixa sozinha, para cumprir com o planejamento, para não fazê-lo em casa ou na sala de aula como de costume, no entanto, o professor de área que está com a criança sem um apoio pedagógico não consegue atingi-lo, fato confirmado pela professora 15.

Professora 15: Fico com todos os alunos e as professoras de apoio da escola, o que eu percebo não todas, **mas quando é para ir pra minha aula vão resolver alguma coisa, vão para outra sala, mas na maioria das vezes não me acompanham.** Hoje mesmo aconteceu isto com os dois meninos surdos. Acabou que **não domino a linguagem de sinais e acaba que fica difícil comunicar com eles** e eles acabam tumultuando de alguma forma.

Professora 20: Não tem horário de planejamento. Eu faço junto com eles dentro da sala ou levo para casa ou então durante as aulas de área quando eles participam. Eu tiro a aula de área para ter o reforço o que não é correto, mas o processo de alfabetização para mim é mais importante do que algumas outras disciplinas. Eu acho que este planejamento tinha que existir, se todos os professores têm porque a gente não tem o planejamento semanal? É muito complicado. Ainda mais, porque eu não tenho como trabalhar com esta criança porque na maioria das faltas eu tenho que assumir a sala como é o caso de hoje. Eu fico com a turma inteira aplicando atividades para sala toda. **Neste momento a criança que eu deveria acompanhar de perto não esta sendo acompanhada.**

Estas situações são acompanhadas de outras, tantas... representadas, por professores que tem que se duplicar para não deixar crianças desassistidas, porque em tempos como estes, logicamente, também se economizam pessoas. Mara aponta que os instrutores e intérpretes de libras ficam um único período na escola de tempo integral, assim, no turno que há uma lacuna destes profissionais, as necessidades linguísticas das crianças surdas são totalmente ignoradas. Esta questão também aparece na fala de outros professores, exemplo abaixo:

Professora 2: “A professora de apoio fica apenas das 7h00 às 9h00. Das 9h00 às 11h00 ela vai para outra sala”.

Professora 16: Um instrutor não fica o dia todo. Precitaria de mais um instrutor. A Secretaria não aceita mais de um instrutor.

Ainda, Mara apresentou outro caso: da intérprete que atua com dois alunos surdos de turmas diferentes: “Tem uma intérprete à tarde, porém ela tá atuando com dois alunos de turmas diferentes. Não têm sido acompanhados devidamente” (PROFESSORA MARA/2016)¹⁶.

¹⁶ Em 2017, outro intérprete foi encaminhado para escola, assim esta questão foi solucionada.

O sentimento de Mara com tudo isto? É o de que “a escola não tem tanto respeito com as crianças da Inclusão, eles não se importam”, porque o não respeito ao seu trabalho sinaliza para o desrespeito com as pessoas com deficiência como se estas fossem peças acessórias, que estão ali dentro da escola porque ainda não tem como se desfazer, mas que não têm significado algum. Drástico este tipo de colocação, mas pior é perceber que isto não é privilégio apenas da EMEI Monteiro Lobato. De acordo com Kassar (2013, p.59):

Sob a bandeira da inclusão, algumas crianças com diferenças orgânicas (crianças surdas, cegas, com deficiência mental decorrente de síndromes genéticas etc.) têm sido matriculadas em classes comuns do ensino regular, muitas vezes sem qualquer cuidado por parte da escola com a adequação de procedimentos didáticos, adaptação de material e outros requisitos básicos.

Diante destas condições de trabalho na sociedade capitalista, o professor ainda é chamado a responder pelo fracasso escolar, a carregar o veredicto de culpado pelos “não saberes” de milhares de crianças com deficiência e/ ou necessidades especiais. De acordo com (Oliveira, 2006, p.212)

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se frequentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação.

No entanto, asseveramos que esta preocupação é meramente estatística porque se não fosse, a abordagem seria outra. Quando se busca resultados qualitativos, condições de trabalho também são avaliadas. Dito de outra maneira: Espera-se que os professores adaptem atividades, mesmo sem planejamento, que eles repensem o currículo, a rotina escolar mesmo sem tempo para o estudo, enfim, que eles ensinem, mesmo sem condições dignas de trabalho. Avaliações, portanto que não questionam a deficiência da escola, das políticas, etc. Faz parte da lógica capitalista esta cultura do desempenho onde é exigido do professor, eficiência e eficácia no desempenho da sua atividade. Esta forma de organização que direciona o trabalho docente está pautada nas ideias de produtividade e excelência, tão enfatizadas pelos organismos internacionais. Dessa forma, os docentes ficam expostos às avaliações de toda ordem e estas se pautam nos aspectos negativos dos resultados, enquanto que as dificuldades

do processo são esquecidas. Assim fica fácil a responsabilização/culpabilização do professor pelo fracasso do ensino. Esta é a indignação da Professora 20:

Nós fomos avaliados por este registro o que eu acho o fim da picada por que se não vem aqui, se não acompanha o meu trabalho no dia-a-dia com esta criança, a minha prática aí pega algumas atividades que foram realizadas por ela, no caderno, em folha, eu escrevo o que quero neste relatório e eu sou avaliada por isso. **Eu acho que tinha que vir aqui ver o meu trabalho, tinha que ver a minha rotina, o meu dia-a-dia, as condições que eu tenho para trabalhar com ele, diante desta rotina, se me foi dada condições para trabalhar, se a família acompanha, se eu tive tempo para trabalhar com ele ou se eu fiquei muito tempo substituindo professor regente.** Avalia o desempenho do aluno se ele tava em um nível pré-silábico e foi para o silábico e aí eu sou avaliada por isto (PROFESSORA 20).

De acordo com Silva, K. (2014, p. 25):

O trabalho docente não pode ser pensado sem que se considerem as relações de produção nas quais ele se insere e como essas relações interferem na natureza do seu trabalho. Assim, não se pode apenas culpá-los por não exercerem atividade inerente à natureza de seu trabalho, mas é preciso perceber os nexos constitutivos dessa realidade e propor não só saídas individuais, mas que constituam em ações de políticas públicas.

A ênfase dada por Mara à formação, quando falou da sua vontade de continuar estudando, fazer um mestrado um doutorado, a nosso ver é reflexo das formações continuadas ocorridas dentro da escola, das quais ela participa atentamente. Ela atribui à formação do professor condição *sine qua non* para o desempenho da sua função de ensinar crianças com deficiência. De acordo com Silva, K. (2014, p. 22) ensinar “requer uma mediação que não é um dom artístico, nem uma técnica, mas um saber profissional legitimizado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão”.

Fazemos eco à voz de Mara quanto à formação, e a nossa defesa é justamente a de uma “educação integral do professor” (Silva, K. 2014 p.27). Uma educação *omnilateral* do aluno requer por parte do professor uma educação mais completa. Um tanto difícil, se considerarmos que a maioria dos professores não teve uma educação nesta dimensão: artística, científica, tecnológica, esportiva, filosófica, política.

E a nossa defesa é, sobretudo por compreendemos que não se forma alguém desse jeito superestimando a forma e subestimando o conteúdo, boicotando a formação continuada.

Muitos professores, acredite, fazem mestrado e doutorado em condições insuportáveis, sofrendo coações por todos os lados, silenciamento. Então, não adianta olhar dentro da sala de aula, buscando alunos que se revelem críticos, “rebeldes” que possamos colocar a nossa esperança. Porque eles também são escassos. Eles somente aparecerão se nesta sociedade tiver lugar para professores munidos de conhecimento teórico, que se posicione em favor deles.

Tomando como base as falas dos professores da escola, encontramos a necessidade de um entendimento mais abrangente sobre as diversas áreas para um apoio mais consistente, implícita nas dificuldades apresentadas por eles:

Professor 11: E o que acontece muitas vezes, **pela falta de conhecimento é que eles acabam sendo cuidadores e não professores.** Cuidador qualquer um pode ser.

Professor 12: **Este professor de apoio não consegue interagir com a aula que está sendo ministrada,** ele fica como um ouvinte e cuidador dentro da sala de aula mas não como mediador moderador de alguma atividade.

Professora 15: **A professora vai para minha aula, mas fica mais perdida que ele.** Ele fica como alguém que acompanha o menino para ele não atrapalhar. Ela não se envolve com a minha aula, como alguém que tenta aprender para passar para o menino.

Para isto, Silva, K. (2014, p.15) aponta algumas pistas para atuação docente na escola de tempo integral que busquem a educação integral.

Tempo para estudar: repensar a dinâmica do currículo, planejar a proposta político – pedagógica e pesquisar, ou melhor, tempo integral para a formação inicial do professor; relação intrínseca entre as universidades e a escola com projetos de formação articulados à perspectiva de educação integral; gestão pública que invista na dedicação exclusiva de professores na escola de tempo integral e que estes tenham garantidas horas de planejamento remuneradas; plano de carreira do docente que valorize seu vínculo com a escola integral; criação de grupos de estudo na escola; formação continuada na perspectiva da pesquisa; trabalho do professor em dedicação exclusiva e integral com os alunos, sem a perda – divisão de sua função por voluntários e ou monitores bolsistas; construção de uma proposta de formação continuada para educação integral na escola de tempo integral relacionada ao projeto político pedagógico.

Por fim, Mara fala dos seus sentimentos de impotência diante dos dilemas vivenciados por ela como professora de apoio para crianças com deficiência e /ou necessidades especiais na escola de tempo integral. As condições do trabalho têm desencadeado em Mara a atitude

de “fechar os olhos” para algumas crianças com deficiência e/ ou necessidades especiais, e tem significado, mesmo não intencionalmente, exclusão dos filhos da classe trabalhadora pela não socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Na sala do 2º ano tem cinco crianças com deficiência com laudo e só um apoio. **Apoio da sala não dá assistência a nenhuma dessas crianças, não que não queira, mas ela é tapa buraco, porque é remanejada para outra sala.** Eu sou apoio de duas crianças, mas não dá tempo de olhar os outros sem laudo. Tinha que ter outro apoio. **Acode um e fecha os olhos para o outro** (PROFESSORA MARA/2016).

Como pode ser verificado neste núcleo, as condições de trabalho não permitem à Mara a se realizar como gênero humano e se é assim, este trabalho está sendo realizado em situação de alienação. É, portanto, um trabalho alienado e alienante, que compromete a qualidade de ensino.

4.4 Segundo Núcleo de Significação: O AEE

A temática deste Núcleo gira em torno do Atendimento Educacional Especializado dentro da escola de tempo integral. Este atendimento em consonância com a CNE-CEB nº 2/2001 é disponibilizado em salas comuns e também em salas de Recursos Multifuncionais. A este respeito, um aspecto muito enfatizado por Mara, em tom de revolta, é a interrupção do atendimento da sala de Recursos Multifuncionais na EMEI Monteiro Lobato, por falta de um espaço adequado para tal, durante nossa pesquisa de campo, inclusive, foi um dos motivos que fizeram Mara ser remanejada para o apoio nesta escola. Ela menciona logo de antemão a sua luta junto à gestão por um ambiente adequado para o atendimento das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais.

Eu questioneei a gestão o tempo todo. Não existe atender a criança que tem transtorno em uma sala com vidro que tem uma sala de dança do lado. Não existe, este ambiente, sala de AEE conectada à sala de professor onde entram para esquentar comida de cachorro. É inadmissível! (PROFESSORA MARA/2016)

As suas reivindicações por sala, apesar de serem legítimas não deram em nada, e mesmo o espaço improvisado foi “desmantelado” da noite para o dia. Mara por ora, se recusa a ver que a sala do AEE foi definitivamente suspensa, prefere acreditar em uma

reorganização. No entanto, suspeita sobre uma nova configuração para este atendimento, que não irá beneficiar o professor. Mara vive o medo das mudanças, das reorganizações, das reformas, das novas configurações, porque em sua maioria, prestam o papel de intensificar a proletarização docente, sempre com a intenção de fundo, de “enxugar despesas”. Mara observa que a situação dos professores de apoio e do AEE, é bem pior em outros municípios. Neste sentido, para ela, o Município de Aparecida de Goiânia vem resistindo a se equiparar aos outros, mas, se “adequar a vizinhança” é somente uma questão de tempo. Ela se posiciona de antemão contra esta situação, afirmando que não irá se “sujeitar a essa condição de cuidador para achatar salário”.

Na verdade eu ainda não quero ver esta questão de AEE extinto porque segundo a Secretaria, a gente tem que tá acreditando, é um reorganização, mas eu acredito que vão mudar o AEE, porque em Goiânia é cuidador, em Senador Canedo é cuidador e no Estado é cuidador. **Eu acredito que futuramente para enxugar despesas, dependendo, eles vão mudar o AEE**, porque em Goiânia tem o que? Cuidador. Os professores de apoio do Estado recebem abaixo do piso. Se adequar a vizinhança. Estou sentindo que a Secretaria está assim, procurando um meio legal para extinguir o AEE. **Eu amo trabalhar no AEE, mas não vou me sujeitar a essa condição de cuidador para achatar salário**, mas eu ouvi falar que o próximo concurso será específico para o AEE, só resta saber esta especificidade (PROFESSORA MARA/2016)

Mara sofre com o “modelo que está sendo instalado no país, mediante recrutamento de cuidadores que ganham denominações variadas formuladas no âmbito das redes de ensino, contratados de forma precarizada e sem atuação pedagógica” (GARCIA, 2016, p.17). A autora supracitada tem incitado sobre esta discussão no intuito de combater tal situação. O modelo que está em voga é o modelo gerencial da educação, regido pela lógica custo/benefício. Somente esta racionalidade pode justificar a presença de profissionais sem formação pedagógica dentro da classe comum de ensino. De acordo com a ordem atual, baseado no modelo econômico que privilegia o processo produtivo, manter-se na função significa ter que se submeter à redução salarial e às condições ainda muito piores de trabalho. A exigência do mercado é por um professor flexível, capaz de se adaptar a todas situações impostas, este é o perfil que se busca para atuar no Atendimento Especializado. Como se pode verificar a instabilidade do trabalho docente leva Mara à preocupações quanto à sua atividade.

Ainda, ela demonstra em sua fala uma compreensão mais apurada de que a EMEI Monteiro Lobato está posicionada dentro do sistema e que aí existem limites para se viabilizarem práticas inclusivas, que são impostos pela organização da sociedade. Neste

sentido, conforme escreveu Ferreira e Ferreira (2013, p.42), a inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades especiais, contam com um determinante político:

O fato da escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo de livre - iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Um dado importante apresentado por Santos, I. (2016, p.108) que talvez nos ajude a compreender sobre a suspensão do atendimento educacional especializado na SRM na escola, é quanto ao financiamento. De acordo com esta estudiosa da área, “a gestão dos procedimentos para implementação do Atendimento Educacional Especializado em SRM tem ampliado em observância à liberação dos recursos financeiros advindos da União”. Aliado a isto, a justificativa da Secretaria Municipal de Educação quanto aos déficits de 03 profissionais para SRM dada em 2015, é de que “a oferta do serviço não é garantia de desenvolvimento e aprendizagem, por isso, devido à falta de profissionais capacitados para exercer essa função, prefere ficar, temporariamente, com o serviço suspenso em algumas unidades” (SANTOS, I. 2016, p.115). A justificativa da rede promove uma ampla divulgação do senso comum neoliberal: a responsabilização dos professores pelo fracasso do ensino, enquanto se isenta da formação continuada e de garantir um serviço que propicie o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças público-alvo da educação especial. Abaixo apresentamos alguns dados que nos permite inferir que em 2017 o serviço continua suspenso em algumas unidades. Se pegarmos o ano de 2015, por exemplo, de acordo com Santos, I. (Idem, p. 105-106) o quadro de servidores para realizar o apoio pedagógico, contava com 384 profissionais, distribuídos conforme se pode ver na figura 10:

Figura 10 - Descrição dos profissionais do quadro de apoio pedagógico especializado do município de Aparecida de Goiânia

Quant.	Profissional	Função
45	Prof. de AEE	Profissional que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Atua na SRM realizando o AEE.
281	Apoio Direto	Profissional que apoia e auxilia o professor regente, em uma turma específica, no trabalho de crianças com comorbidades intensas, necessitando de auxílio para a locomoção, higienização, alimentação ou distúrbio mental grave que coloque em risco a interação social deste e dos demais alunos.
	Apoio Indireto	Profissional que articula, junto ao professor regente, ações como adaptações avaliativas e curriculares em turmas diferenciadas, destinadas para dois ou mais alunos que apresentarem limitações parciais nas habilidades física ou mental.
25	Instrutor de Libras	Profissional que ensina a língua brasileira de sinais diretamente ao aluno surdo, contribuindo para a aquisição da língua e para a construção de sua identidade surda, reconhecendo a LIBRAS como língua da Educação dos Surdos.
28	Intérprete de Libras	Profissional que atua junto ao aluno surdo contribuindo para que a língua de sinais tenha um bom desempenho educacional no contexto escolar, atribuindo o devido valor à diversidade linguística sociocultural dos alunos surdos, dando suporte ao professor regente na compreensão dessa diferença.
05	Instrutor de Braille	Profissional que realiza a reprodução de textos do sistema comum para o Sistema Braille e fornece os subsídios necessários aos processos de aprendizagens dos alunos com deficiência visual.
TOTAL	384 PROFISSIONAIS	

Fonte: Aparecida de Goiânia (2015 *apud* Santos 2016, p. 111).

Já em 2017, de acordo com dados da Subcoordenadoria de Inclusão Escolar, observa-se um aumento no quantitativo destes profissionais na Rede de Aparecida de Goiânia, conforme pode ser verificado abaixo. No entanto, ainda insuficiente para atender a demanda. No caso dos professores para atuar na sala do AEE, o número caiu de 45 para 34 neste ano.

Quadro 9 - Relação dos profissionais de apoio pedagógico que fazem parte das lotações da Subcoordenadoria de Inclusão Escolar/2017.

FUNÇÃO	QUANTITATIVO
Professor de apoio Lotação	248
Professor de apoio Substituição	134
Professor de apoio de escola integral	13
Professor de Braille- Lotação	10
AEE 40h	18
AEE 30h	16
Intérpretes de libras	32
Instrutor de libras	21

Fonte: Quadro construído pela Subcoordenadoria de Inclusão (Memorando 323/2017).

No que tange os critérios para modulação dos professores que atuam no apoio direto e indireto, como intérpretes e instrutores, ao analisar as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015), Santos, I. (2016, p.111) faz a seguinte observação:

São exigidos formação em nível superior, experiência na área de educação inclusiva, obrigatoriedade em participar de cursos de formações oferecidos pelo município e as atribuições pedagógicas a serem desenvolvidas junto ao aluno atendido na classe comum. Entretanto, observa-se que, no capítulo X do referido documento, os itens 10.9 e 10.10, ao disporem sobre os critérios para modulação dos professores intérpretes e instrutores de LIBRAS, de acordo com a nomenclatura expressa, “*Agente de Apoio Educacional (Intérprete de Libras)*” e “*Agente de Apoio Educacional (Instrutor de Libras)*”, enquadram esses servidores como “agente educacional”. Tal ajuste admite a formação profissional ao nível do ensino médio.

Quanto ao professor para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, com base nas Diretrizes de Organização e Funcionamento da rede, Santos I. (2016, p.114), verifica “que se admite, obrigatoriamente, apenas a formação inicial em pedagogia e tão somente um apontamento para que a especialização do profissional seja, “preferencialmente”, em Educação Inclusiva”. Ainda, foi verificado por ela, a atuação de professores sem formação específica na área de educação especial, contratados com base em experiências profissionais anteriores e interesses pessoais. Esta flexibilização por parte da Secretaria de Educação se deve em parte à sua dificuldade de manter o quadro de profissionais para atuar na área. Santos, I. (2016, p. 109) analisa a realidade evidenciada pelo município sob dois aspectos:

De um lado, podemos inferir que a falta de profissionais especializados e com capacitação adequada para o serviço de educação especial pode estar relacionado à falta nacional de um modelo de formação estruturado, planejado, selecionado e com políticas educacionais que apresente a precisão de uma formação inicial específica para atribuir o número de déficit de profissionais a um desinteresse pessoal do servidor. Este desinteresse está relacionado a pouca atratividade que o cargo proporciona ao apresentar as amplas exigências que a função requer e a falta de uma política discursiva em âmbito nacional sob carga horária e remuneração específica para esses profissionais, haja vista a generalidade das atribuições.

Uma das contradições da escola de tempo integral apresentadas por Mara está relacionada à carga horária do professor de AEE, e isto vale também para alguns professores de apoio, intérpretes e instrutores surdos que mesmo estando lotados em uma escola de tempo integral, ficam apenas um período na escola, conforme foi destacado anteriormente. No outro período, as crianças ficam desassistidas e os professores sem maiores orientações.

Na escola de tempo integral não tem espaço para coordenador do AEE porque ele faz 40 horas. É uma política. A Secretaria não tem essa visão que uma escola de tempo integral precisa de um professor de AEE 40 horas porque ela diz que as crianças estudam o dia todo e não teria tempo pelo contrário, aqui tinha que ter 40 horas de AEE porque **metade das crianças que tinham laudo não era atendida porque não tinha tempo**. Meio período. Eu ficava só 30 horas das 7 às 11:15 (PROFESSORA MARA/2016).

A sala de Recursos Multifuncionais, segundo Barroco (2012, p. 281): “é entendida como um serviço de natureza pedagógica, que conta com professor especializado, que deve “suplementar” (para superdotados) e “complementar” (para demais alunos) o atendimento educacional das classes comuns da rede regular de ensino”. Assim, o professor que atua nesta sala precisa favorecer situações que estimulem o desenvolvimento cognitivo, no entanto, sem a compreensão de como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento humano, isto fica comprometido. Além disso, faz-se necessário que este seja “capaz de apoiar e orientar o professor da classe comum – o que não se constitui em tarefa simples” (BARROCO, 2012, p. 282 – 283). Isto inclui “produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular” (BRASIL, 2010, p.9), bem como gerir os processos de aprendizagem, verificando aspectos com relação à frequência, permanência e como estas crianças estão participando das aulas, devendo estar em constante comunicação com os professores de áreas e regente.

Assim, os professores de AEE devem trabalhar em uma única escola para que possam, junto com os professores de área e regente elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno público-alvo da Educação Especial/Educação Inclusiva nos diferentes tempos e espaços sociais da escola.

Além disso, fazemos a defesa de que estes, não podem ser remanejados da função de apoiar a criança com deficiência e/ou necessidades especiais. Este é um indício de que a escola está tomando “a presença desses alunos como acessória, sem afetar o projeto da escola” uma das preocupações de Góes (2013, p. 65) quando discute aspectos desta inclusão. A outra preocupação, “vincula-se à escassa atenção que a escola parece estar dando a uma perspectiva mais ampla de formação pessoal do aluno especial”.

Os sentidos atribuídos por Mara a esta questão é de que “a escola nunca atendeu esta perspectiva de AEE. Era uma coisa empurrada com a barriga”. Segundo ela, isto é simbolizado pela inexistência da sala de recursos multifuncionais, refletido na falta de entendimento de que uma educação integral para estas crianças com deficiência requer

professores em tempo integral e que a função destes profissionais não é atender uma necessidade assistencialista da escola de substituição de professores conforme foi destacada várias vezes por Mara: “As pessoas que eram pra desempenhar a função do AEE faziam outras coisas, assim como eu tô fazendo agora: substituir professor. Ia ao AEE, ficava um pouquinho, mas tapava buraco o dia inteiro” (PROFESSORA MARA/2016). Situações que se fazem presentes nas vozes de outros professores, a exemplo da Professora 15 e da Professora 17, que apresentam o descaso da própria escola, com as crianças, com o público-alvo da Educação Especial:

Professora 15: Eu se tivesse no lugar deles eu não aceitaria a forma como a maioria é tratada na escola. Eles são vistos como tapas buracos. Faltou um professor adoeceu um professor eles são tirados da função deles para tapar buracos dos professores. E eles aceitam isto. Eu acho uma vergonha eles saírem de uma função de apoiar o aluno na sala e tapar buraco de professor que faltou. Acho que essa questão das faltas deveria ser resolvida de outras formas não tirando eles da função deles. Isto acontece todos os dias aqui nesta escola. São super marginalizados. **O aluno acaba ficando ainda mais excluído, isso porque quando o professor sai de uma sala para cobrir outro professor às vezes não tem ninguém para ficar com o menino, então ele leva o menino junto com ele para outra sala. Às vezes o menino é do 1º ano e ele vai pra o 5º ano com o menino para poder cobrir a sala e fica mais perdido do que tudo. Olha como é triste não gosto nem de pensar.**

Professora 17: O fato de não ter no início e de ser interrompido agora mostra que a escola ela não prioriza o atendimento dos alunos com deficiência e ou necessidades especiais. O AEE não é facultativo né? Ele é obrigatório então é assim, **pela escola comportar tantos alunos com deficiência, ele poderia ser um núcleo priorizado.**

No trabalho de Santos, I. (2016) encontramos dados sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Aparecida de Goiânia. Segundo ela, (Idem, p. 102), após levantamento de informações nas unidades escolares, e consequentemente análise da demanda, os alunos público- alvo da educação especial, são encaminhados, no contraturno, para o Atendimento Educacional Especializado. A questão é que em uma escola de tempo integral não existe a possibilidade de contraturno. Assim, como organizar este atendimento sem que estas crianças sejam excluídas das aulas de artes visuais, de dança, de teatro, de línguas estrangeiras que acontecem ao longo do dia? Estas são questões colocadas pelos professores da EMEI Monteiro Lobato, diante da dificuldade de conciliar o atendimento educacional especializado que se dá duas vezes por semana, durante 2 horas, com o conteúdo básico e as aulas de áreas específicas. Polêmicas do nosso tempo, que não encontram respostas na legislação vigente. Reflexo de políticas educacionais

fragmentadas que não dialogam, de projetos dispersos sem nenhuma articulação. Concordamos com Triñanes e Arruda (2014, s.p):

O tempo integral sem a possibilidade de contraturno deixa uma lacuna quanto à orientação técnica especializada aos profissionais da educação, acarretando a sensação de inexistência do serviço especializado como um meio para atender as necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência na sala de aula comum.

Sem uma orientação técnica, surgem organizações de toda ordem em torno da rotina escolar, e se esta organização for tomada pelo senso comum, sem uma discussão mais minuciosa de todos os aspectos, os maiores prejudicados serão as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais. Esta “conciliação” do atendimento educacional especializado com as outras atividades da escola de tempo integral é extremamente complexa e não pode ser realizada de maneira aligeirada, com “achismos”, por critérios vagos e imprecisos. A fala da professora 20 sintetiza a realidade da escola de tempo integral neste quesito, mesma sensação que tivemos durante as observações neste contexto.

Ela (professora do AEE e apoio) tira da aula, vai perder alguma coisa, para receber esse reforço, mas em escola de tempo integral o que eu vejo é que a gente faz isso o tempo todo. O que é mais importante? No caso é a aula que está acontecendo ou o reforço? O que é mais importante? Ele ir para a Educação física ou ficar aqui comigo tendo reforço? O que é mais importante? Ele ter aula de reforço com o professor regente ou ele ir pro xadrez, ter uma aula de música, de dança, sei lá, vai sempre voltar para o que é mais importante, **ele vai ter sempre que perder alguma coisa. Por isso que em minha opinião, a escola de tempo integral não atende as necessidades, isso tinha que ter uma rotina específica para esse horário de reforço, para que ele não perdesse nada, para que a criança não tivesse que escolher entre uma ou outra atividade, tinha que ser planejado. Não tem um critério, a gente vai pensar naquele dia o que é mais importante. Que critério é esse? Porque não existe essa rotina organizada para que ele tenha esse recurso no contra turno?** Se as crianças que estudam em meio período tem aula das 7h00 às 11h00 e a lógica é que elas também tivessem tantas aulas e as outras horas que sobram ficariam dentro da escola, seriam atividades extras, teriam acesso à mesma quantidade de conhecimento que as escolas de meio período e no contra turno atividades lúdicas, teatro, sei lá, que tivessem além dos alunos que estão meio período, assim seria uma escola de tempo integral que atenderia essas necessidades (PROFESSORA 20, 2016)

Ainda, neste excerto observamos a importância dada ao reforço dentro da escola em detrimento de outras atividades. O trabalho do AEE não pode ser tomado como reforço escolar.

Cabe à SR o ensino do objeto de dada ciência e, com isto, encaminhar o aluno a desenvolver formas de raciocínio e de elaboração conceituais. Cabe-lhe oportunizar, pela via da mediação, condições para que os saberes cotidianos abram espaços para os conceitos científicos, para os saberes sistematizados pelos homens, com vistas à formação e ao desenvolvimento das FPS. Neste propósito é que se encontra a especificidade deste atendimento, diferenciando-se de um reforço em contraturno, que prima pela retomada do conteúdo da série do aluno” (BARROCO, 2012, p. 290)

Mara apresenta uma consciência pré-concebida a este respeito, de que o foco da prática educativa está no ato de ler e escrever, secundarizando as outras disciplinas. Para ela, o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais seria mais importante do que as aulas de inglês por exemplo. Além disso, há outra questão que depreende da sua fala: que essas crianças teriam melhores condições de aprender nas salas de Recursos Multifuncionais, levando a crer que na atual conjuntura as salas regulares somente possibilitariam processos de socialização, no sentido de convivência e não de socializar o conhecimento historicamente acumulado. Isso também “remedia-se e explicita-se uma crise que nos parece muito mais ampla, que tem relação com o processo de ensino-aprendizagem que se engendra desde as séries iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental” (MACHADO, 2012, p.69).

Para Mara, as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais quando retiradas das aulas de área não estão sendo excluídas. Ela justifica esta afirmação, dizendo que não sente que estas crianças estejam mesmo incluídas nas atividades dentro da sala de aula e por isto, retirá-las destes momentos não significaria prejuízo, no sentido de que estas aulas não atingem as crianças com deficiência. Neste sentido, mais uma vez, a Sala de Recursos Multifuncionais se apresenta como um serviço que não possui um caráter complementar, mas substitutivo, como um lugar para atender aqueles que fracassam. A ideia que se passa é de que basta retirar estas crianças da sala de aula, isto é, encaminhá-las para estas salas multifuncionais para resolver o problema do fracasso escolar. Nesta perspectiva o fracasso está centrado no sujeito e não nas condições objetivas da escola. Nota-se a dificuldade de articulação entre o trabalho feito nas salas comuns e nas salas de recursos multifuncionais, isto se deve em parte à ausência de sistematização.

A solução dada pela professora 2, para que as aulas de áreas não sejam totalmente perdidas é organizar a saída destas crianças, fazendo uma espécie de revezamento. Assim, durante a semana que estão previstas 2 horas de aula de área específica, a criança somente perderia uma, para ir para o Atendimento Educacional Especializado. Já a professora 15, pensa que quando a criança é retirada da aula de área para ir para sala do AEE, ela está sendo excluída, porque foi retirado dela o direito de ter acesso ao mesmo conhecimento que as

outras crianças. Neste aspecto a professora não está falando somente das crianças com deficiência, mas aquelas que possuem dificuldades na leitura e escrita e que são levadas pelo professor pedagogo para o reforço escolar. A fusão da Educação Especial com o ensino regular de tempo integral tem tencionado a dinâmica da organização e funcionamento da escola, desafiado professores como Mara.

Não sinto estas crianças inclusas nestas aulas, não somente aqui, mas nas outras escolas de tempo integral. Tem hora que a escola exclui demais. Não tem formação para trabalhar com criança especial. Todas as apresentações tidas são com os “normais”. A criança que vai para aula de inglês tipo o João teria que ter uma adaptação da aula de inglês, mas o apoio teria que saber inglês. Tem um garoto que na aula de dança ele se solta, na aula de Educação Física ele se entrosa. Mas por exemplo, agora que ele tá sendo alfabetizado, em minha opinião, **o AEE seria mais importante que a aula de inglês.** Quando ele está no AEE ele trabalha estímulos jogos, até um determinado momento, até ele se adaptar, **o AEE seria mais importante do que a aula de inglês** (PROFESSORA MARA/2016).

Professora 2: Eu acho que elas não devem perder sempre as aulas de áreas específicas, mas uma vez ou outra. Esta perda não é total, não tem uma quebra. Eu acho que é importante para elas sim ter esse acompanhamento do AEE, até porque melhoraria muito o rendimento delas dentro da sala de aula.

Professora 15: Quando o aluno saía da minha aula ele também era excluído, **ele não estava tendo o direito que outras crianças da escola têm de fazer a minha aula,** porque ele iria fazer um atendimento de outra coisa que não tem nada a ver com a minha aula. O trabalho que o AEE fazia aqui dentro da escola de fato eu não via. Pra mim não faz diferença. O menino ia pra fazer um reforço, mas na minha área. O trabalho que era feito não refletia na minha área. Pouco tempo meio período.

Quanto à natureza da Sala de Recursos Multifuncionais, para Barroco (2012, p.283) “ela deve ser mediadora para o desenvolvimento daquilo que é propriamente humano, as funções psíquicas superiores”. De acordo com Vygotski, estas funções, geneticamente falando, são mais complexas e superiores à dos animais e das crianças pequenas (funções psicológicas elementares), uma vez que são conscientes e intencionais. São aquelas funções que se originam e se desenvolvem no indivíduo a partir da mediação com o mundo externo, como por exemplo, memória lógica, atenção voluntária, pensamento abstrato, memorização ativa e mediada, domínio de conceitos planejamento, linguagem verbal, etc. Com base em Vygotski, Cenci (2015, s.d) escreveu: “nas pessoas com deficiência, a internalização das funções superiores estaria prejudicada, uma vez que a disposição orgânica não permite assimilar determinados estímulos externos”, podendo causar atrasos no desenvolvimento. Isto pode ser compensado por via de uma educação social. São estes caminhos que vislumbramos para o atendimento destas crianças. No entanto, a realidade deste atendimento é outra. Na fala do professor 11: “nunca ocorreu na sua plenitude, nunca aconteceu de fato”, pois faltavam

professores qualificados. A professora 4 pensa que ‘o AEE nos anos anteriores funcionava um pouco melhor pois havia reuniões diárias com professores de apoio, tinha o professor de recursos que trabalhava junto com os professores, orientando, dando sugestões de atividades, auxiliava os pais na procura de especialistas’.

Sobre a sala de Recursos Multifuncionais a professora 20 diz não ver prejuízo na sua extinção devido à forma como vinha funcionando. Note pelo excerto abaixo que ela desconhece sobre o trabalho do AEE dentro da escola. Já a professora 3, acredita que seja prejudicial.

Professor 3: A extinção do AEE esse ano eu acredito ser bem prejudicial porque necessita de um coordenador dentro da escola para ele poder fazer um levantamento dessas crianças conversar com professor ajudar na elaboração de trabalhos, de projetos de atividades, dar uma assessoria. Então, tirar o que já é tão difícil!

Professora 20: Não tinha espaço adequado, não tinha horário pré-definido. Mas eu acho que a proposta não era como acontecia aqui. Tinha que ter um programa. Atividades diferenciadas programadas para estas crianças. Eu não sei muito bem como funcionava. Pegava algumas crianças de algumas salas 4 ou 5 crianças, com deficiências diferentes que tivesse condições para pegar. Se esforçava muito. Esforço grande.

A SRM seria para Mara algo dentro da escola de tempo integral possível de satisfazer as suas necessidades. Ver a sala em funcionamento tendo-a como professora do AEE a motiva: “Minha vontade é ficar o dia todo na sala de AEE daria para atender mais crianças” (PROFESSORA MARA/2016). Este estado de desejo mobiliza Mara a buscar outras formas de trabalhar junto com estas crianças, faz que ela queira colocar em prática alguns projetos. Ela nos procurou porque tinha ouvido falar sobre a nossa ideia de implantar um Núcleo de Informação e Pesquisa em Educação Especial na perspectiva inclusiva dentro da EMEI Monteiro Lobato, tendo como teorias norteadoras a Pedagogia Histórico - Crítica e a Psicologia Histórico Cultural. Segundo ela, este Núcleo poderia possibilitar que o trabalho pedagógico com estas crianças fosse ressignificado. O seu discurso demonstra atos de resistência, apresenta um pensamento que busca ir na contra mão da ordem hegemônica. Esta vontade foi mobilizada pela formação continuada que ocorre dentro da escola, e que ela participa, oportunidade de compreender as relações, os processos, os conceitos, que seria difícil, sem uma mediação adequada. Aspira mudanças, pede ajuda para desafiar a ordem atual porque não se sente bem, em “fechar os olhos” para estas crianças com deficiência.

Os sentidos que foram apreendidos das falas dos professores nos ajudaram a perceber que os núcleos, apesar de apresentados isoladamente, estão imbricados, conectados. Este

núcleo, assim como o primeiro, aponta a precarização do trabalho docente, mais especificamente do professor do AEE. Ainda, a ênfase dada à sala de Recursos Multifuncionais demonstra que os professores relacionam as práticas inclusivas à serviços especializados. Dessa forma, quando se pensa em disponibilizar o conhecimento para crianças com deficiência e/ou necessidades especiais a sala de recursos, na visão da maioria dos professores, se apresenta como única forma possível.

4.5 Terceiro Núcleo de Significação: A escolarização das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral.

Este núcleo é composto pelos seguintes indicadores: 1) A falta de um projeto 2) Inclusão x exclusão 3) Pobreza e deficiência 4) A negligência do sistema 5) O caráter assistencialista da escola 6) A questão familiar em foco.

O sentido que Mara atribui à escolarização das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais dentro da escola de tempo integral é de “abandono”. Abandono que ocorre dentro da própria escola, abandono pelo sistema e pela família. Na escola, este abandono é inicialmente evidenciado pela falta de um projeto mais abrangente, voltado para as pessoas com deficiências e/ ou necessidades especiais.

O projeto que Mara faz menção foi ela, juntamente com os professores de apoio, intérprete e instrutores que estavam organizando, mas que ficou inviável colocar em prática devido à falta de recursos humanos, à suspensão da sala de recurso multifuncional e às condições precárias de trabalho que os profissionais que iriam atuar diretamente no desenvolvimento das ações estavam submetidos, já mencionadas nos dois núcleos anteriores. Este projeto, que Mara se refere, foi escrito às pressas a pedido da coordenação pedagógica na época da nossa pesquisa de campo. Intitulado *Percepções acerca da Inclusão na EMEI Monteiro Lobato* (MONTEIRO LOBATO, 2016), ele não se caracteriza como um projeto mais amplo de formação que ressignifica o currículo, as metodologias, a organização do tempo e do espaço, mas foi uma forma encontrada para melhorar os “silenciamentos” sobre as pessoas com deficiência dentro da escola.

A gente começou organizar um projeto, nós reunimos os professores de apoio, fizemos o levantamento, colocamos nossa visão de como o AEE estava funcionando

aqui. Só que em vista das circunstâncias: o AEE foi extinto provisoriamente, tem profissionais, 3 que saem 11 horas. O que eu acho um absurdo, o projeto não aconteceu (PROFESSORA MARA/2016)

Este projeto mais qualificado que oriente para inovações significativas para crianças que se encontram mais prejudicadas em seu desenvolvimento deve ser construído e colocado em prática por toda a escola. Soluções aligeiradas não darão conta de minimizar problemas complexos, são “armengues” que não se sustentam. Muitas vezes ainda, estas “soluções” põem a escola nos rumos inadequados da “Inclusão”.

Diferente de Mara, os professores mais antigos na escola, destacam o projeto desenvolvido pelo NAI-Núcleo de Apoio à Inclusão, da Secretaria de Educação de Aparecida de Goiânia, que na época da fundação, foi colocado em prática com mais efetividade, dando maior visibilidade à área da inclusão dentro da escola, promovendo a participação das crianças com deficiência nas atividades. Gostaríamos de chamar atenção que o projeto desenvolvido pelo NAI não padecia de recursos humanos, a isto se deve uma maior consistência das ações.

Professor 1: Quando eu cheguei aqui, de imediato, já foi lançado o programa “Escola para todos” onde nós recebemos várias crianças com necessidades especiais. **Não sei se pela questão de início do projeto, nós todos estávamos enfatizando bem essa questão de escola para todos, então as crianças eram melhores atendidas, tinha uma quantidade maior de profissionais, mais diversificados para trabalhar dentro da escola e tinha parceria família - escola.** Então a criança que eu precisava, por exemplo, de outro profissional a Secretaria fazia o intermédio juntamente com a saúde e conseguia vários exames. **Com certeza o trabalho Inicial ele foi muito melhor que o atual.**

Professora 4: A escola tem um projeto voltado para atender às crianças com necessidades especiais. No início da escola esse projeto era colocado em prática. **Cada sala tinha monitor e professor de apoio nas salas que tivessem alunos com necessidades especiais. Tínhamos um psicólogo e a psicopedagoga que auxiliava as famílias e os professores, desenvolviam atividades também com essas crianças.** Essas crianças tinham acompanhamento permanente, na escola eram desenvolvidas atividades adaptadas de acordo com a necessidade de cada aluno. Estas atividades eram planejadas pelos professores regentes, monitores e professores de apoio. Havia uma participação ativa das crianças em todos os projetos da escola: esporte apresentações culturais. Infelizmente, atualmente isso não acontece mais, pois houve muitas mudanças na escola que contribuíram para uma mudança no projeto também para atender estas crianças.

Tomando como inspiração o nome do projeto citado por Mara, “*Percepções acerca da Inclusão na EMEI Monteiro Lobato*”, buscamos nesta parte, trazer as vozes dos professores acerca da “inclusão” neste contexto. A fala do professor 1, retoma o conceito de escola

inclusiva, este que aparece pela primeira vez com a Declaração de Salamanca e que está presente em documentos como a Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990 e a LDB que foi aprovada em 1996 e nos chama atenção para um certo “entusiasmo inclusivo” para o “caráter mistificador do discurso que defende a inclusão” (LAPLANE, 2013, p. 17). De acordo com esta autora:

O elogio da inclusão apresenta a vantagem de arrolar argumentos para a defesa das políticas inclusivas. Mas para que seja realmente eficaz, é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade que não admite questionamentos. A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso.

Nas falas dos professores percebemos que este discurso, não se sustenta, ele é desmentido quando entramos em uma escola como a EMEI Monteiro Lobato, e encontramos salas superlotadas, instalação física inadequada para o devido funcionamento da SRMs, professores que sofrem a precarização do trabalho, pais que não participam do processo educacional dos filhos.

Professora 4: Não temos na escola psicóloga psicopedagoga os monitores, os professores de apoio diminuíram muito, não temos sala do AEE. **O espaço físico é pequeno, não tem lugar ideal para trabalhar com esses alunos, o compromisso dos pais com seus filhos, salas cheias com 35 alunos, professores com atestados médicos.** Então fica difícil você ter um acompanhamento mais próximo do aluno que tem que atender todos os alunos. Então precisa de alguém que esteja ali o tempo todo apoiando, ajudando o professor de área, pedagogo, apoio, então por aí vai.

O sentimento de Mara é de que o público-alvo da educação não é incluído dentro da escola. Ela se mostra indignada com a situação de uma criança, que por falta de um apoio pedagógico, ficou praticamente “largada” a própria sorte durante dois anos. Mara apresenta a escola como excludente.

Tem hora que a escola exclui demais. Não só aqui, mas na outra escola de tempo integral. **As crianças ficam desassistidas, ficam soltas. O Paulo (criança com deficiência) ficou dois anos andando na escola sem nenhum atendimento pra ele** (PROFESSORA MARA/2016)

O coletivo de professores da EMEI Monteiro Lobato comunga da visão de Mara, e retrata este “abandono” da escola que reflete nas suas práticas dentro da sala de aula, com as

crianças com deficiência e/ou necessidades especiais. “Eles são totalmente ignorados”, diz o professor 11, “se sentem excluídos” explica o professor 12 e segundo a professora 15, as aulas “não os atingem, coitados!”. Professores que também se sentem abandonados pela escola, pelo sistema, pela família destes alunos. “O fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico” (GÓES, 2013, p.72). Nos fragmentos abaixo podemos perceber que a “inclusão” é reduzida à socialização.

Professor 11: A escola ainda esta “engatinhando” neste processo de incluir o aluno especial. **Ele é totalmente ignorado nas suas necessidades mentais físicas e a escola acaba assumindo esta responsabilidade e não cumpre, porque não tem profissionais qualificados não tem departamentos especializados. A socialização ela é o único ponto positivo que eu vejo com esses alunos o dia inteiro aqui, mas a questão do cognitivo, da aprendizagem ela não acontece** porque não existem profissionais especializados vamos dizer qualificados que use métodos e materiais diferenciados para estimularem estes alunos porque eles precisam de estímulos. **As crianças especiais não têm desenvolvido nas minhas aulas,** primeiro não tenho suporte e lamentavelmente eu não posso desviar a atenção exclusivamente para aquele aluno. Eu tenho outros.

Professor 12: Posso responder com propriedade não há nenhum tipo de atividade, de planejamento. Não tem nenhum mecanismo para interagir para se preparar para trabalhar com este aluno. **Não há atividades diversificadas, não há atividades pré - elaboradas para que o aluno com necessidades se sinta inserido no contexto de aprendizagem aqui da escola.** Os professores se sentem desarticulados, os alunos se sentem excluídos. Até os alunos tentam fazer esta inclusão, mas ela é parcial espontânea e os professores acabam sendo mais cuidadores em alguns momentos. Neste ritmo que está, dessa forma que acontece, **é um meio de exclusão** especialmente na escola de tempo integral que a permanência do aluno é grande que fica 10 horas diárias.

Professor 15: Não. Não atinge coitados! Porque são muitas aulas e tem pouco apoio. Então acabam que os alunos **eles passam pela disciplina, mas assim ele não tem um conhecimento sobre a disciplina.** Eu tinha que dar uma atenção mais especializada pra este menino, olhando-o mais de perto, trabalhando frente a frente com ele, só que devido à rotina da escola, quantidade de alunos que são mais de 30, com os problemas da indisciplina com os outros alunos que também tem as suas necessidades especiais é impossível fazer isso em uma aula de 45 - 50 min. **Ou é ele ou são os outros 30. Não consigo trabalhar em 45 minutos de aula. Como a sala é lotada o menino fica excluído.** Muito aluno na sala, problema muito particular e pra você fazer com que ele tenha um desenvolvimento na aula você tem que tá perto, acompanhando e isto é impossível de acontecer na escola com a realidade da rotina atualmente e a situação da escola pública.

Dessa forma, o aluno com deficiência é matriculado na escola, mas a aprendizagem não acontece, porque o trabalho pedagógico não é adaptado em nenhum aspecto para ele. Então, ele passa pelos conteúdos, mas não são atingidos por eles. Percepções que estão ligadas à socialização. De acordo com Ferreira e Ferreira (2013, p. 38):

Para não se cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência (expressão que tem sido utilizada para indicar que a experiência escolar do aluno é suficiente quando o coloca em relações adaptadas ao contexto educacional) e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada.

Ainda, no que concerne às percepções acerca da Inclusão, uma professora diz que a EMEI não seria uma escola inclusiva: “Inclusiva de verdade não, inclusiva de verdade seria a APAE né? Porque daria conta de fazer um trabalho muito bom” (PROFESSORA 10/2016). O discurso apresentado pela professora, de que a APAE seria inclusiva, denota um olhar positivo sobre esta instituição, marca das suas experiências como professora lá. Discurso permeado pela valorização da Classe Especial. De acordo com Possidônio e Facci (2012, p. 270).

No movimento das contradições de nossa sociedade capitalista, a Classe Especial responde por um lugar restituidor-por premissa- da aprendizagem do aluno, não alcançada na sala regular; igualmente, é um lugar que segrega, que legitima as dificuldades daquele predominantemente como sendo individuais. Logo, neste âmbito, propomos problematizar se a subjetividade construída aí o humaniza, considerando que a apropriação do conhecimento é a via para que a mesma ocorra.

Para outra professora, o avanço relacionado à escolarização das crianças com deficiência na escola regular tem a ver com o Respeito às diferenças. Esta celebração pujante das diferenças tem servido de base para as políticas educacionais inclusivas, na tentativa de obscurecer as diferenças de classe, influenciando as práticas pedagógicas.

O que eu percebo de avanço assim da inclusão dentro da escola. **Eu vejo assim, como avanço uma questão assim de respeito às diferenças.** Eu sinto assim que as crianças, elas são acolhidas com muito carinho pelos professores, pelas outras crianças, (...) agora com relação a aprendizagem da criança depende de cada necessidade (...) Então assim, a escola ela não tem um preparo para poder atender esta criança. Então é difícil para o professor avaliar que tipo de avanço que essa criança teve na aprendizagem (...). Então **acho que é uma coisa bem limitada com relação à aprendizagem** (PROFESSORA 3)

Para falar da exclusão que ocorre dentro da escola, a professora 17 utiliza a expressão “exclusão branda”, o que demonstra segurança na abordagem do conceito. De acordo com ela:

Acontece uma exclusão branda. Ele está ali passivo não participa ativamente e está sendo excluído de maneira branda, ele vai ser passado pra frente e pra frente, mas ele aprendeu? Que é a finalidade da escola? Acontece isso com o Tiago, ele simplesmente está na escola por simples assistencialismo, o pai e a mãe trabalhando, precisam da escola e o aprendizado que é finalidade da escola está acontecendo? Não.

Bourdieu (1997, p.483) utilizou esta expressão para se referir aos “marginalizados por dentro”. Assim para ele, as pessoas estariam diante de formas aparentemente igualitárias, mas que na verdade não passam de velhos mecanismos de exclusão. Kuenzer (2002) e Saviani (2013) chamam de “inclusão excludente”. Kuenzer (2002, p.14) explica este fenômeno:

As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

E quem são os “marginalizados por dentro”? Estas vítimas da “exclusão do interior”, da “inclusão excludente”? Ao falar do abandono do sistema, Mara os aponta.

Às vezes estas crianças vêm de outro estado fugindo de miséria, não teve atendimento que precisava, a mãe não teve atendimento no parto, e essa criança vai indo, a mãe não percebe, queimando etapas do desenvolvimento e aí quando ela chega na escola que na escola percebe tudo, quando você vai chamar esta mãe é um choque. 80% dessas crianças é parto, às vezes parto demorado porque demorou nascer ficou sem oxigênio. Quase todos os que têm laudo aqui é porque a mãe teve problema no parto. (PROFESSORA MARA/2016)

De acordo com esta professora, as pessoas de classes economicamente desfavorecidas, como é o caso dos seus alunos, a maioria do Jardim Tiradentes, bairro pobre de Aparecida de Goiânia, possui uma maior incidência de deficiências. Kassar (2008, p.125) parte da relação “incidência de deficiências e classe social” para compreender se as deficiências incidiram igualmente em todas as classes sociais. De acordo com ela:

Há muitos anos, autores apontam para o fato de que uma situação econômica precária determinaria um maior índice de necessidades especiais da população. Isso seria devido a inúmeros fatores: “desnutrição, precariedade das condições sanitárias, doenças endêmicas incapacitantes, práticas irracionais relacionadas com o parto e tratamento inadequado de infecções” (KASSAR, 2008, p. 125).

Sabendo que a maioria das crianças com deficiência são beneficiadas do Bolsa Família, Mara diz: “A maioria vem para escola pelo Bolsa Família. Eu vejo como ponto negativo por que este assistencialismo impede muito as crianças de crescerem. Mas eu vejo que para alguns pais é como se fosse uma muleta” (PROFESSORA MARA/2016). Ela sinaliza para o projeto em voga na EMEI Monteiro Lobato, que não foge à regra, de cunho assistencialista. E acrescenta: “Tem uma criança que voltou para escola porque cortou o Bolsa Família. “Matou aula” 3 meses e olha que tem necessidades especiais”. Sob a égide dos organismos internacionais, a educação possui um caráter de alívio da pobreza, exemplo disso são os programas de caráter assistencialista, destinados aos pobres, deficientes. Através de políticas neoliberais abre-se para eles a possibilidade de “inclusão”, mascarando a exclusão estrutural, obscurecendo a questão de classe. No entanto, trata-se de uma inclusão alienada, porque na lógica do capital.

Ainda, a escolarização das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral é marcada pelo abandono familiar segundo Mara. De acordo com ela, “a família tinha que ter mais comprometimento” (PROFESSORA MARA/2016). Ela atribui um papel muito importante à família no desenvolvimento da criança com deficiência. Assim, este, está relacionado a bons profissionais envolvidos e ao suporte familiar. No entanto, Mara diz achar um absurdo “a família ficar disponível o dia todo” enquanto a criança está na escola. Para ela, a Escola de Tempo Integral contribui, por si só, para este abandono, para esta falta de compromisso, pelo caráter assistencialista.

Esta criança vai crescer, e um adulto com necessidade especial sem habilidades vai ser um transtorno muito maior para família. O pai vai entender que a criança tem problema quando ele sai do 5º ano e vai passar meio período em casa. A dificuldade vai tá mais agravada. A falta de laudo dificulta demais em tudo. Quando eu vou conversar com uma mãe sobre isso é com muito cuidado abordando como se tivesse em um chá de tarde (PROFESSORA MARA/2016)

Durante o momento da entrevista esta professora destaca ainda sua própria vivência com o filho, que apresentou alguns problemas durante a infância. “Meu filho nasceu de 6 meses e apresentou muitas dificuldades. Ele ficou três meses no hospital, com 5 meses ele já fazia fisioterapia e aprendeu a ler com 8 anos. Não é fácil. Meu filho fazia fisioterapia no HC, fez 6 cirurgias. Não é grana é informação” (PROFESSORA MARA/2016). Esta questão singular é apresentada quando esta se refere à acomodação dos pais das crianças com deficiência em buscar os serviços que estimulem os seus filhos. Esta ideia característica da

sociedade capitalista de que não se consegue as coisas quem não busca o suficiente, de que não existiriam obstáculos para que as crianças sejam atendidas e estimuladas. Acontece que isto é ignorar a classe social e as condições financeiras, como se estes serviços estivessem à disposição de um número ilimitado de pessoas. A ideia de que não foi feito o suficiente é que alimenta a meritocracia.

Neste núcleo, abordamos as limitações da inclusão escolar das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais uma vez que, sob a égide capitalista, ela ocorre de maneira alienada, reforçando a hegemonia burguesa. Tomando o discurso dos professores da EMEI Monteiro Lobato, percebemos que as crianças são matriculadas na escola regular, mas são abandonadas, isto é, elas passam quase o dia inteiro dentro da escola, no entanto, sem se apropriarem do conhecimento historicamente acumulado. O projeto de formação em voga tem um cunho assistencialista, portanto, alinhado à lógica burguesa, a serviço da manutenção do sistema capitalista.

4.6 Quarto Núcleo de Significação: Escola de Tempo Integral para criança com deficiência “não é lucro”.

Os sentidos atribuídos por Mara e seus colegas professores à docência e as condições de trabalho, sobre aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado, sobretudo na Sala de Recursos Multifuncionais, sobre a falta de um projeto mais amplo de formação voltado para as pessoas com deficiência dentro da escola de tempo integral, desemboca aqui, neste último núcleo de significação sobre a concepção de escola de tempo integral para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais. Os sentidos apresentados por Mara acerca desta questão é de que a escola de tempo integral não é benéfica para crianças com deficiência, sobretudo com deficiência severa. Ela tem receio de que isto pareça uma fala preconceituosa, mas antes, sente que a escola de tempo integral além de privar a criança da convivência mais intensa com a família, ela impossibilita outros tipos de estímulos com uma equipe multidisciplinar.

Sou muito crítica em relação a isso, pode parecer até uma fala preconceituosa, **mas eu penso que uma criança dessas, como o João, se frequentasse uma escola normal, pra tarde fazer uma fisioterapia era melhor.** A escola de tempo integral funciona como uma creche para crianças com deficiência. Nossa, um cadeirante passar o dia todo aqui! Aqui ele tinha era uma babá. Fala isso para uma mãe, para

um pai, que acha que ele está no melhor lugar do mundo. **O Júnior (criança com deficiência) tinha que ter um acompanhamento com equipe multidisciplinar. A escola de tempo integral para o Pedro (criança com deficiência) não é lucro.**

Assim como Mara, outros professores da EMEI Monteiro Lobato pensam que a escola de tempo integral “é prejudicial”, “um crime”, um verdadeiro “massacre”, não é “vantagem” para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais.

Professora 3: Eu vejo essa ampliação de jornada para os alunos especiais do massacre. Sou contra, acho que não resolve muita coisa na vida destas crianças.

Professora 9: Eu sou contra. A ampliação deveria ser em outro âmbito. Não essas crianças dislexas, essas crianças que tem dificuldade de aprendizagem, estas não. Eu acredito que a ampliação de tempo dela na escola é necessário. Mas vamos falar de crianças como Tony, com retardo mental, como o João que tem deficiência degenerativa. Para elas, existem escolas especializadas para este atendimento como a APAE e Pestalozzi. (Professora 9).

Professora 14: Alunos com necessidades motoras, eu acredito ser um crime deixá-los o dia inteiro na escola. Claro que a socialização é importante, mas, mesmo com aulas diferenciadas este aluno fica muito tempo sentado. Ele precisa ser estimulado fisicamente e aqui esse trabalho não é feito, pelo fato de não sermos os profissionais específicos para essa função e por não ter um profissional da área de fisioterapia que possa acompanhar este aluno.

Professora 15: Eu acho que é prejudicial. Acho que estas crianças deveriam, por exemplo, ficar meio período na escola, mas o outro período ela deveria estar fazendo algum atendimento especializado para o caso dela. Ela passa o dia inteiro na escola, mas na maioria das vezes ela é excluída porque não participa integralmente das aulas. Ele poderia estar um tempo lá no CRER pra melhorar os problemas que ele tem, mas quando ele fica o dia inteiro na escola ele não se desenvolve. **Não é vantagem. Até porque quando ele fica o dia inteiro o que ele fica fazendo né? A maioria passa o dia inteiro mais fora da sala e quando está dentro da sala, a participação não é efetiva.**

Ainda, a professora 23 traz a concepção de que a escola de um período seria mais bem aproveitada pela aluna surda, pois, favoreceria o contato com outros surdos: “Eu penso assim hoje se a Maria saísse duas vezes a tarde para ir para a associação de surdos acho que seria melhor para ela para ver que tem outros surdos iguais a ela. Uma socialização. Faz falta é nesta socialização que ela se desenvolve”. Neste discurso da professora, uma preocupação importante é denotada: o do encontro com semelhantes. Sobre isto, Góes (2013, p.76) observa:

No geral, então, na organização das atividades não se nota preocupação com uma programação que envolva a importância dos encontros entre semelhantes, de modo que os alunos possam ter experiências ampliadas da significação de si, elaborando sobre semelhanças e diferenças também relativas ao que caracteriza sua necessidade especial.

A Escola de Tempo Integral para estas crianças atende uma questão social porque ela está protegida, ela está guardada, ela está recebendo o cuidado, tem alimentação, sem contato com a violência do setor. Isto sim, mas na questão pedagógica, deixa a desejar. Para a maioria dos professores, inclusive Mara, o benefício não é para o aluno, mas para a família deste aluno, que pode deixá-lo na escola para ter um local para ficar. A fala do professor 12 nos remete a isso:

Professor 12: A permanência em um local sem uma estrutura planejada para acolher trabalhar de forma que venha acolher este aluno no projeto que promova a inclusão realmente é complicado. **E a escola de tempo integral dificulta mais este processo porque são muitas horas dentro da escola sem uma forma que deveria favorecer uma aprendizagem significativa.** Dentro da escola de tempo integral deveria ter uma preparação muito maior porque o tempo de permanência aqui requer muito mais atividades diversificadas. Não é benéfico para o aluno, mas **para a família deste aluno**, deixá-lo aqui para apenas ter um local para ficar .

Configura-se, portanto como uma escola do acolhimento para estas crianças e não do conhecimento, tomando como base o pensamento de Libâneo (2014). É uma escola, portanto de tempo integral, não de educação integral. Reflexo de modelos econômicos na área educacional que possuem um caráter compensatório e assistencialista, que definitivamente não estão preocupados em elevar o conhecimento da classe trabalhadora. Tomando o discurso da professora 20, o sentido que se apreende é de que a ampliação do tempo somente faz sentido se for para possibilitar mais conhecimento.

Se você fica o dia inteiro na escola você tinha que sair daqui com mais conhecimento do que uma criança que fica meio período na escola. Se ela fica o dia todo na escola entende-se que ela está indo além do conhecimento da escola normal (de tempo parcial). Eu não vejo isso acontecer eu acho que ela não atende pedagogicamente, o reforço não é feito como deveria ser, não sei, a rotina não colabora eu vejo eles no nível aquém de outras crianças que estão na escola de meio período

Realmente mais tempo deveria significar mais aprendizagem, mais desenvolvimento. No entanto, isto não acontece sem investimento na educação. De acordo com Limonta e Santos, L. (2014, p. 225):

Para que mais tempo na escola seja efetivamente mais conhecimento e mais e melhor aprendizagem, os poderes públicos deverão investir no professor e demais profissionais das escolas públicas de tempo integral em todos os aspectos: formação de qualidade, tempo para planejamento e pesquisa, melhor remuneração e carga horária de dedicação exclusiva à escola.

Mas como vislumbrar saídas de ousaram congelar investimentos por 20 anos? Sim, estamos nos referindo à PEC/55, pois sempre que falamos em financiamento nos esbarramos nesta Emenda Constitucional, que representa para o Brasil um impacto e um retrocesso. De acordo com Orso (2016, p.258), a educação tem sofrido ataques de toda espécie e estes não são isolados, estão “articulados ao teto dos gastos, da terceirização, da reforma trabalhista e previdenciária, reduzem ao mínimo as condições de vida e de trabalho, negam o presente e confiscam o futuro dos trabalhadores”.

No que se refere à rotina escolar, esta é apresentada como o principal motivo para tal percepção dos professores quanto à escolarização das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. Para os professores, a rotina da escola possui as seguintes características: “confusa”, “pesada”, “cansativa”, não sendo “lucro”, “vantagem”, para estas crianças. Os sentidos da professora 2, é de que a escola de tempo integral é uma prisão para estas crianças, por causa da rotina que é muito pesada. Para a professora 16, a forma como está organizada a rotina deixa tudo confuso e com a sensação de que o tempo é escasso para realizar todas as atividades propostas. Dez horas dentro da escola, vivenciando esta rotina é muito cansativo e deveria ser revista, de acordo com a professora 14. Além disto, esta professora pontuou que esta rotina não contempla as crianças com deficiência porque é muito corrida, e dificulta a continuidade das tarefas escolares, uma vez que estas crianças necessitam de um tempo maior para desenvolver determinadas atividades. Mara pensa que a rotina da escola da forma como está organizada dificulta o trabalho com essas crianças, não atende as necessidades especiais desses alunos.

Professora 2: Eu acho a rotina pesada para crianças. Como que crianças de 6 a 10 anos ficam presas, **vamos dizer “presas” dentro de uma sala**, 10 horas por dia, tendo apenas 15 min de intervalo e as aulas de área?

Professora 16: Ensino integral é muito confuso, falta tempo na escola de tempo integral.

Professora 14: Acho que a rotina deveria ser repensada para todos os alunos, com necessidades ou não. **É muito pesada, cansativa.**

Bem, sobre tal posicionamento quanto à questão posta neste núcleo, sobre a concepção dos professores acerca da escola de tempo integral para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, precisamos pontuar alguns aspectos.

O primeiro é de que os professores entrevistados, na sua maioria, por razões que foram apresentadas acima, foram categóricos ao afirmar que a escola de tempo integral é prejudicial

para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, sobretudo as que possuem comprometimento severo. No entanto, apenas um desses professores disseram que o atendimento destas crianças devesse ocorrer em escolas especiais. Para maioria deles, estas matrículas devem ser efetuadas em classes comuns, junto ao ensino regular. Esta colocação é extremamente relevante, para que não venha significar retrocessos. Ao pesquisar a rede de Cascavel no Paraná, Santos, I. (2016, p.145) observou que neste caso, a rede “orienta a transferência do educando para salas comuns, preferencialmente na mesma unidade escolar e – ou para uma mais próxima, objetivando a possibilidade de este ter acesso ao serviço da educação especial”.

O segundo ponto busca refletir um pouco esta questão. Considerando que a escola de tempo integral é uma tendência, inclusive prevista no PNE e que este documento traz a ampliação desta modalidade como meta, em caso de só haverem escolas de tempo integral (não é este o discurso que vigora?), qual será o lugar das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais? O que estamos tentando fazer ao trazer esta questão é promover ponderações, para que não se corra o risco que tomemos modelos sem reflexão e assim contribuir para a segregação de milhares de crianças. Vygotsky (1997, p. 262) diferencia as pessoas com deficiência mental em graus, leve, moderado e profundo de atraso. Apesar do ritmo mais lento faz-se necessário não isolar as crianças em escolas fechadas, especiais, exercitar sua comunicação com os demais. Sobre os problemas relacionados à educação das crianças portadoras de deficiências mentais, são mais complexos uma vez, que estas, mesmo quando se trata de um grau leve de retardo mental estão: “limitadas de antemão quanto à possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente, rico, diverso e complexo”.

Algumas crianças com deficiência, e é o caso das que possuem graus profundos de atraso, “precisam mais de tratamento que de educação” (VYGOTSKI, 1997, p. 262). No entanto, segundo este autor “não dá para traçar um limite rígido entre as duas áreas”. Para ele, estes limites são deveras imprecisos. Este é o ponto onde queríamos chegar. Se estamos afirmando que a escola de tempo integral não é benéfica para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, e se a tendência é que estas escolas sejam em maior número, pode incorrer no risco de que estas crianças sejam encaminhadas para “classes especiais”. Ainda, pode acontecer que crianças que na verdade nem tem um déficit cognitivo vá parar nestas escolas depois de serem submetidas a uma avaliação psicoeducacional, tendência do nosso tempo em solucionar problemas tão complexos de maneira simplista.

O terceiro ponto tem a ver com uma fala de Mara que guardamos por último: “eu vejo que algumas crianças com deficiência e /ou necessidades especiais são discriminadas pelos professores, tem alguns que implicam, colocam de lado, não sei se pela dificuldade ou pela falta de conhecimento” (Professora MARA/2016). De acordo com Góes (2013, p.74), os professores: “em virtude das dificuldades para um ensino efetivo, manifestam-se por vezes de forma favorável à manutenção do ensino especial e das chamadas “instituições”, de modo que somente alunos “regulares” fiquem na sala regular”. Através do discurso da professora Mara e com base neste fragmento de Góes (2013), construímos a nossa observação: diante da complexidade do trabalho docente na EMEI Monteiro Lobato com estas crianças com deficiência, sem um apoio pedagógico efetivo, sem condições mais dignas de trabalho, a maioria dos professores acabaram fazendo uma defesa generalizada da questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o projeto de formação humana voltado para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais em uma escola de tempo integral de Aparecida de Goiânia – GO, tendo como teorias norteadoras a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico – Cultural, ambas ancoradas no Materialismo Histórico Dialético. Para tanto, foi necessário proceder ao exame bibliográfico e documental da política de Educação Especial/Educação Inclusiva e Educação Integral, nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Ainda, realizamos entrevistas semiestruturadas com 24 professores da EMEI Monteiro Lobato, sendo que uma professora de apoio, de nome fictício Mara, foi tomada para uma entrevista mais aprofundada. A observação das atividades desenvolvidas por estes profissionais na escola também foi concretizada e permitiu confrontar as informações e perceber com maior clareza a realidade. Sem perder de vista os nossos objetivos da pesquisa, com base em Ozella e Aguiar (2013), através dos Núcleos de Significação, conduzimos as análises.

A articulação dos quatro núcleos de significação (análise internúcleos) levantados neste trabalho nos permitiu aproximarmos de zonas mais profundas, dos sentidos e significados produzidos pelos professores da EMEI Monteiro Lobato, sobre como se desenvolve o projeto de formação humana voltado para as pessoas com deficiência e/ ou necessidades especiais.

Estes núcleos, revelaram os sentidos atribuídos por Mara, uma professora de apoio da escola investigada, sobre ser docente na escola de tempo integral, quanto ao trabalho do AEE, em relação à escolarização das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais neste contexto e acerca da concepção da modalidade integral para estas crianças. Sentidos estes, que se entrelaçaram, a outros, aos que foram atribuídos pelos demais professores entrevistados.

Os sentidos que foram apreendidos evidenciam os desafios e contradições postos pela sociedade capitalista, que estão presentes nas práticas escolares dentro da escola de tempo integral.

A escola está inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado – sociedade, no qual se age para a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo de livre – iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares

mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade de formação. (Ferreira e Ferreira, 2013, p.42)

Nestas circunstâncias, a escolarização das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral, que abordamos no terceiro núcleo de significação, é marcada por abandono. Um abandono ainda mais perverso: em tempo integral.

As falas dos professores sinalizaram para o fenômeno de inclusão excludente e para um projeto assistencialista, ao contrário do que estamos defendendo neste trabalho: um projeto de formação humana que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento destas crianças dentro da sala regular. Um projeto deste porte, não pode ser construído para cumprir com burocracias e implica recursos humanos, materiais e econômicos. Torna-se necessário, portanto, delinear o currículo, a metodologia, o espaço e melhorar a colaboração entre os professores, especialistas e pais. No entanto, o fato é que, conforme destacou Ferreira e Ferreira (2013, p. 36).

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença, de fato, de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles.

Assim, o que observamos é que as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais são toleradas no interior da escola por 10 horas, mas ignoradas no que tange ao aspecto cognitivo. Sinal disto é que as atividades são destinadas para uma classe de crianças sem deficiência. E as crianças com deficiência? Que acompanhem as aulas sem nenhuma adaptação metodológica, que fique o dia inteiro sem um projeto que direcione o seu desenvolvimento, que apenas passe o dia, correndo pelos corredores. Assim seu acolhimento está garantido, no entanto a instituição não assume a responsabilidade pela formação destas crianças, como se a escola para elas tivesse uma função secundária.

Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade. (...) Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de

aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar de alunos por sala; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens. (PADILHA, 2013, p. 89)

O fragmento acima nos remete aos desafios que a EMEI Monteiro Lobato possui para garantir uma educação mais completa para estas crianças com deficiência. Ainda, nos dá subsídios para fazermos algumas considerações acerca dos dois primeiros núcleos de significação, que apresentam basicamente os sentidos e significados dos professores sobre a sua atividade, como eles se colocam frente ao AEE, como é ser professor, sobretudo de apoio, na escola de tempo integral.

Os sentidos apresentados por Mara são de desvalorização profissional, de descaracterização. A figura da “babá”, presente no seu discurso é incômoda, pois denota um sentido assistencialista de cuidar, que destitui o professor da função de educar, contribuindo para o esvaziamento deste profissional. Além disso, o professor de apoio na escola de tempo integral não cumpre o seu papel de mediador do conhecimento para as crianças com deficiência e/ ou necessidades especiais e tem se caracterizado por substituir professores de área e regente que faltaram como “tapa buracos”, fato que contribui para potencializar a descaracterização da função docente. Assim, o sentido de menos valia foi atribuído pela professora à sua profissão, à sua função e à sua área. A área da inclusão na concepção de Mara é considerada como uma área menor, até mesmo entre os colegas de trabalho. Ainda que dentro da mesma escola, os professores de apoio possuem condições desiguais de remuneração, quando comparados aos professores de área e regente. Este é um dos motivos pelos quais ser professor de apoio não se apresentou como opção para Mara. Fato que tem ocasionado desistências e consequentemente déficits na Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. Isto tem deixado muitas crianças desassistidas dentro da escola e é justamente neste momento, que surgem as alternativas inadequadas de “Inclusão”.

Observamos ainda, que os professores que não são intérpretes e instrutores de libras e apoio dentro da escola, na sua maioria, não se reconhecem como sendo professores das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais e se comportam, tirando-as da sala de aula quando o professor de apoio falta, não buscando saber sobre sua deficiência. Neste caso, o fato da maioria dos professores clamarem por laudos não significa necessariamente que eles pretendam aprofundar sobre questões acerca do desenvolvimento destas crianças, mas que buscam por apoios.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado, segundo os professores, a escola de maneira alguma atendeu esta perspectiva, uma vez que este trabalho nunca foi desenvolvido com regularidade, havendo uma descontinuidade deste atendimento. Isto se deve em grande parte à dificuldade em conciliar as atividades do atendimento educacional especializado com as disciplinas escolares, de organizar melhor o tempo escolar. Embora tenha havido algumas tentativas de conciliação, isto foi realizado sem uma discussão coletiva, sem uma análise prévia das especificidades de cada criança, e fundamentalmente sem levar em conta a função social da escola.

Notamos que há perdas dos conteúdos disciplinares para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, e a sensação é que na escola de tempo integral isto é impossível de não acontecer. No entanto, pensamos que estas perdas poderiam ser consideravelmente minimizadas se houvesse um projeto mais abrangente voltado para elas, que considerasse uma organização de tempo diferente do convencional, que ressignificasse os espaços e o currículo. Acreditamos que a preocupação deveria ser, portanto, a de minimizar as perdas e de possibilitar a máxima humanização destas crianças.

Sobre o trabalho do AEE ainda, observamos na fala de muitos professores equívocos quanto à finalidade deste atendimento, e o desconhecimento sobre o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais. Por causa disto, o AEE ainda é encarado na escola como reforço, e como tal, é supervalorizado, ao ponto destes profissionais, a exemplo de Mara, dizerem que este atendimento possui mais importância que as aulas de áreas, para estas crianças.

Os professores mais antigos disseram que o trabalho atual se difere em muito ao realizado nos primeiros anos da escola, uma vez que a Instituição não sofria com a escassez de profissionais. A falta de recursos humanos, a nosso ver, inviabiliza qualquer projeto, torna as ações tomadas de improvisos.

O receio da afirmação de que a escola de tempo integral não é lucro para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, quando abordamos o Quarto Núcleo, é procedente, uma vez, que em tempos difíceis como este, podem se fazer uma utilização imprópria do que estamos dizendo, contra nós professores, tomando –se iniciativas que configurem –se como segregadoras para estas crianças, em nome da redução de gastos. Neste sentido, por entenderem que é mais fácil não ver as mazelas da escola de tempo integral e corrigi-las.

A nossa defesa, e precisamos ser enfáticos, é de uma escola de tempo integral de qualidade para todos. Embora, a afirmação dos professores tenha sido um tanto generalizada, tal reação se justifica, porque nos atuais moldes, a escola de tempo integral tem se configurado como um lugar onde os professores passam o dia inteiro, em salas superlotadas, sem um suporte pedagógico, “mendigando” por apoio, sem uma formação crítica, abrangente, voltada para área da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Diante destas condições, os professores são chamados a responderem sozinhos pelo fracasso da escola pública, pelas dificuldades de aprendizagem das crianças com algum tipo de deficiência. Neste sentido, eles deixam transparecer que é mais fácil tal posicionamento do que ter que encarar o peso desta “expansão de uma escola mínima”, desta “ampliação para menos” (ALGEBAIL, 2009).

Nos documentos orientadores da escola de tempo integral, não encontramos nenhum item que disponha sobre a organização do AEE neste contexto. Ainda, além do PNE, nenhum dispositivo que prevê a educação integral, faz qualquer menção às crianças com deficiência e/ou necessidades especiais. No que tange à abordagem das duas políticas foi um desafio, no sentido de articular a discussão de dois campos de conhecimento que na sua essência já se encontram desconexos, não dialogando entre si. Políticas, portanto que não conversam que são “jogadas” na escola, atropelando os professores. Ainda, apesar da “Inclusão” e Educação Integral estarem consubstanciadas nos mesmos fundamentos, notamos que estas temáticas são abordadas separadamente na maioria dos trabalhos acadêmicos.

Diante de tudo que foi exposto, a formação de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais dentro da escola de tempo integral constitui-se um desafio e tanto, especialmente quando se considera a sociedade atual, que tem como características a privação os indivíduos de condições que propiciem o seu desenvolvimento. Este cenário realmente não é animador, no entanto, faz-se necessário resistir. Tomemos a fala de Frigotto (2012b, p. 270-271):

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais.

Transpor estes desafios perpassa por uma formação crítica do professor. Sobre isto, destacamos que a EMEI Monteiro Lobato se apresenta como um dos espaços utilizados para formação destes profissionais e atualmente esta formação tem ocorrido de maneira contínua, tendo como base teórica a Pedagogia Histórico – Crítica e Psicologia Histórico – Cultural. Isto faz que vislumbremos caminhos, possibilidades de novos sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea, São Carlos, n. 2, p. 85-97, Ago.- dez. 2011.

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio De Janeiro: LAMPARINA, 2009.

AGUIAR, W.M.J. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

_____. Psicologia Social e Processo Educacional – implicações ideológicas e éticas. In: JACÓ-VILELA, AM, and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. L. F. **Sentidos e Significados no Contexto Escolar**. Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI), v. Único, p. 183-196, 2011.

AGUIAR, W. M. J. ; SOARES, J. R., MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de pesquisa, v.45, n.155, p. 56-75 jan/mar. 2015.

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo? Uma proposta de inclusão escolar da rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UNICAMP, São Paulo, 2003.

ALMEIDA, R. C. M. **Cidadania das pessoas com deficiência visual do Estado de Goiás. ADVEG: trajetória, organização e discurso**. 157 fls. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação/Faculdade de Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei nº 2.353 de 21 de março de 2003.** Criação da Escola de Educação Integral EMEI. Aparecida de Goiânia, 2003a.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de funcionamento da EMEI.** Aparecida de Goiânia, 2003.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei nº 2.444/A, de 08 de março de 2004.** Altera a denominação da ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MONTEIRO LOBATO, localizada no Jardim Tiradentes, neste Município. Aparecida de Goiânia, 2004.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia: Volume I: Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano. Aparecida de Goiânia, 2007.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei nº 2.880 de 14 de dezembro de 2009.** Dá a denominação de “Escola Municipal Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista”. Aparecida de Goiânia, 2009.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei nº 3.042 de 15 de junho de 2012.** Cria, denomina e autoriza o funcionamento de Escola Municipal e dá outras providências. Aparecida de Goiânia, 2012.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei nº 3.085 de 07 de março de 2013.** Cria e denomina a ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL RETIRO DO BOSQUE. Aparecida de Goiânia, 2013.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Atendimento Educacional Especializado – Orientações Pedagógicas.** Aparecida de Goiânia, 2011.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº 240/2014 de 19 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre as diretrizes gerais de organização e funcionamento da rede municipal de ensino – 2015. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2015.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político Pedagógico** Escola Municipal de Educação Integral EMEI Monteiro Lobato. 2016. Impresso.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações pertinentes à construção do PPP no ano de 2017**. Aparecida de Goiânia, 2017.

APARECIDA HOJE. **Escola de Tempo Integral**: Exemplo para os outros municípios. Aparecida. 05 a 11 de fevereiro de 2006.

ARRUDA, M. A articulação trabalho – educação visando uma democracia integral. In: **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. - 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BACZINSKI, A. V. de M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Educación: documento de política sectorial**. Washington, D.C., 1974.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 169-196.

_____. Sala de Recursos e Linguagem Verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Marilda Gonçalves Dias Facci, Marisa Eugênia Melillo Meira e Silvana Calvo Tuleski. 21.ed. Maringá: Eduem – UEM, 2011.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença – interação, trabalho e cidadania**. (Série Educação Especial). Campinas: Papirus, 1998, p. 21-25.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 da Lei nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2001a. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 26 de març. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 03 de junho de 2001**. Brasília, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001c.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007a.

BRASIL. Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 de out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais. Brasília, 2007c.

BRASIL. **Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: SEB/MEC, 2009b.

BRASIL. **Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília: SEB/MEC, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação: Cartilha caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação. **Educação Integral - texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2013c.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em 04 jul. 2016.

BRASIL. **Memorial descritivo e especificações técnicas: Projeto educativo 12 salas:** Arquitetando uma escola para o futuro. FNDE, Brasília, DF. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 22 de out.2016.

BUENO, J. G. S. **A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **A inclusão dos alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v.9, n.54, p.21 – 27, jan/fev. 2001.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a Inclusão Exclusão. In: FACCI, M.G.D, MEIRA, M.E.M e TULESKI, S.C. (Orgs.) **A Exclusão dos “Incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. -2ª ed. Maringá: Eduem, 2012.

CENCI, A. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico – cultural de Vygotski. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17

COUTINHO, C. N. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. (173-200)

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, C. A. **O lugar do aluno com deficiência na escola integral contemporânea.** Viamão. Artigo científico apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2013.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Investigación psicológica, teórica e experimental. Moscu: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En: MÚDRIK, A.B. (Org.). **La educación y la enseñanza: uma mirada al futuro**. Moscú: Progreso, 1991.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes, históricos, avaliação e perspectivas. In: **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas**. DOURADO, L.F. (Org.) – 2. Ed. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001.

_____. **A pedagogia histórico-crítica e formação da individualidade para si**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, nº 2, p.59 – 72, dez. 2013a. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br>. Acesso em 10.03.2017.

_____. **A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Volume I. (p.13 – 30).

ENGERS, M. E. A. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: _____. (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. 1. ed. Goiânia: CEPED / Kelps / Gráfica e Editora América, 2013. p. 13 - 46.

FREITAS L. C. **Organização do trabalho pedagógico**. Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo)

FRIGOTTO, G., CIAVATA, M., RAMOS, M.. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71..

FRIGOTTO, G.. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. EPSJV, 2006.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. -6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012 a.

FRIGOTTO, G.. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão. Uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

_____. **Política e gestão da Educação Especial nos anos 2000:** a lógica gerencial. Trabalho apresentado na XXIV edição do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Vitória, ES: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf>. Acesso em 10 de jun. 2016.

_____. Educação especial na perspectiva inclusiva: Determinantes Econômicos e Políticos. **Comunicações**. Piracicaba. V.23. Ed. Especial. 2016.

GÓES, M. C. R. Desafios da Inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. In.: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. Editora Autores Associados. 2011.

GOIÁS/CEE. **Resolução n. 255 e 256**. 1979.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação para o Estado de Goiás (2008-2017)**. Goiás, 2008. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 22 de mai. 2016.

GOIÁS. **Lei nº 18.969 de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiás, 2015.

GOLLNER, L.C.M.M; BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-Cultural e Deficiência Intelectual com Severo Comprometimento: a humanização em debate**. 2010. Disponível em: www.portalanpedsul. Acesso em: 10.03.2017.

GONÇALVES, E. C. S. Melo. **Educação Integral, pedagogia histórico - crítica e marxismo**. Anais do VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Belém, Universidade Federal do Pará, Maio de 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GUSMÃO, LK; CALDERÓN A.I. Educação em tempo integral: mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011). **Revista @mbienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - nº 1 • jan/abril, 2014 - 58-89.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

JORNAL GOIÁS EM DESTAQUE. **Escola do Tiradentes é primeiro mundo**. 29/02/2004.

KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. Editora UFPR, 2011.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?. In: Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Friszman de Laplane. (Org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2013, v. 1, p. 47-64.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, 4., 2011, Nova Almeida. *Anais...* Nova Almeida, 2011.

KLEIN, L. R; SILVA, G. L. R. da S.; DA MATA, V. A. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na Educação de Jovens e Adultos. In: FACCI, Marilda Gonçalves.; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

KOTHE, F. R. **Fundamentos da teoria literária**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

KUENZER, A. Z.. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.C; Saviani, D; Sanfelice, J.L.. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 1ed.Campinas: Editora Autores Associados, 2002, v. 1, p. 77-96.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. de S. L. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: Currículo, Conhecimento e Ensino. In: **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Editora PUC Goiás, 2013.

LOPES, A. P.; VIEIRA, M. A. R. V; SILVA, R. R. A Dinâmica sócio – espacial do Bairro Jardim Tiradentes – Município de Aparecida de Goiânia. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, SP.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MACHADO, A. M. Formas de Pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Marilda Gonçalves Dias Facci, Meira e Tuleski (Orgs).

MACIEL, A. C. **Fundamentos para uma alternativa histórico-crítica de educação integral**. FEPHISC/UNIR, Ariquemes-RO. 2015

MACIEL, C. E. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande- MS, v.15, n.30, p.32-54, jul. dez.2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, L. P. **Cotidiano Escolar e diferenças**. Revista Educação. Juiz de Fora, v. 17, n1, mar/jun.2012.

MARTINS, L. M. O legado do Século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores. Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

_____. Psicologia Histórico – cultural, Pedagogia Histórico – Crítica e Desenvolvimento Humano. Lígia Márcia Martins; Angelo Antonio Abrantes; Marilda Gonçalves Dias Facci (Org.) In: **Periodização Histórico – Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Editora Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital**. Obras escolhidas de Marx e Engels. São Paulo: Editorial Avante, 1982a, p.142-177.

_____. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Avante, 1982b.

_____. **Manuscritos Economía y filosofía**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v.1, tomo 1.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAURÍCIO, L. V. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Editora PUC Goiás, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006

MICHELS, M. H. **Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 073-086, 2002.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado**: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental,

Unimep, 2003. Disponível em: www.atividadeparaeducacaoespecial.com. Acesso em: 22.07.2016

MIRANDA, M. G.; SANTOS, S. Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n.3, 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 set. 2016.

MONTEIRO LOBATO. **Ata de Reuniões de funcionários da EMEI Monteiro Lobato**. Aparecida de Goiânia, 2005.

MONTEIRO LOBATO. **Caderno de relatórios de alunos com deficiência e/ou necessidades especiais**. Aparecida de Goiânia, 2006.

MONTEIRO LOBATO. **Memorial EMEI 2004-2008**. Aparecida de Goiânia, 2008.

MONTEIRO LOBATO. **Projeto Percepções acerca da Inclusão na EMEI Monteiro Lobato – 2016**. Aparecida de Goiânia, 2016.

MOTA, T. S. B. **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025):** Estudo comparativo entre o instituinte e o instituído. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

MOZZATO, A. R.; Grzybovski, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração:** Potencial e Desafios. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac> RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação.** Revista Científica. SP: Volume 7, número 2. Pag. 351 a 368. Jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, C. A. **Sistema Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia / GO: Processo de Criação, organização, institucionalização e gestão.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2006.

OLIVEIRA, E. da S. G. O “mal-estar” docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição** 2006; vol. 7: 24-41

O POPULAR. **Vagas para todos nas escolas municipais.** 29 de maio de 2005.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em:< www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 22 de jan.2016.

ORSO, Paulino José. Reformas Educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: **A crise da democracia brasileira.** Lucena, Carlos; Previtali, Fabiani Santana, Lucena Lurdes (Orgs.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

O SUCESSO. **Aparecida de Goiânia tem escola modelo.** Panorama. 05 de agosto de 2006.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir: Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2013.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

PAVAN, R.; BACKES, J. L. **O processo de (des)proletarização do professor da educação básica**. Ruth Pavani & José Licínio Backesii Universidade Católica Dom Bosco, Brasil. Revista Portuguesa de Educação, 2016.

PEREIRA, A. Pode existir inclusão social das pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista? **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, n.32, p.189-200, 2008.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Programa de Pós Graduação em Sociologia da FFLCH – USP Editora 34, 2013(3ª edição)

PIPITONE, M. A. Penatti. Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.76, n. 182-183, p.367 – 402, Jan/ago.1995.

PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico – dialético e a educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

POSSIDÔNIO, S. K.; FACCI, M. G. Dias. A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2013.

RESENDE, A. C. A. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. **Duas décadas de educação em tempo integral**: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Brasília, v.22, n.80, p.137-160, abr. 2009.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível do currículo. **Sitiembus**, Feira de Santana, n.31. p.103-118, Jul/Dez – 2004.

RIBEIRO, T. G. **Avaliação da Qualidade Ambiental do Município de Aparecida de Goiânia**. Dissertação de mestrado. Goiânia, 2013.

ROSAR, M. de F. F.. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. In.: **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p. 145-162, Jul.-Dez. 2011. Departamento de Administração e Supervisão escolar | UNESP – Marília – SP ISSN (online) 2236 – 5192 e ISSN (impresso) 1518 – 7926.

ROSS, P. R.. Educação e Trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Lucídio Bianchetti, Ida Mara Freire (Orgs). – Campinas, SP: Papirus. 1998 – (Série Educação Especial)

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, LM., e DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, I. R. **Bases Teóricas- pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado das Redes Públicas Municipais de Aparecida de Goiânia – GO e Cascavel – PR**. Dissertação de mestrado em Educação – Universidade Federal de Goiás – Goiânia, 2016.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho Educação e Saúde, 2003.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007, número especial.

_____. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a – (Coleção Memória da educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Revisada. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D.; Duarte, N. **Pedagogia Histórico – crítica e luta de classes na educação escolar**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – Coordenação de Ensino Especial. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva: 10 anos de história**. Caderno 9. Org. Campos, Eunice Magda de Souza; Makhoul, Carmem Susana; Ribeiro, Glenda Mirian; Rodrigues, Nadja Maria da Cunha. Goiás: 2010.

SEVERINO, A. J. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, K.A.C.P.C. A formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e desafios. In: LIMONTA, Sandra Valéria; BRANDÃO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz de; SANTOS, Luciane Martins. (Org.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: Editora América, 2014.

SILVA, R. H. dos R. Apontamentos Histórico – Críticos sobre a Educação Especial Brasileira: vicissitudes, problemas e perspectivas. In: **Educação, cultura, diversidade e formação** / Silvia Rosa da Silva Zanolla, Tadeu João Ribeiro Baptista, (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016. – (Série As Dimensões da Formação Humana)

SOUZA, T. T. S.; BARRA, V. M. L. **Tempo, espaço e ensino na escola de tempo integral.** Comunicação Oral. Formação e Profissionalização Docente 2010. Disponível em: www.eventos.fe.ufg.br. Acesso em: Maio/2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro de Educação Básica 2016.** Editora Moderna, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 17 set. 2016.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional da diferença. Reflexões. In.: **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania.** Org. Lucidio Bianchetti, Ida Maria Freire – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Série Educação Especial)

TRIÑANES, M. T. R. **Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral.** 165 f. (Dissertação). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal. Unesco, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Espanha, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2016.

VELAME, G. A. **Estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral: um estudo em Vitória-ES.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – 2015.

VIEIRA, Elisandra Felix. **Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão.** Dissertação de Mestrado em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIÑAO, A. **Espacio y tempo, educación e história**. Morelia: IMCED, 1996.

_____. **Escolarización, edificios y espacios escolares**. CEE Participación educativa. Marzo, 2008.

VIVER APARECIDA. Aparecida em ação: Ame mais Aparecida. Aparecida de Goiânia, 2005.

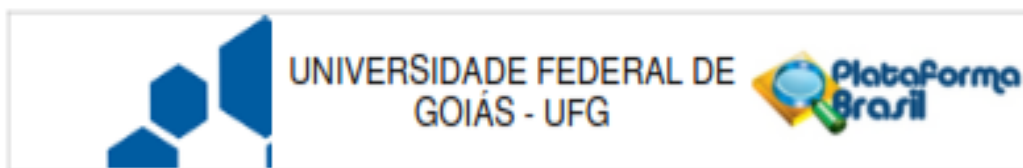
VYGOTSKI L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI L. S.. Problemas generales de la defectología. En L. S. Vygotski, **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología** (pp. 9-73). Madrid: Visor. 1997

_____. Pensamento e palavra In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXO 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva em escolas públicas de tempo integral em Aparecida de Goiânia

Pesquisador: Michele de Mendonça Leite

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54077316.0.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.488.796

Apresentação do Projeto:

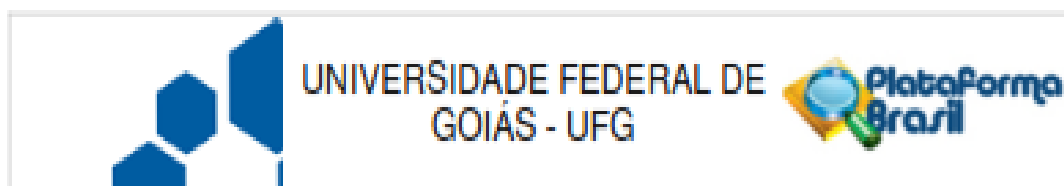
Projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da UFG. Busca identificar, a luz do materialismo histórico-dialético, as políticas e programas de Inclusão em escolas de tempo integral de Aparecida de Goiânia. A pesquisa foi dividida em três etapas, sendo elas, documental, entrevista semi-estruturada e gravada e, observação participante em sala de aula de uma escola de tempo integral.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o projeto de formação humana (projeto educativo) da escola pública de tempo integral, voltado para as crianças com necessidades especiais haja vista ocorrerem no contra turno escolar as atividades do Atendimento Educacional especializado (AEE) e as atividades curriculares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar o que os marcos políticos legais e pedagógicos, que orientam o trabalho nas instituições de ensino de tempo integral, afirmam com relação à Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, analisando as concepções e princípios que norteam esses documentos.
- Compreender de que maneira vem sendo organizada a rotina escolar para realização do atendimento educacional especializado, uma vez que este deve ser realizado no contra turno, e



Continuação do Parecer: 1.488.796

que é função da escola sociabilizar o conhecimento historicamente acumulado a todos.

Analisar de que maneira o trabalho realizado nas escolas de tempo integral responde aos desafios de uma proposta de educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como de educação integral em tempo integral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, pois podem decorrer de possível constrangimento ao responder alguma questão específica ou durante a observação. No entanto, o participante contará com o apoio e a orientação da pesquisadora responsável e terá a liberdade de não responder as questões que porventura lhe causem desconforto, bem como é livre para não permitir a observação durante as aulas. A pesquisadora considera que o participante não terá nenhum benefício direto. Entretanto, considera que o estudo traga informações importantes para uma maior compreensão da realidade educacional, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre a temática Educação Especial em uma perspectiva inclusiva dentro da escola em questão e ampliando o debate acerca das possibilidades de Inclusão e Educação Integral por dentro da sociedade capitalista e da proposta de educação em tempo integral em curso no município de Aparecida de Goiânia, para o público alvo da educação especial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto apresenta metodologia bem delineada, bibliografia atualizada, objetivos e cronograma exequíveis.

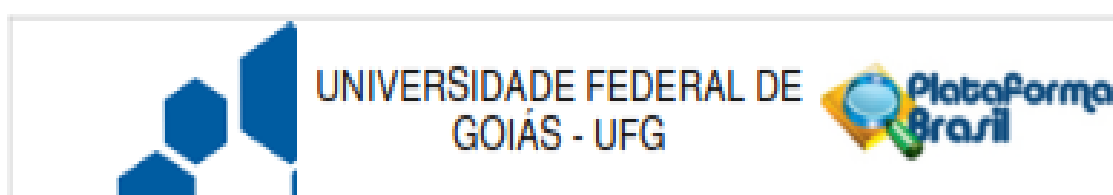
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo de pesquisa com folha de rosto devidamente assinada pela pesquisadora e coordenadora da unidade, termo de anuência da Instituição onde a pesquisa será realizada, TCLE com linguagem clara, contendo informações sobre a metodologia, procedimentos, sigilo, armazenamento de informações, tempo gasto na entrevista, dados e responsabilização dos pesquisadores. Também apresenta termo de compromisso dos pesquisadores. A análise dos termos demonstra que o protocolo está de acordo com as recomendações éticas para realização de pesquisa com seres humanos.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados, conclui-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa



Continuação do Parecer: 1.455.795

Considerações Finais a critério do CEP:

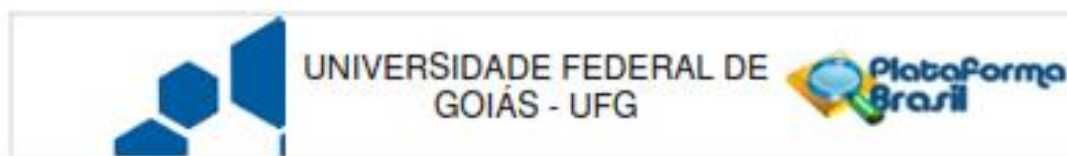
Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para fevereiro de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_663832.pdf	11/03/2016 15:33:04		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_responsabilizacao.pdf	11/03/2016 15:31:02	Michele de Mendonça Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	11/03/2016 15:27:25	Michele de Mendonça Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	11/03/2016 13:23:09	Michele de Mendonça Leite	Aceito
Outros	ANEXOS.docx	11/03/2016 13:18:16	Michele de Mendonça Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.docx	11/03/2016 13:13:45	Michele de Mendonça Leite	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	11/03/2016 13:10:00	Michele de Mendonça Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_anuencia.pdf	11/03/2016 13:05:57	Michele de Mendonça Leite	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/03/2016 13:04:39	Michele de Mendonça Leite	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado



Continuação do Parecer: 1.455.795

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 12 de Abril de 2016

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 1: Questões norteadoras para os professores pedagogos e de áreas específicas, professores de apoio:

1. Função/cargo na escola? Disciplina que ministra; Regime de trabalho; número de alunos com necessidades especiais na turma/atividade que realiza.
2. Quais as necessidades especiais observadas? Quais as limitações decorrentes? Qual o tipo de apoio educacional especializado indicado?
3. Como ocorre o atendimento educacional especializado?
4. Quantidade de profissionais envolvidos no atendimento regular aos alunos e no atendimento educacional especializado.
5. Qual a formação dos profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?
6. Existe um projeto dentro da escola de tempo integral voltado para as pessoas com necessidades especiais?
7. Você acha que o público alvo da educação especial está sendo “incluído” nas atividades realizadas na escola em período integral? Quais as dificuldades vivenciadas no dia a dia da instituição no que se refere à oferta da educação inclusiva e/ou educação especial na perspectiva inclusiva?
8. Quais as dificuldades da escola de tempo integral em identificar, reconhecer e desenvolver o trabalho pedagógico junto aos alunos público – alvo da educação especial?
9. Como é realizado o apoio pedagógico ao professor para que ele trabalhe com as crianças com necessidades especiais dentro da escola.
10. Quais os avanços que você percebe em relação à aprendizagem das crianças com necessidades especiais dentro da escola? Você acha que o fato delas estarem matriculadas em uma escola de tempo integral contribui para o seu desenvolvimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 2 : Questões sugeridas para os diretores e/ou vice-diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadora do AEE:

1. Qual a sua função/cargo na escola? Qual o regime de trabalho e sua formação?
2. Quantos são os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola? Quantos por sala?
3. Quais as necessidades especiais observadas? Quais as limitações decorrentes? Qual o tipo de apoio educacional especializado indicado?
4. A escola fornece atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais? Como isso ocorre?
5. Quantos são os profissionais envolvidos no atendimento regular ao aluno e no atendimento educacional especializado.
6. Qual a formação dos profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?
7. Quais as dificuldades vivenciadas no dia a dia da instituição no que se refere à oferta da educação inclusiva e/ou educação especial na perspectiva inclusiva.
8. Como está organizada a rotina da escola de tempo integral para a realização do atendimento educacional especializado sem comprometer as aulas das disciplinas de áreas específicas?
9. Qual a percepção dos educadores no que se refere à ampliação do tempo de escola para as pessoas com necessidades especiais?
10. Quais são as recomendações e direcionamentos realizados pela Secretaria Municipal de Educação no que tange o trabalho com as pessoas com necessidades especiais dentro da escola de tempo integral? Qual o suporte dado?
11. Qual o posicionamento da escola no que se refere às políticas inclusivas? Como isso vem sendo discutido pela equipe gestora e pelos professores?
12. Os professores de apoio ficam em tempo integral na escola?
13. Todas as crianças (público alvo da educação especial) possuem laudo?
14. A escola possui um projeto formativo (educativo) voltado para as crianças com necessidades especiais dentro da escola?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada ***Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas públicas de tempo integral em Aparecida de Goiânia – GO***. Meu nome é Michele de Mendonça Leite, sou a pesquisadora responsável, juntamente com o professor Dr. Régis Henrique dos Reis Silva e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence aos pesquisadores responsáveis.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis via e-mail michele_riodecontas@hotmail.com/regishsilva@gmail.com e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62)8257-7174 (62) 9183-6506. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivo:

A pesquisa cujo título é *Educação Especial em uma perspectiva inclusiva em escolas públicas de tempo integral de Aparecida de Goiânia - GO* visa compreender de que maneira a educação dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (que constituem o público-alvo da Educação Especial) vem ocorrendo dentro das escolas públicas de tempo integral em Aparecida de Goiânia-GO, haja vista ocorrerem no contra turno escolar as atividades do Atendimento Educacional especializado (AEE) e as atividades curriculares da escola de tempo integral. Ao realizar mapeamento no banco de tese da CAPES, entendemos que existem poucos trabalhos no estado de Goiás que aborde esta temática, o que indica a necessidade de ampliar as discussões sobre o ensino- aprendizagem dos alunos com necessidades especiais neste contexto da escola de tempo integral, mais especificamente em Aparecida de Goiânia – GO, apreendendo aí, nexos, processos, relações, questões e contradições.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semiestruturada, que será gravada na forma de áudio,

para posterior transcrição. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por 5 anos, e em caso de solicitação do participante, poderão ser disponibilizadas cópias das gravações de áudio. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 45 minutos. A coleta de dados terá duração de 06 semanas com início em 10 de maio de 2016 e término em 30 de junho de 2016. Além disso, será realizada observação em sala de aula neste mesmo período, em caso de professores pedagogos, professores de área, bem como professores de apoio, a fim de apreender mais detalhadamente o contexto escolar e suas várias conexões. Para isto, não serão captadas imagens. As observações serão registradas em um diário de campo. Você poderá solicitar esclarecimentos sobre todos os aspectos da pesquisa, a qualquer tempo, bastando para isso entrar em contato com os pesquisadores responsáveis e/ou orientadores do trabalho. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira em decorrência de sua participação.

1.3 Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, pois podem decorrer de possível constrangimento ao responder alguma questão específica ou durante a observação. No entanto, o participante contará com o apoio e a orientação da pesquisadora responsável e terá a liberdade de não responder as questões que porventura lhe causem desconforto, bem como é livre para não permitir a observação durante as suas aulas. Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para uma maior compreensão da realidade educacional, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre a temática Educação Especial em uma perspectiva inclusiva dentro da escola em questão e ampliando o debate acerca das possibilidades de Inclusão e Educação Integral por dentro da sociedade capitalista e da proposta de educação em tempo integral em curso no município de Aparecida de Goiânia, para o público alvo da educação especial.

1.4 Essa participação não lhe trará qualquer ônus financeiro, sendo que se houver alguma despesa será feito o ressarcimento do valor utilizado por você para o cumprimento da atividade de que se dispôs a participar.

1.5 Suas respostas serão tratadas com sigilo, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos, mas a confidencialidade da sua identidade será mantida.

1.6 Sua participação é voluntária, dessa maneira, você é livre para se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.7 A sra (sr.) é livre para se recusar a responder questões em entrevistas e questionários, que por ventura lhe causem constrangimento;

1.8 Informamos que a sra (sr.) poderá pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, ao se sentir prejudicado com sua participação na pesquisa;

1.9 Informamos que, em caso de solicitação, poderão ser disponibilizadas cópias das gravações de áudio relativas às suas falas, coletadas durante o trabalho.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Educação Especial em uma Perspectiva inclusiva dentro de escolas públicas de tempo integral de Aparecida de Goiânia - GO”. Informo ter mais de 18 anos de idade e

destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisadora responsável Michele de Mendonça Leite sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, _____ de _____ de 2016.

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável