

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANA APARECIDA VELAME

**ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO EM VITÓRIA-ES**

VITÓRIA
2015

GIOVANA APARECIDA VELAME

**ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO EM VITÓRIA-ES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

V432e Velame, Giovana Aparecida, 1966-
Estudantes público-alvo da educação especial na educação
em tempo integral : um estudo em Vitória-ES / Giovana
Aparecida Velame. – 2015.
148 f.

Orientador: Rogério Drago.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial – Estudantes. 2. Educação inclusiva. 3.
Educação integral. I. Drago, Rogério, 1971-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



GIOVANA APARECIDA VELAME

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO EM VITÓRIA-ES

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 31 de julho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Dedico esta pesquisa a Deus, pela força e amor incondicional. Sem Ele este sonho não seria possível.

Aos meus pais, Edgard e Maria (*in memoriam*), pela garra, força e incentivo constante nos estudos e na vida.

Aos estudantes, motivo maior deste estudo. Sem vocês esta pesquisa não teria sentido.

AGRADECIMENTOS

A vida nos traz uma convicção certa: aquilo que somos é fruto do sentir, do experimentar, do ver e ouvir a si mesmo, por meio, acredito, essencialmente, daqueles que passam por nós, deixando rastros perfumados, marcas indeléveis. O eu e o outro me tocam profundamente, porque é assim que experimento o viver de fato, com a plena esperança de sonhar e concretizar sonhos. Trago comigo a frase de Larrosa, que traduz a jornada que percorri: “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Embora tantos obstáculos, por determinados momentos, quisessem abalar meu ânimo e minhas forças, felizmente, nada me foi maior do que a vontade de prevalecer nesta experiência vivenciada. Assim, aqui registro o que considero ser o valor de todo o empenho desenvolvido e germinado. A todos pelos quais sinto gratidão deixo com afeto e ternura uma sincera dedicatória.

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, por me dar força interior para superar os desafios, mostrar o caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À minha amada e inesquecível mãe que nos deixou antes da defesa, mas de quem herdei a força e a garra que não me deixam desistir jamais... Aquela que dizia: “Vá com Jesus!” todas as vezes que eu ia para a Ufes. A minha gratidão será eterna, mãe. Obrigada por tudo, eu te amo...

Ao doce amado Antônio, companheiro de todas as horas, pelo amor, apoio, escuta e compreensão durante a intensa e tensa fase de elaboração deste estudo... Nos momentos mais difíceis, que não foram raros nestes últimos anos, você sempre me fez acreditar que chegaria ao final desta árdua, porém gratificante etapa em minha vida. Obrigada, meu amor!

Às minhas amadas filhas, Gabriela e Isabela – presentes de Deus que vibram a cada conquista da minha vida. Vocês são meu tesouro!

Ao meu querido genro, Israel, pelo carinho e prontidão com que sempre me atendeu para fazer as gravações nos CDs das entrevistas realizadas. Valeu!...

A todos os meus familiares, em especial aos meus amados irmãos, Luiz e Vera, pela torcida e pelas orações para que eu conseguisse vencer mais esta etapa em minha vida.

À Universidade Federal do Espírito Santo da qual me sinto honrada de fazer parte como mestrandia; aos funcionários, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela receptividade e oportunidade de realizar este estudo.

Ao meu orientador, professor Rogério Drago, pela disposição em me atender todas as vezes em que agendava para conversar sobre a pesquisa. Pelo aprendizado nesse tempo de orientanda... Por “novos outros possíveis” que se ampliaram em minha vida pessoal e profissional.

Aos professores da Turma 27, professores do PPGE, pelas discussões acaloradas e por fomentar em nós o desejo de ir além para que a educação inclusiva seja cada vez mais uma perspectiva real em nossas escolas. Em especial, à professora Sônia Lopes Victor, pelos ensinamentos, pelo carinho e pela maneira sempre amorosa e humana com que me cumprimentava quando nos encontrávamos...

Aos amigos da Turma 27, pelos compartilhamentos, aprendizados, descontrações carinhosas e emoções vividas... Sobretudo pela força que recebi de todos e todas. Obrigada por tudo! Quero agradecer aos amigos mais próximos, Guida, Marcella, Patrícia e Rafael, pelo carinho, incentivo e pelas produções; e à amiga Ângela pelas palavras de fé e pela força nos momentos difíceis da minha caminhada no mestrado.

Aos amigos do Gepei pelos conhecimentos e experiências compartilhados, especialmente a Michell pelo empréstimo das apostilas e livros que muito contribuíram para os meus estudos e também pela simpatia e carinho com que sempre me tratou todas as vezes em que precisava de sua atenção.

Aos professores Reginaldo Célio Sobrinho e Edson Pantaleão Alves que, no exame de qualificação, desafiaram meus limites com suas valiosas sugestões, contribuindo

substancialmente para a continuidade desta pesquisa. Muito obrigada! E ao professor Edson Pantaleão Alves, por participar da banca examinadora. Com certeza deixará relevantes apontamentos para o aperfeiçoamento deste estudo.

Ao professor Eduardo Augusto Moscon Oliveira, por aceitar o convite de fazer parte da banca. Certamente deixará contribuições significativas que serão bem-vindas para o aprimoramento deste estudo. É um prazer revê-lo, após tanto tempo, e uma honra para mim sua participação nesse processo.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental por abrir as portas para a realização das entrevistas e diálogo sobre a Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no município de Vitória-ES.

À equipe da Secretaria de Educação do município de Vitória-ES, que acolheu este estudo e que gentilmente dispôs de seu tempo para as entrevistas, compartilhando do trabalho e fornecendo os dados necessários para a realização desta pesquisa.

Aos amigos Alaíde Fosse, Alexandro Braga, Carla Veruska, Carlos Fabian de Carvalho, Dileuza Prates, Edna Arrebola, Erika Milena de Souza, Fátima R. Burzlaff, Geide Rosa Coelho, Gilda Cardoso de Araújo, Júlio César Pagotto, Magna Fraga, Maluh F. da Silva, Marlene Busato, Nádia Caliman, Nádia Peres, Nanine Renata P. dos Santos, Nilcéa Elias R. Moreira, Núbia Faria, Patrícia Rufino, Paulo Silva, Penha Benevides, Ricardo Figueiredo, Romário J. Panceri, Sumika Freitas, Shenja D'Arc V. Cornélio, Terezinha Cravo, Vasti G. de Paula Correia e Verônica Devens pela força e amizade antes e durante o percurso deste sonho que se realiza. A minha trajetória é a nossa história... Cada um, de modo singular e especial, em algum momento, deixou a sua contribuição para que este sonho se tornasse real. Obrigada pra sempre!

À amiga irmã Sônia Fraga, companheira infalível nos momentos em que precisei... Seu olhar firme, sua sensatez, força, ética, carinho e amizade me ajudaram a prosseguir... Valeu, amiga!

À amiga Girlene Gobete pela força e amizade sempre, pelos empréstimos dos incontáveis livros durante a elaboração da pesquisa que em muito contribuíram com os

estudos e com a ampliação dos meus conhecimentos e também por ouvir os desabaços nos momentos de angústia, tendo sempre uma palavra de ânimo, coragem e fé...
Obrigada, Gi!

À amiga Marlene Cararo que orientou meus primeiros rascunhos de projeto... pelo carinho, amizade, força nos momentos difíceis, incentivo e por acreditar em meu potencial. Obrigada, companheira!

À amiga Nádia Peres, companheira de longos anos... com muita admiração pela sua dedicação, compromisso e ética. Obrigada pela força e carinho.

À equipe do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada e, em especial, aos coordenadores e coordenadoras do Peti, pela luta cotidiana, pela persistência e por fomentar as discussões sobre a Educação em Tempo Integral.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este trabalho fosse tecido, acompanharam a minha/nossa trajetória e torceram para que as ideias pudessem ser aqui expressadas, ensejando que se tornem “realidade garantida nas políticas públicas” por meio da nossa luta e defesa intransigente pelos direitos sociais e pelas políticas de inclusão.

A todos e todas o meu eterno muito obrigada!

Os que confiam no SENHOR são como o monte de Sião, que não se abala, mas permanece para sempre.

(SALMOS 125:1)

A tarefa da escola consiste não em adaptar-se à deficiência, mas sim em vencê-la.

(VIGOTSKI, 1991, p.119).

RESUMO

Este estudo tem como tema “Estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Educação em Tempo Integral no Município de Vitória-ES”. Seu objetivo geral foi investigar os modos de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, oferecido pelo ensino público municipal nas Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) do município de Vitória, pela fala dos gestores e executores do programa. Seus objetivos específicos foram compreender a configuração da proposta de Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no município de Vitória-ES; caracterizar o conjunto de estudantes público-alvo da Educação Especial participantes do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no município; compreender os sentidos e significados da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no município de Vitória-ES. Trata-se de pesquisa qualitativa, cuja metodologia envolveu revisão de literatura e estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista semiestruturada, por permitir explorar mais amplamente as abordagens e proporcionar aos entrevistados maior liberdade para emitir as suas opiniões. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores responsáveis pelo desenvolvimento do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada da Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória (Seme) e a equipe de uma das EMEFs que compôs o grupo focal, profissionais diretamente envolvidos no exercício das práticas pedagógicas com os estudantes matriculados no Programa da Unidade de Ensino. Os resultados das análises da pesquisa foi que a Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada é uma realidade no município de Vitória-ES, desde a sua implantação em 1989. O programa atende hoje a 3.203 estudantes. Desse total, apenas 35, ou seja, 1,9%, compõem o público-alvo da Educação Especial atendido pelo programa em foco. A análise das informações documentais, os relatos dos gestores que se revezaram desde a implantação do Peti e as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa revelaram que a educação em tempo integral se processa no município de Vitória de forma lenta e descontínua, especialmente por ocasião do revezamento entre uma administração e outra, quando muda a gestão política.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Estudantes público-alvo da Educação Especial.
Educação em tempo integral.

ABSTRACT

The theme of this study is "Target Group of Students of Special Education in Full-Time Education in the city of Vitoria-ES". Its overall objective was to investigate ways of meeting the target group of Students of Special Education of the Education in Full Time Program - Extended Education, offered by the municipal public education in Primary Education Schools (EMEFs) in the city of Victoria, by hearing from managers and program implementers. Its specific objectives were to understand the proposal of education of setting Full-Time Extended Education in the Municipality of Vitória-ES; to shape the set of target group of students of Special Education participating in the Education Program in Full Time - Extended Education in the Municipality; understand the meanings of inclusion of special education students in the target group of Education Program in Full Time - Extended Education in Vitória-ES Municipality. It is a qualitative research whose methodology involved a literature review and study of case. The research instrument was semi-structured interview, for allowing explore more broadly the approaches and provide respondents greater freedom to express its views. The research subjects were managers responsible for developing the Education in Full Time Program - Extended Education of Municipal Department of Education of the City of Victoria (Seme) and the team of one of EMEFs that composed the focus group, professionals directly involved in the exercise pedagogical practices with students enrolled in the Teaching Unit Program. The test results of the research were that the Education in Full-Time - Extended Education is a reality in Vitória-ES, since its inception in 1989. The program now serves 3,203 students. Out of this total, only 35 (1.9%) make up the Special Education target group served by focusing on program. The analysis of documentary information, reports of managers who took turns since the establishment of Peti and interviews with the subjects of this research revealed that full-time education takes place in Vitória slowly and discontinuously, especially during the gap between one administration and the next, when occurs changes of political management.

Keywords: Inclusive education. Target Group of Students of Special Education. Full-time education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CMV	Câmara Municipal de Vitória
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Cieps	Centros Integrados de Educação Pública
Comev	Conselho Municipal de Educação
CFAE	Coordenação Formação e Acompanhamento da Educação Especial
CMEI	Centro de Educação Infantil
ECAD	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Educação Especial Inclusiva
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ES	Espírito Santo
ETI	Escola de Tempo Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
FMEV	Fórum Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fumdeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEI	Gerência do Ensino Infantil
Gepei	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão
GFDE	Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação
GGD	Gerência de Gestão Democrática
Ideb	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MSTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e Sem-Teto
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Programa Especial de Educação
Peti	Programa Educação em Tempo Integral
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMEV	Plano Municipal de Educação de Vitória
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Pnedh	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Penud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação no Espírito Santo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
Sedu	Secretaria de Educação
Semas	Secretaria Municipal de Assistência Social
Seme	Secretaria Municipal de Educação
Semus	Secretarias Municipais Saúde
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
SciElo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Ufes	Universidade Federal do Espírito santo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Minha trajetória é a minha história.....	17
1 (RE)VISITANDO ESTUDOS E CONCEITOS.....	21
1.1 REVENDO ESTUDOS.....	21
1.2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO.....	36
1.3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	44
1.4 ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	52
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	62
2.1 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	62
2.2 PROPOSTA METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	62
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS.....	63
2.4 A ESCOLA DO GRUPO FOCAL E O PERFIL DE SEU PÚBLICO INTERNO.....	66
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO AMPLIADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, NA VISÃO DOS SEUS PROTAGONISTAS.....	70
3.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE VITÓRIA – UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA	75
3.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO AMPLIADA IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: COMPREENDENDO A CONFIGURAÇÃO DA PROPOSTA.....	84
3.3 ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPANTES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO AMPLIADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.....	99
3.4 A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROGRAMA EM TEMPO INTEGRAL EDUCAÇÃO AMPLIADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	125

APÊNDICES.....	138
APÊNDICE A – PRÉ- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI - ESTRUTURADA	139
APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
ANEXOS.....	141
ANEXO A – TERMO DE ADESÃO E COMPROMISSO.....	142
ANEXO B – FICHA CADASTRAL NO ATO DA MATRÍCULA.....	143

INTRODUÇÃO: MINHA trajetória é a minha história...

Se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKI, 1991, p. 121-122).

O presente estudo teve origem em minhas inquietações sobre a educação dos estudantes que se constituem como público-alvo da educação especial¹ em processo de inclusão no ensino regular e no Programa Educação em Tempo Integral (Peti), inquietações consubstanciada por observações, leituras e experiências pessoais do universo escolar por onde tenho trilhado ao longo de minhas vivências também como docente.

O sonho e o desejo por atuar como professora se manifestaram em mim desde a infância. Já nas primeiras brincadeiras, a escolinha se fazia presente. Como as brincadeiras infantis são a expressão mais sutil da imaginação humana, isso me remete a Vigotski (2009), que considera que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar e que, no futuro, elas se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade. Com certeza, isso se materializou em minha experiência pessoal como uma tendência. Cursei o antigo primeiro grau (hoje ensino fundamental), em Minas Gerais. Vim para Vitória-ES na década de 1980, ingressei no segundo grau (atual ensino médio), na escola Professor Fernando Duarte Rabelo, onde cursei o Magistério.

Meu ingresso na vida profissional, quando abracei o Magistério, ocorreu em 1990, momento em que prestei concurso na PMV para me dedicar à docência como

¹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, consideram-se como público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência (intelectual, auditiva, múltipla, surdo-cegueira, surdez e cegueira), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, Síndrome de Rett, esquizofrenia etc.) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

professora da educação básica. Portanto, o processo de formação e entrada para a vida profissional correspondeu ao momento em que a sociedade brasileira passava por um de seus períodos emblemáticos de profundas reformas, com o término da ditadura militar e o processo de transição democrática. Juntaram-se as inovações, a aprovação de uma nova Constituição (1988) com reflexos contraditórios. De um lado, a pressão popular para expansão da educação em virtude das necessidades sociais impulsionadas pelos avanços do capitalismo e, do outro, o controle das elites mantidas ou representadas no poder, buscando reprimir a ação popular para assegurar o ensino em sua configuração eminentemente elitista (CURY, 2008). O ponto conciliador foi o fato de a educação tradicional e a nova educação manterem em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual.

Motivada pelo conhecimento e consciente da importância da formação continuada para minha atuação profissional, conectada à dinâmica de um mundo em acelerado processo de transformação, dei prosseguimento aos meus estudos. De 1991 a 1995, graduei-me em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina-ES. Em 1997, fiz especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira-RJ. No percurso institucional/profissional, de 1999 a 2005, fui gestora na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Eber Louzada Zippinotti. Em 2005, prestei concurso para pedagoga na Prefeitura Municipal de Vitória, empossada no cargo em 2006, porém fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação para exercer o cargo de Gerente de Gestão Democrática e, tempos depois, Subsecretária de Gestão, função em que permaneci até 2008. Em 2010, retornei à escola para atuar como coordenadora do Programa Educação em Tempo Integral (Peti) no qual permaneço.

O meu ingresso na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para desenvolver o mestrado foi um sonho acalentado e perseguido que se tornou realidade. Foi a oportunidade que persegui para uma imbricação entre teoria e prática de exercício intelectual, em uma busca pela apropriação de conhecimentos que me permitissem uma leitura conceitual, lúcida e o mais clara possível da realidade.

Ao criar referenciais para viabilizar o sistema educacional inclusivo em tempo integral, a organização escolar é discutida e repensada a desenvolver condições para receber o

estudante em sua diversidade, dentre esses, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular. É óbvio que não basta criar a legislação e aceitar no mesmo espaço do ensino regular estudantes público-alvo da educação especial, e muito menos ampliar o tempo dos alunos na escola, pois essas medidas, por si sós, não são suficientes para atender à finalidade da inclusão.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, implica mudanças estruturais e culturais da escola para além da necessidade de integrar currículos. É imprescindível a sua adequação à nova realidade de forma a contemplar as especificidades de todos os estudantes, proporcionando-lhes as compensações em condições compatíveis para que juntos todos tenham oportunidades iguais de se desenvolverem (MAZZOTTA, 2001; BRASIL, 2008; MOLL et al., 2012).

Os pressupostos elencados foram mais do que motivadores, foram determinantes para a escolha do tema desta pesquisa. Penetrar nos conteúdos da educação inclusiva e da política de tempo integral é para mim imprescindível e oportuno, como coordenadora do Peti, diretamente envolvida com os estudantes público-alvo da educação especial, educação em tempo integral – educação ampliada em Vitória-ES.

Para o desenvolvimento do tema, o objetivo geral é **investigar os modos de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, que fazem parte do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, matriculados nas Escolas de Ensino Fundamental (Emefs) do município de Vitória, pela fala dos gestores e executores do programa.**

Os objetivos específicos foram: compreender a configuração da proposta de educação em tempo integral – educação ampliada no município de Vitória-ES; caracterizar o conjunto de estudantes público-alvo da educação especial participantes do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no município; compreender os sentidos e significados da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no município de Vitória-ES.

O estudo de caso foi pelas possibilidades que oferece em pesquisar questões complexas que envolvem determinado grupo, organização ou fenômeno em suas múltiplas dimensões (GIL, 2009). O foco de observação foi na configuração organizacional do Peti e na forma como os sujeitos, gestores, operacionalizadores atuais e os integrantes da equipe de uma das Emefs que compõem o grupo focal desenvolvem os seus papéis no programa. A escolha da escola se deu pela localização estratégica da unidade escolar que atende a um público diversificado, na maioria de fora do bairro onde se localiza, com estudantes oriundos de diferentes locais, e também por contar com integrantes do público-alvo da educação especial no programa de tempo integral nos dois turnos, matutino e vespertino. Os integrantes da equipe do grupo focal compõem o grupo que trabalha diretamente com estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada.

Organizado em três capítulos, o primeiro: (Re)visitando estudos, faz uma síntese das pesquisas desenvolvidas entre 2000 e 2013 com escopo na educação em tempo integral para estudantes público-alvo da educação especial. Em seguida, discorro sobre as políticas públicas de educação com os pressupostos legais do direito à educação em todo o território nacional. No subcapítulo seguinte, faço uma incursão nas experiências da educação inclusiva em tempo integral pela escola brasileira, finalizando com uma retrospectiva conceitual sobre as características do estudante público-alvo da educação especial. O segundo capítulo enfoca a metodologia, os caminhos percorridos, a forma como foram tratados os assuntos da pesquisa, o local e os sujeitos envolvidos. No terceiro capítulo, a abordagem consiste na educação especial na educação em tempo integral – educação ampliada no município de Vitória, na visão dos seus protagonistas, começando com uma resenha histórica por meio de uma retrospectiva do Programa de Educação em Tempo Integral no sistema municipal de ensino desde as suas origens. Os subcapítulos seguintes expressam as opiniões dos sujeitos, gestores atuais da Secretaria Municipal de Educação e dos integrantes do grupo focal da Emef diretamente empenhados com o público-alvo da Educação Especial matriculados no Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada que funciona naquela unidade de ensino. O fechamento das abordagens encontra-se nas considerações finais.

1 (RE)VISITANDO ESTUDOS E CONCEITOS

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: no primeiro subcapítulo apresentamos uma síntese das pesquisas desenvolvidas entre 2000 e 2013 sobre a educação em tempo integral. Em seguida, discorreremos sobre as políticas públicas de educação que dão a tônica sobre os pressupostos legais hoje do direito à educação em todo o território nacional. No terceiro subcapítulo, fazemos uma incursão nas experiências da educação inclusiva em tempo integral pela escola brasileira e, por fim, uma retrospectiva conceitual na evolução da identificação desses sujeitos.

1.1 REVENDO ESTUDOS

Com a intenção de repensar as concepções e implicações da educação em tempo integral, extensiva aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, realizamos um levantamento bibliográfico da produção de pesquisas sobre o tema. O inventário das produções selecionadas deu-se por artigos científicos, dissertações e teses fornecidos pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, especialmente os disponibilizados pelo banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da *Scientific Electronic Library Online*, ou Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO) e de instituições acadêmicas além de outras publicações em livros, revistas e agências especializadas, ou seja, fontes de confiabilidade científica comprovada, abrangendo o período de 2000 a 2013, quando foram levantados 76 trabalhos e, desses, selecionados os que se identificavam com o tema em discussão, ou seja, a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação em tempo integral. Desses 76 foram identificados dois que se incluíam no grupo de estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral.

Nesta revisão de literatura, trazemos primeiramente as pesquisas desenvolvidas na perspectiva da escola em tempo integral. Em seguida e para concluir esta revisão, os dois últimos estudos selecionados abordam estudantes com deficiência na educação em tempo integral.

Cavaliere (2010), em artigo com o tema: “Anísio Teixeira e a educação integral”, objetivou compreender a concepção liberal de educação integral desenvolvida no Brasil por meio do pensamento de Anísio Teixeira. Para tanto, utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica embasada nas seguintes obras de Teixeira: “Educação para a democracia” (1997), “Educação não é privilégio” (1994) e “Educação é um direito (1996)” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Conforme Cavaliere (2010), a concepção de educação integral, ancorada na extensão do tempo escolar, ou seja, na escola em tempo integral, esteve sempre presente na obra de Anísio Teixeira. Em 1920, Teixeira partiu de uma justificativa ainda em parte baseada no espírito higienista-educacional e chega em 1950 a uma proposta de educação escolar emancipadora de indivíduos e nação. Embora a ideia de uma educação escolar abrangente tenha relação também com a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, a obra de Teixeira não faz uso da expressão “educação integral”.

Cavaliere (2010) ressalta que Anísio Teixeira resumiu a situação em que se encontrava a educação e justificou as mudanças para uma nova educação em quatro itens: a) aceleração do processo de transformação no qual a escola assume funções que antes bastavam à família e a sociedade; b) exigências do novo critério social de democracia, em que todos precisam se habilitar para o cumprimento dos deveres de sua tarefa econômica e da vida coletiva como cidadãos com plenos direitos na sociedade; c) ciência invadindo a educação que criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais e instrução; e d) consciência de que a educação não é simplesmente a preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento. Por sua relevância, portanto, a escola deve transformar-se em um lugar onde se vive e não apenas onde se prepara o ser para viver.

Rocha (2010), por sua vez, em sua dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o tema: “Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral”, realiza um trabalho de pesquisa com o objetivo de descrever e analisar o processo de construção do Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) ou “Brizolão”, com implementação da escola de horário integral. A construção e efetivação desse Ciep foi em resposta a uma reivindicação dos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e Sem-Teto (MSTST) que ocuparam uma área periférica na região do bairro Ricardo Albuquerque, no Rio de Janeiro, construíram as suas casas e, depois, reivindicaram a construção e instalação de uma escola que atendesse à demanda educacional de suas famílias. A metodologia da pesquisa foi o estudo de caso. Os sujeitos foram os professores, estudantes, moradores próximos à escola, pais, funcionários de apoio, lideranças comunitárias e gestores da escola, portanto todas as pessoas que participaram de alguma forma, desde a fase inicial da ocupação das terras até o momento em que se deu a criação e implantação da escola em tempo integral.

Rocha (2010) descreve a ampliação do tempo escolar e a concepção da educação integral aplicada na unidade escolar do Ciep de Mussum, como sendo fruto de discussão da própria comunidade. A força do movimento popular, social e urbano que iniciou toda essa história se enraizou naquela população. Por conta desses pressupostos, a escola se apresentou como uma extensão das famílias e da comunidade, em uma relação muito próxima e participativa envolvendo pais e filhos que compartilhavam o espaço escolar, os filhos frequentando o horário integral e os seus respectivos pais estudando no horário noturno, após a jornada de trabalho, como reivindicado por eles próprios.

Conforme Rocha (2010), a implantação do Programa Horário Integral foi uma experiência bem-sucedida que ocorreu no período de 2000 a 2008. Observa-se, na narrativa de Rocha, que o processo de criação e implantação não foi só um trabalho da instituição escolar; foi, na verdade, um trabalho conjunto da instituição escolar dialogado com o movimento social e com as famílias. A história do Ciep de Mussum, por todas as suas peculiaridades, é original e contém elementos significativos que ajudam na reflexão sobre a escola pública que atende às classes populares das

grandes cidades. Traz em sua experiência elementos para o desenvolvimento de projetos de democratização da educação brasileira, uma vez que o processo de construção da escola foi todo concebido em sintonia com os anseios, necessidades e as pretensões da própria comunidade local.

Para desvendar a propriedade do tempo no aproveitamento acadêmico, Aquino (2011), em sua tese de Doutorado em Educação, intitulada “Uma ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do Programa Escola em Tempo Integral na rede pública do Estado de São Paulo”, objetivou analisar os efeitos da ampliação da jornada escolar sobre o rendimento dos estudantes da 8ª série da rede pública estadual paulista. A pesquisa avaliou o Programa Escola em Tempo Integral com foco no impacto que ele exerce, com suas taxas de aprovação escolar conquistadas pelos estudantes.

Nesse processo, Aquino (2011) considera que a evolução dos indivíduos advém da junção de suas capacidades, e a ideia da educação em tempo integral é uma oportunidade para desenvolver as potencialidades humanas dos estudantes em equilíbrio com aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Considera que dotar o tempo da escola com ações participativas de visão prática, voltadas para a solução de questões do cotidiano dos educandos, é um passo importante para conquistar a motivação e o interesse dos alunos pelos conteúdos programáticos da escola, resultando em melhoria no aproveitamento escolar de toda a classe.

Ao promover uma comparação entre os resultados de estudantes das escolas em tempo integral com os das escolas tradicionais, Aquino (2011) observa que as avaliações para ambos não apresentaram grandes diferenças em termos de proficiência e aprovação escolar. Atribui esses resultados discretos do programa em tempo integral sobre as demais escolas estaduais paulistas ao curto período de análise utilizado pela pesquisa, segundo o qual é necessário um tempo de observação mais prolongado e sistemático para que se chegue a respostas mais precisas sobre o assunto.

Para Aquino (2011), a escola em tempo integral exige um aumento no número de escolas e de professores que atendam à demanda ampliada e mais recursos e esforços redobrados por parte dos gestores públicos. Considera que esses esforços, quando aplicados sistematicamente, são compensados pelos ganhos em qualidade que a educação recebe pelo aumento do bem-estar das crianças, adolescentes e jovens, que também têm ampliadas as suas chances de ascensão e inclusão social. Aquino (2011) observa não ser por acaso que os países desenvolvidos e os emergentes que se destacaram no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) são aqueles que mantêm a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, a exemplo da Coréia do Sul e de outros que seguem esse mesmo regime de educação em tempo integral.

Já a dissertação de mestrado desenvolvida por Guidoni (2011) teve como tema “Técnicas da rede de atenção à infância e à adolescência no município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral”. Seu objetivo foi estudar as práticas engendradas no Programa de Educação em Tempo Integral (Peti), implantado nas escolas de ensino fundamental do município de Vitória (ES) e destinado a crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. Utilizou, como metodologia, a pesquisa-intervenção, envolvendo as experiências observadas em três escolas da rede municipal de ensino da PMV, localizadas nos bairros de Jardim Camburi, Goiabeiras e São Pedro, no cotidiano do Peti, onde o pesquisador funcionou como educador social e depois como membro voluntário do programa durante o seu curso de mestrado.

O Peti, na descrição de Guidoni (2011), é um programa inserido nas escolas, atendendo a 40 alunos por turno da primeira à sétima série, com prioridade para os considerados em “risco social”, por viverem em habitações irregulares, oriundos de famílias que enfrentam o desemprego, o despreparo afetivo e educacional, vítimas de violência e que vivem em ambientes sob constante ameaça à integridade física e psíquica, convivendo com indivíduos envolvidos com substâncias psicoativas, com muitos cumprindo algum tipo de medida socioeducativa. Porém, na avaliação de Guidoni (2011), há uma completa ausência da coordenação do Peti na escola e uma rejeição da própria escola em acolher o programa. Nesse caso, Guidoni não

responsabiliza o Peti como foco da distorção, mas computa essa responsabilidade às práticas de problematização das políticas governamentais.

Santos (2012) também se preocupou em trabalhar as temáticas em sua dissertação de mestrado, com o título: “A educação em tempo integral no município de Vitória: experiência do Brincarte”, com o objetivo de investigar as implicações da gestão do Programa da Educação Integral na Educação Infantil desse município, estabelecendo como foco a relação entre a esfera pública e o terceiro setor, com ênfase nas práticas e gestão do Núcleo Brincarte, no bairro Resistência. Seu objetivo foi investigar as implicações da gestão do Programa da Educação Infantil em Tempo Integral do município de Vitória, tendo como foco a relação estabelecida entre a esfera pública e o terceiro setor, usando como metodologia o estudo de caso.

Em sua pesquisa, Santos (2012) enfoca o choque de descontinuidade que ocorre durante a transição para um novo governo na PMV, quando, em 2005, a condução das políticas que estavam sendo desenvolvidas para o atendimento em tempo integral sofreu modificações radicais. Para alcançar a meta na oferta da educação em tempo integral, com crianças de quatro a seis anos, a PMV realizou parcerias, firmando convênios com as ONGs para a modalidade da educação infantil, desta feita fora dos espaços dos Centros de Educação Infantis (Cmeis) como tradicionalmente ocorria, passando para os espaços denominados Núcleos Brincartes. A experiência mostra que são muitos os projetos sociais conduzidos por ONGs conveniadas com a Prefeitura. A inclusão da educação nesse processo não conferia nenhum indício de que acrescentaria concretamente um diferencial observável de qualidade. Projetava-se como outros com a participação das ONGs que funcionam de forma difusa, mais como um paliativo. Em suas análises, os pesquisadores consideram que a política de educação enfatiza mais o lado social que a educação propriamente dita, como pode ser percebido na sequência.

No município de Vitória, conforme Santos (2012), a oferta da Educação em Tempo Integral inicialmente se efetiva numa dimensão política centrada no aspecto da proteção social, isto é, mais preocupada com a assistência e menos com a construção e desenvolvimento de uma educação mais completa e de qualidade. As políticas

remetem-se à vulnerabilidade social como mola mestra que move as ações de educação, funcionando como ponto de partida no município. Isso faz com que o direito fique restrito a algumas crianças e a universalização progressiva da educação em tempo integral não seja lembrada, discutida e nem implementada progressivamente pela rede municipal de ensino.

Outro estudo relevante foi realizado por Mattos (2012), tendo como tema: “As artes de saber/fazer em uma escola de educação em tempo integral”, para sua tese de Doutorado em Educação, objetivando tornar visíveis as práticas cotidianas dos saberes e fazeres da Escola Municipal Bom Pastor, pertencente à rede pública municipal de ensino. Utilizou, como metodologia, o estudo de caso, com narrativa das experiências das práticas educativas processadas no interior do universo da comunidade escolar, durante três anos de observação sistemática. A proposta do seu estudo foi dar visibilidade a tudo que ocorria no cotidiano da escola como tempo-espço de criação, de conhecimento, de saberes, de práticas diferenciadas e legítimas, as táticas praticadas pelos sujeitos ordinários. O objetivo foi tomar posse dessas experiências com suas possibilidades de invenção, criação e transformação.

Considerando que o cotidiano de uma escola de tempo integral seja um rico laboratório de experiências, o foco central da proposta de Mattos (2012) foi desvendar o que se escondia no invisível do cotidiano, das performances, das negociações da escola e, a partir daí, buscar responder quais saberes e fazeres das professoras e dos professores aconteciam naquela rotina particular privativa do ambiente escolar para torná-los visíveis.

Mattos (2012) concluiu que a sua experiência pessoal na convivência de quase seis anos no ambiente da escola, dos quais três deles dedicados ao registro sistemático do seu cotidiano, produziu transformações em sua própria forma de ser, influenciando irreversivelmente sua identidade como professora. Observou que os conflitos administrativos, pedagógicos e até mesmo pessoais entre os membros da comunidade escolar se evidenciavam de forma mais enfática especialmente durante os períodos de mudança da gestão escolar, quando um novo ordenamento começava a se consubstanciar. Esse processo alterava o clima da escola pela descontinuidade na

organização de sua rotina, causando expectativas, tensões, provocando até mesmo estranhamento entre as pessoas.

A “Ampliação da jornada escolar e qualidade educacional: um binômio para além das ‘soluções emergenciais’, foi o tema desenvolvido por Matos (2012) em um artigo científico publicado pela “Rece - Revista Eletrônica de Ciências da Educação”, com o objetivo de problematizar a nova configuração da política pública de educação em interconexão com a política social. O caminho metodológico foi o estudo de caso com revisão de literatura. O artigo discorreu sobre a Cidade Educadora, descrevendo como a educação em tempo integral foi processada pelo Programa Mais Escola no município de Duque de Caxias, baixada fluminense no Estado do Rio de Janeiro.

Em seu artigo, a autora evidencia o debate atual da Cidade Educadora, que se insere com a modalidade da Educação Integral do Programa Mais Escola, e considera como “soluções emergenciais” o que inicialmente está sendo levado a efeito com o programa pelas instituições escolares com a seguinte ressalva: “[...] a escola precisa retomar a sua centralidade nas questões pedagógicas o que perpassaria por uma reconfiguração da jornada ampliada que foi instituída nas experiências atuais” (MATOS, 2012, p. 1).

Considera que a sociedade contemporânea não pode pleitear que a escola sozinha dê conta de toda a formação e aprendizagem de que os estudantes necessitam, porém que cabe a ela precipuamente assumir o papel de protagonista no processo organizacional das forças sociais comunitárias nos espaços da Cidade Educadora.

Matos (2012) considera que, para exercitar formas de convivência e ajudar o educando em sua preparação de apropriação do seu direito à cidadania, a escola hoje não mais restringe o estudante aos seus espaços intramuros, como no passado. A Cidade Educadora é percebida como um espaço vivo, concebido e produzido permanentemente pelos sujeitos que habitam o seu território. A associação da escola ao conceito de Cidade Educadora é uma forma de ver a cidade em seu conjunto, suas potencialidades socioculturais, experienciais acumuladas pelas gerações que a consolidaram em todos os seus elementos e naquilo que ela tem para oferecer e legar às novas gerações.

Para Matos (2012), a proposta da educação integral requer da escola a tarefa de identificar, no universo espacial da cidade, aqueles elementos que, associados à educação integral, incluem a proteção social. Dessa forma, entende as práticas escolares e não escolares como artefatos das práticas socioeducativas resultantes da integração das diferentes agências de proteção e de educação.

A autora (2012) considera que o aumento da jornada escolar deve ser pensado e planejado com atividades que se estendam ao contraturno e, portanto, as atividades que envolvem o espaço da cidade precisam estar não só inclusas mas em completa sintonia com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, encaixadas harmonicamente em suas ações. Ou seja, a escola necessita planejar de forma clara, racional e compromissada, a utilização do tempo e dos espaços da educação integral. Isso significa conceber tempo como eixo central do planejamento, com orientações precisas consonantes às práticas da jornada escolar ampliada.

Demonstrando o significado emblemático que representa a cidade na formação do estudante, Matos (2012) reforça a ideia de interface da educação integral com a proteção integral como paradigma de direitos da infância e da juventude, assim como a importância das práticas escolares e não escolares se constituírem em artefatos das práticas socioeducativas. Também justifica o seu argumento sobre a responsabilidade que a escola pública tem em identificar as agências de proteção utilizadas em suas ações, no mesmo momento em que adota e se expande em ofertas de naturezas variadas que extrapolam as ações pedagógicas e incorporam também ações informais sob o discurso da Cidade que Educa.

Na dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal da Paraíba, Barros (2012) desenvolveu o tema: “Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o ficar na escola o dia todo”, objetivando a análise do impacto das propostas da escola em tempo integral trazendo para o campo de investigação a vivência de jovens matriculados em uma escola de dois turnos. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental com análise do Programa Mais Educação (2007) do Governo Federal, idealizado sob os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases-LDB/1996, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar em

atenção ao Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, em uma clara aliança entre os princípios educativos e sociais. Os sujeitos da pesquisa foram 24 alunos do ensino fundamental aos quais foi solicitada a construção de imagens que representassem a relação desses sujeitos com o “ficar na escola o dia todo”.

Em suas conclusões, Barros (2012) assegura ter observado manifestações de satisfação entre os alunos ao mesmo tempo em que aparecem também indícios de contentamento e esperança com as propostas de melhorias. Identificou que a modalidade de ensino em tempo integral do Programa Mais Educação foi lançada com uma nova roupagem dentro daquela concepção de escola em tempo integral, que tem as suas raízes na história da educação brasileira. Nessa experiência atual de educação em tempo integral que está se desenvolvendo, a condição de sujeito de direitos das crianças e adolescentes é ainda uma conquista a ser satisfeita, tanto no que diz respeito à ocupação do tempo da escola quanto ao que se refere à educação.

Segundo Barros (2012), na prática, o que se estabelece é uma educação que cria uma ilusão igualitária, contudo a falta de recursos e de articulação entre os setores competentes é flagrante. As escolas mal podem funcionar em um único turno em consequência da precariedade física e pedagógica existente. O resultado é que a sensação expressa pelos estudantes que participam das práticas do modelo de educação integral não é de satisfação, mas de aprisionamento em um confinamento incômodo.

A autora (2012) considera que o Programa Mais Educação enfoca o desenvolvimento integral mais como um discurso, enquanto isso, na prática, os direitos dos estudantes são violados a partir do momento em que são instados a permanecer na escola pela simples imposição de um regime escolar de turno mais esticado. Em conformidade com essa realidade, a autora recomenda que, junto com a proposta de ampliação do tempo escolar, devem-se acompanhar os recursos e as articulações entre os setores competentes, de forma que satisfaça os pressupostos da educação integral com o seu tempo ampliado. Em suas conclusões, enfatiza ser fundamental, como base para a implantação da escola em tempo integral, ouvir os estudantes para perceber as suas

expectativas na ocupação do tempo e, concomitantemente, promover uma revisão das estratégias adotadas pelo Programa Mais Educação a partir do questionamento e readequação das normas de funcionamento da escola em tempo integral.

Freitas (2012), por seu turno, desenvolveu a sua dissertação de mestrado sobre o tema: “A (re)significação das aprendizagens escolares através da escola de tempo integral contemporânea”. Seu objetivo foi pontuar como o Projeto de Educação Integral emerge na racionalidade do século XXI e de que modo os professores e profissionais envolvidos compreendem a aprendizagem dos estudantes na escola de tempo integral. A metodologia de estudo foi revisão de literatura, com análise histórica e conceitual das narrativas dos professores que atuam no Programa Mais Educação.

A autora parte do princípio de que, “[...] a instituição escolar, assim como o sujeito aluno, nada mais são do que reflexos somados e ressignificados de outros tempos esperando por ‘novas’ posições e percepções de uma “outra sociedade” (FREITAS, 2012, p 1). Em sua experiência no decorrer da vida como docente, ter notado, nas falas dos participantes, um elemento positivo em relação aos efeitos do Programa Mais Educação nas escolas. Isso mesmo ainda observando resistência por parte de percentual significativo de docentes e gestores em aceitar o programa, fazendo críticas à sua estrutura.

Entretanto, a despeito das resistências, Freitas (2012) percebeu que, com o passar do tempo, ela começou a visualizar exemplos de sucesso na implementação do Programa Mais Educação. Isso ficou flagrante pelo aumento dos Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, pelo comportamento dos estudantes em sala de aula, pela convivência interpessoal entre os educandos e professores, por um maior comprometimento e participação dos estudantes em atividades propostas dentre outros. Na avaliação dos resultados, entendeu ser interessante apontar o projeto de Educação Integral para “repensar” a instituição escolar na sociedade pós-moderna, no sentido de promover o gerenciamento do tempo livre das crianças e adolescentes na sociedade contemporânea.

Freitas (2012) considera que, a partir da compreensão da educação em tempo integral, é possível repensar a educação como uma prática que vai muito além das salas de aula e dos escritos no quadro. Uma prática que surja a partir de uma educação que internalize ações pedagógicas que extrapolem e não mais se restrinjam a conhecimentos de conteúdos formais, que se relacionem também com as experiências dos sujeitos e de seu modo de vivenciar a sua cultura.

Mota (2013), na dissertação de mestrado intitulada “O Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuição para a avaliação de suas implicações na gestão escolar”, objetivou compreender as implicações do Programa Educação em Tempo Integral para a gestão escolar, evidenciando a questão do processo de implementação do programa na escola. Sua metodologia foi o estudo de caso, com pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. O foco de análise foi o Programa de Educação em Tempo Integral (Peti) da Prefeitura Municipal de Vitória, procurando entender como ocorria a gestão escolar por meio do processo de implementação do Programa Educação Integral na escola e a relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral. A etapa da educação básica escolhida para a pesquisa foi o ensino fundamental.

Em sua dissertação, Mota (2013) descreve que os projetos e programas de ETI no Brasil são inspirados e obedecem a recomendações internacionais de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Essas instituições recomendam a ampliação da jornada escolar no país, como forma de melhorar a qualidade de ensino, e o fortalecimento das possibilidades de consolidação da educação de tempo integral, incentivando parcerias no âmbito educacional com organizações da sociedade civil. Essas são prerrogativas que se harmonizam com as recomendações de reformas dos Estados capitalistas, enxergam no conhecimento formal uma das prioridades estratégicas para o desenvolvimento social e econômico dos países. Porém, apesar do aumento no número de programas e projetos de educação em tempo integral, ainda é cedo para afirmar que essa modalidade educacional tenha tomado corpo e se constituído em uma política pública universalizada no Brasil.

Mota (2013) reconhece que a concepção da educação em tempo integral é, portanto, uma questão complexa, já que a educação encerra em si a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento de conteúdos curriculares, como direito irrestrito de todos das novas gerações de estudantes à Escola de Tempo Integral. Isso faz do acesso ao aprendizado um direito de todos, independentemente da lógica do determinismo de mercado que inclui os que podem pagar e exclui aqueles que não podem. Entretanto, reconhece que a ampliação da jornada escolar só faz sentido se for considerado que o horário expandido do estudante na escola representa uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Em relação às pesquisas que trataram especificamente da presença de sujeitos público-alvo da educação especial no contexto da educação em tempo integral, como já destacado, foram encontrados apenas dois trabalhos.

Triñanes (2009), em sua dissertação de mestrado, escolheu como tema de pesquisa “Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral”. Seu objetivo foi analisar o trabalho pedagógico inclusivo da equipe escolar do ensino fundamental de uma ETI da rede pública estadual paulista, observando estudantes com deficiência visual. A metodologia foi de caráter qualitativo, com análise documental e foco na legislação para o atendimento educacional especializado direcionado à ETI. Utilizando entrevista, os sujeitos da pesquisa foram professores do ensino regular, professor do atendimento educacional especializado, coordenador pedagógico, professor coordenador da oficina pedagógica e o diretor.

Ao problematizar o trabalho pedagógico da equipe escolar de ensino fundamental da ETI da rede pública estadual paulista voltada para estudantes com deficiência visual, Triñanes (2009) constatou, pelo Censo Escolar do ano de 2006, que o número de matrículas desse segmento vem aumentando anualmente. Sua ressalva é que a escola não pode se limitar à simples aceitação desses sujeitos e considerar que está cumprindo o seu papel. Considera que isso só se consolida no momento em que a escola fornece a contrapartida compensatória que atenda às demandas do público-alvo da educação especial.

A conclusão de Triñanes (2009) aponta para a necessidade de uma ressignificação no atendimento educacional especializado, a fim de que as ações pedagógicas inclusivas possam alcançar uma mais-valia de forma emancipadora para estudantes com deficiência, como parte integrante da diversidade da sala de aula do ensino regular. Considera uma necessidade a fusão da educação especial com a educação básica do ensino regular, de forma que se transforme em um modelo referencial de educação adotado pela escola pública, para concretização de um ensino mais qualificado para todos os sujeitos em idade escolar, independentemente das suas limitações orgânicas ou potencialidades individuais.

O segundo estudo é o de Cunha (2013), intitulado “O aluno com deficiência na escola integral contemporânea”, que objetiva analisar os efeitos do Programa Mais Educação para os alunos com deficiência, sob a ótica dos pais. A pesquisa realizada no município de Viamão-RS teve como metodologia o estudo de caso e, como sujeitos, estudantes com deficiência na escola em tempo integral e os seus genitores, que expressaram os seus pareceres sobre a experiência dos seus filhos com a escola. O instrumento de discussão com os pais deu-se pelos resultados do desempenho e aproveitamento desses estudantes que pertencem ao segmento matriculado no ensino regular dentro do Programa Mais Educação.

De acordo com Cunha (2013), as questões que envolvem os alunos com deficiência dizem respeito a seis tipos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Isso significa que a inclusão do aluno com deficiência deve garantir a esse sujeito tanto o acesso e a mobilidade, como também a derrubada de outras barreiras existentes, que dizem respeito a mudanças nas práticas pedagógicas, disponibilização de equipamentos, materiais e tecnologias. No que diz respeito a atitudes, são necessárias mudanças em relação às diferenças com eliminação dos preconceitos. É imprescindível permitir o acesso das pessoas com deficiência aos códigos e às linguagens que possibilitem e garantam formas diferenciadas de comunicação a fim de superar as barreiras impostas pelas deficiências. São condições que a escola deve proporcionar para promover a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento satisfatórios, contribuindo também para estimular as relações interpessoais na comunidade escolar.

Pela análise das entrevistas, Cunha (2013) concluiu que um dos efeitos positivos que já se verifica é a influência que as atividades do Programa Mais Educação evidenciam e repercutem no turno regular a partir do êxito dos estudantes com as atividades diferenciadas, fato constatado pelos professores. Isso passa a se refletir em seu planejamento, sua metodologia e suas práticas avaliativas, o que garante melhoria não só aos estudantes público-alvo da Educação Especial, como também aos demais estudantes em seu direito de aprendizagem e novas experiências educativas.

Cunha (2013) salienta que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular da escola em tempo integral possibilita inúmeras reflexões que envolvem os currículos e as práticas pedagógicas. Considera o tema significativo justificando as pesquisas pela oportunidade de uma discussão ampla sobre as questões atuais da educação, necessárias para as famílias, professores e para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Enfatiza que a inclusão, mesmo que encontre ainda alguma resistência para a sua efetivação, traz benefícios para todos: escola, estudantes, pais, professores e comunidade. Considera ser o caminho ainda longo e somente por meio de um trabalho de orientação, sensibilização e conscientização sistemática e contínua é possível que todos passem a entender a efetiva importância de uma educação inclusiva. Também considera que, por meio de pesquisas e debates sistemáticos sobre o tema, os mitos e receios serão minimizados e, com programas como o Mais Educação, estamos no caminho correto para que, em futuro próximo, todos tenham seus direitos garantidos e respeitados.

Dentre as considerações da revisão de literatura sobre o tema, percebemos que a questão da educação integral, embora não se constitua em um tema novo, foi pouco discutida no Brasil durante o século passado (CAVALIERE, 2010; ROCHA, 2010). Do mesmo modo como as tentativas concretas para implementação da educação integral, com destaque para as tentativas lideradas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, também a sua discussão foi marcada pela descontinuidade. Mota (2013) se refere textualmente, em suas considerações, à existência no Brasil da incidência de muitos projetos e programas voltados para a educação com essas características de descontinuidade.

Outro ponto que merece reflexão é em relação às distorções na gestão do Peti observadas por Guidoni (2011) e Santos (2012) na rede municipal de ensino de Vitória-ES. Ambos, em suas análises e por questões distintas por eles observadas responsabilizam as políticas governamentais pelos problemas que o Peti enfrenta em sua operacionalização.

É muito clara a existência de contradições e resistências também registradas por pesquisadores que discutem o Programa Mais Educação. Enquanto Rocha (2010) observa melhoria nos resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na escola que pesquisou, como resultante do Programa Mais Educação, para Barros (2012), a proposta necessita ser mais bem discutida e aprimorada para só então o programa ser posto em prática. Sua crítica principal é que as escolas não contam com infraestrutura suficiente.

No campo da produção de pesquisa, constatamos que o tema educação integral voltou a ganhar fôlego de forma moderada, no início da primeira década do século XXI, e ocorreu uma aceleração progressiva, possivelmente alimentada pelas políticas de educação governamentais, especialmente no que se refere às Portarias nº. 555/07 e nº. 948/07, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010). O ponto preocupante é a quase ausência de pesquisa quando o tema envolve o “Estudante Público-Alvo da Educação Especial na Educação em Tempo Integral”, que é o foco do nosso estudo.

1.2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO

O conjunto de leis que consubstancia a base legal do direito público à educação no Brasil estabelece atribuição aos municípios brasileiros para atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. As regras em vigor hoje culminam com a Emenda Constitucional nº 59/2009, cuja nota técnica do Ministério da Educação sobre a matrícula de crianças aos quatro anos na educação infantil e aos seis anos no ensino

fundamental que se estende até os 17 anos de idade, perfazendo um total de nove anos, como esclarece o texto:

Em relação às normas constitucionais para a Educação Infantil, de acordo com a Emenda Constitucional nº 14/96, que alterou o § 2º do art. 211 da Constituição Federal, 'os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil'. De acordo com a Emenda constitucional nº 53/2006, que alterou o inciso IV do art. 208, é dever do estado brasileiro garantir a 'Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade'. Finalmente, a Emenda Constitucional nº 59/2009, ao alterar o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, define que é dever do estado brasileiro garantir a 'Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria'. Essa nova redação dada ao art. 208, portanto, ampliou significativamente o âmbito do 'direito público subjetivo', em termos de 'acesso ao ensino obrigatório e gratuito' definido no § 1º do referido art. 208 (BRASIL, MEC, 2012, p. 1-2).

As políticas públicas de educação no Brasil trazem os pressupostos legais que definem as diretrizes da educação como um direito de todos os indivíduos em todo o território nacional (COSTA, 2007).

A definição dos direitos sociais da cidadania nos quais foram vinculados primeiramente, "[...] a vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica" (HORTA, 1998, p. 6), tem a educação como o último direito enquadrado nesse rol de direitos fundamentais. Para o autor, mesmo tardiamente, o conhecimento com o ajuste internacional da educação no rol dos direitos humanos é considerado como um avanço que está intimamente relacionado com as transformações globais da sociedade.

Com efeito, será somente na época moderna, com o tríplice surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado nacional, que aparecerá, no século XVIII, a ideia do ensino como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado. A Prússia de Frederico II é o primeiro país que estabelece a instrução primária obrigatória [1763]. Na França, a escola primária 'obrigatória, gratuita e laica' será uma realidade somente na Terceira República [1878-1882], mais ou menos na mesma época na qual o ensino elementar adquire caráter obrigatório na Inglaterra e no País de Gales (HORTA, 1998, p. 7).

Araújo (2010), em sua definição do direito à educação, enfatiza a tendência que se consolidou no mundo contemporâneo por meio do poder coercitivo do Estado, que fez com que a educação fosse entendida, até pela pertinência de importância do papel social que representa, não só como um direito, mas também como obrigatória em sua

fase elementar. Entretanto, não basta o direito expresso na legislação como garantia de sua aplicação, porque não há igualdade perante a lei. A distância dos cidadãos em relação à justiça está ligada a fatores variados incluindo, em especial, econômicos, sociais e culturais.

O direito à educação pode ser definido pela gratuidade elementar de escolarização, cuja duração varia segundo os contextos específicos de cada país, pela obrigatoriedade, tanto pode ser o poder público em oferecer escolas com nível de qualidade equivalente para todos quanto dos indivíduos em frequentá-la (ARAÚJO, 2010, p. 231).

Oliveira (1999) considera que o direito à educação expresso na Constituição de 1988 trouxe avanços e, pela primeira vez na história constitucional brasileira, a educação é considerada como direito social. Segundo o autor,

No artigo 205, afirma-se: 'A educação, direito de todos e dever do Estado e da família'. No 206, especifica-se que: 'O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais'. Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Porém, faz a seguinte ressalva, "Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada" (OLIVEIRA, 1999, p 61). Isso nos leva a entender que o direito à educação, expresso no Texto Constitucional de 1988, não é um bem pronto e acabado, mas é a partir dele que, de alguma forma, as coisas podem ser resolvidas. Pela experiência que trouxe a educação brasileira desde a Constituição de 1988 até o presente, fica claro que as leis e suas normas são instrumentos, e que os direitos são conquistas a serem trabalhadas e defendidas para que se possa avançar e evitar retrocessos.

A educação, assim como os demais direitos sociais², não pode ser considerada como algo acabado e pronto e, portanto, imune às tendências do mundo atual.

² **Direitos Sociais** – a atual Constituição Brasileira, de 1988, por exemplo, estabelece que são direitos sociais o acesso à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, à previdência social, a proteção à maternidade, à infância e aos desamparados. O direito social compreende outros ramos, nomeadamente o direito laboral, o direito à segurança social, o direito migratório e o direito agrário (GASPARETTO JUNIOR, 2010).

A educação é um direito público subjetivo e por essa característica permite ao titular do direito “[...] exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 126). Para que os sujeitos tenham igualdade de oportunidades, é imprescindível que o direito à educação seja garantido. A relação direito, educação em tempo integral e estudante público-alvo da educação especial suscita a seguinte questão: se a educação é direito de todos e, se todos os sujeitos têm direito à educação, logo, a educação em tempo integral é para atender a todos esses sujeitos de direito, incluindo invariavelmente, o sujeito público-alvo da educação especial.

Adrião e Peroni (2009) identificaram duas tendências fundamentais no redesenho promovido pela reforma do Estado: a primeira pela alteração do *status* jurídico de uma instituição estatal que é pública e que passa a ser de direito privado, como vem ocorrendo em organizações sociais, como fundações, conselhos escolares transformados em unidades executoras: a segunda é relacionada com a celebração de parcerias entre o Estado e instituições privadas sem fins lucrativos, consideradas terceiro setor para a execução das políticas sociais, como no caso das Organizações não Governamentais (ONGs). Com Parcerias Públicas Privadas (PPPs), o Estado promove a prestação de serviços informais com terceirização. Dessa forma, vai flexibilizando e transferindo a execução de trabalhos antes exclusivos da competência do Estado, como: educação pública, saúde pública, segurança, dentre outros, que são transferidos para o setor privado. Trata-se de uma relação ambivalente imersa em tensões.

O Brasil, em sua trajetória histórica, não chegou a constituir o Estado de Bem-Estar Social. Segundo Sacavino (2008), os defensores da implementação do projeto neoliberal consideram os finais das décadas de 1970 e 1980 no Brasil e na América Latina como sendo “década perdida” por ter se configurado pela retração econômica na indústria, inflação em alta e crise da dívida externa. Computam esse insucesso ao Estado e não à conjuntura econômica global por cortar, especialmente, direitos sociais. No entanto, em que pese a transição da ditadura, que foi um período socialmente muito tenso, e o fortalecimento do neoliberalismo no mundo, podem ser computados a esse

período os ganhos sociais com a reconquista das liberdades individuais e restabelecimento do Estado de Direito.

Foi justamente no momento em que a sociedade conquistou a aprovação da Constituição de 1988 (SACAVINO, 2008; CAETANO; PERONI, 2012), com consideráveis avanços sociais, que a lógica das políticas neoliberais se evidenciou fortemente e, antes mesmo de a Constituição Federal de 1988 disseminar os benefícios de suas prerrogativas, teve início a Reforma do Estado, utilizando o argumento da crise, substituindo a prioridade social pela lógica econômica de mercado.

O papel do Estado em relação às políticas sociais é alterado, pois, com esse diagnóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, consideradas improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado); para a Terceira Via, principalmente a partir do terceiro setor (sem fins lucrativos) (CAETANO; PERONI, 2012, p. 59).

É nesse contexto de crise do capitalismo global, que os neoliberais consideram ser uma crise do Estado, que o direito à educação brasileira prossegue no seu momento atual, cuja história remonta ao projeto pedagógico jesuítico (1629-1724), conforme Araújo (2010). No final do Império e começo da República (Sec. XIX), que se delineou uma política estatal de educação brasileira, até então a educação no país era feita quase exclusivamente pela sociedade civil, com ênfase à Igreja Católica.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi o documento que culminou como o instrumento mais importante para o restabelecimento do Estado de Direito após mais de 20 anos de Estado de Exceção e ditadura militar que se iniciou em 1964. No art. 6º da Constituição, a educação se configura como o primeiro direito social cujos princípios norteadores para o ensino brasileiro estão constituídos no Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, nos arts. 205, 206, 208 e 213, trazendo os seguintes pressupostos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...]:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (BRASIL, 2009).

Entre os documentos jurídicos que consubstanciam o direito à educação, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), os Planos Nacionais de Educação (Lei nº. 10.172/2001; Lei n. 13.005/14), com os elementos mais significativos de reconhecimento da educação como direito fundamental de natureza social e constitucional que implica a obrigação do Estado em cumprir as suas prerrogativas (LOMBARDI, 2008).

Como um direito social, o direito à educação se insere nas prerrogativas dos direitos humanos que atualmente equivalem a um conjunto de processos de educação formal e não formal, com os seus pressupostos de respeito e dignidade pertinentes ao *status* dos direitos universais da pessoa. Nesse contexto, Cury (2002) considera que o direito à educação escolar é uma exigência contemporânea que, mais do que ligada aos processos de produção e de inserção profissional, é fundamental por responder a valores da cidadania social e política. A função da educação é oferecer aos seres humanos elementos para o desenvolvimento de suas potencialidades individuais, contribuindo para sua capacitação, para transformar aquilo que considerar necessário.

Cury (2002) pondera que, em muitas circunstâncias, a realização das expectativas da lei entra em contradição com condições sociais adversas de funcionamento da sociedade no tocante aos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. Por exemplo, quando os governos justificam o não cumprimento de um direito alegando sua incapacidade administrativa de expansão da oferta do benefício ante a obrigação

jurídica expressa no direito do cidadão, como o do novo PNE em relação ao público-alvo da educação especial na educação em tempo integral.

Seguindo a lógica da tendência atual, o Estado brasileiro vem alterando a legislação no sentido de sua atualização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben – Lei nº 9.394/1996) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos arts. 34 e 87. É mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/2007) (MAURÍCIO, 2009).

É inegável que o Brasil conta hoje de fato com instrumentos para a consolidação do seu sistema nacional de ensino, que favorece aos demais sistemas articular-se de forma dinâmica e colaborativa, como explica o documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB), como segue:

Em 2007, os mais diferentes atores sociais do Brasil decidiram conjugar esforços pela melhoria da qualidade da educação básica. Foi quando governos e sociedade firmaram o Compromisso Todos pela Educação. O objetivo é que, em 2022, bicentenário de nossa Independência, o aproveitamento de nossos estudantes seja bem melhor do que é hoje. Assim surgiu o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Para apoiar uma das ações do PDE – a implementação, nas escolas, da Educação Integral, em jornada ampliada – foi criado, pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010, o Programa Mais Educação (BRASIL, 2011, p. 5).

Portanto, dentre os instrumentos que deram suporte para que a educação brasileira avançasse no patamar que se encontra hoje, estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), que permitiu que cada unidade de ensino elaborasse o seu próprio currículo escolar, acrescentando atividades de livre escolha conforme o plano organizado pela equipe escolar, o que favorece sobremaneira a consolidação da educação em tempo integral: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007), que estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados e a participação da família. Complementando com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007), e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Também são incontestáveis os avanços que a Constituição possibilitou à população de modo geral, reconhece Cury (2002), mesmo observando que os direitos outorgados pela Constituição de 1988 são uma conquista, mas, sobretudo, constituem-se como um instrumento viável de luta com o qual podem ser criadas as condições para a necessária democratização da educação com poder transformador.

Em outro artigo em que discute o direito à educação, Cury (2003) coloca que, em nosso ordenamento jurídico, a educação é definida tanto como um direito quanto como um dever, direito do cidadão e dever do Estado. E é exatamente desse direito que nascem prerrogativas das pessoas em consequência das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence, uma vez que:

A educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes (CURY, 2003, p. 1).

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural, é a forma pela qual o cidadão pode apossar-se dessa herança por intermédio dos seus padrões cognitivos e formativos. Isso considerando que a educação seja a forma de ampliar as possibilidades do cidadão, permitindo-lhe se envolver e ser parte, compactuar dos destinos da sociedade e colaborar para a sua transformação (CURY, 2003).

Cury (2008) lembra que o art. 205 da Constituição Federal de 1988 é claro, ao definir a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Portanto, é do direito que as pessoas passam a gozar de algo que lhes pertence. Já do dever de Estado nascem as obrigações que consubstanciam esses direitos que devem ser respeitados. Por entender que o direito à educação é uma exigência da sociedade atual, a garantia do acesso à educação básica é uma preocupação das sociedades contemporâneas e, mais que um direito, é um dever do Estado garantir educação aos seus cidadãos. Portanto, a educação como direito público é educação como direito de todos e, sendo um direito, ela pode ser tomada para si. A relação é que a tendência da educação

brasileira aponta para sua expansão e não mais se constitui em exceção e sim em regra.

De volta às tendências de um mundo dominado pelas políticas neoliberais, Peroni (2013) chama a atenção para os reflexos que essas políticas trazem para os direitos sociais nos quais se inclui diretamente a educação como direito público. Enquanto o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização de direitos, acaba por penalizar tudo o que é prejudicial aos seus interesses de mercado, inclusive a democracia.

Assim, partimos do pressuposto de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças macrossociais econômicas, mas é parte constitutiva de ambas. E que é importante analisá-las no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserida em um movimento maior do capitalismo. Na tentativa de superar a sua crise, o capitalismo estabeleceu algumas estratégias, como o neoliberalismo, a globalização financeira e produtiva, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, que acabaram redefinindo as fronteiras entre o público e o privado. As mudanças ocorreram não apenas na alteração da propriedade, mas principalmente em relação ao que permanece na propriedade estatal, passando a ter a lógica do mercado e reorganizando os processos educacionais (PERONI, 2013, p.41).

A Terceira Via age por se recolocar entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia, contudo não desmistifica o discurso de que o Estado seja o culpado pela crise. Uma vez que o Estado é parte da correlação de forças e o conceito de democracia é considerado como materialização de direitos e igualdade social, não há como separar o político do econômico. Com isso, identifica-se, conseqüentemente, uma tensão entre os direitos conquistados e as dificuldades em implantá-los, mesmo aqueles que parecem assegurados pela legislação (PERONI, 2013).

1.3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Com o intuito de adentrar na escola de tempo integral e melhor conhecer a sua experiência, propusemo-nos também desenvolver um breve levantamento histórico acerca das políticas de educação integral, observando como foram implementadas, por

meio de relatos de experiências da escola brasileira desenvolvidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, com a jornada escolar ampliada.

Conceitualmente, a educação em tempo integral pode ser entendida da seguinte forma:

O que caracteriza a educação integral é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (MOLL, 2009, p 2).

As modificações em curso com prerrogativa de implantação do sistema de educação em tempo integral no Brasil, conforme Moll (2012), são tendências das políticas públicas e de ações governamentais, que se processam em direção à adoção gradativa da educação integral em todo o sistema de ensino nacional. Esse processo vem acompanhado de uma ressignificação da educação, da escola e de suas práticas educativas, com movimento de aproximação da vida à escola por meio do ato educativo, abrindo e expandindo o território da escola ao seu entorno, integrando nas práticas educativas a comunidade e a cidade.

Numa perspectiva histórica, conforme Xavier (2012), revendo as experiências da educação brasileira, o legado deixado por Anísio Teixeira (1900-1971), jurista, educador e escritor, em suas múltiplas dimensões, possui elementos para se repensar atualmente a escola em tempo integral. A trajetória de Anísio Teixeira começa a se evidenciar na década de 1920, quando a sociedade intelectual brasileira se encontrava em processo de ebulição em busca de elementos culturais próprios, que marcassem a cultura nacional.

Semelhantemente, mas agora voltado para um modelo de escola nacional, em 1932, um grupo de intelectuais, em diferentes áreas do conhecimento, se reúne procurando interferir nas orientações políticas, defendendo a adoção de um tipo de administração científica. Com esse empenho, inaugura um rico período de recriação institucional. Reunido na Associação Brasileira de Educação, um grupo de intelectuais se voltou para a organização do ensino no país, publicando, nos jornais de grande circulação, o “Manifesto dos pioneiros da educação nova” (XAVIER, 2012).

Com o Manifesto, ocorreram as primeiras iniciativas de implementação de um sistema público de ensino em tempo integral no Brasil, visando a uma formação completa do indivíduo, conforme figurava no pensamento educacional e nas ações do educador Anísio Teixeira, para quem a educação seria a responsável por preparar integralmente os sujeitos, oferecendo-lhes as condições completas para o viver.

Nesse processo, destaca-se, também, Darcy Ribeiro (1922-1997), que estudou Medicina, mas formou-se em Sociologia e especializou-se em Etnologia. Como naturalista, trabalhou com os índios na Amazônia, vivendo por muitos anos entre eles. Aliado a Leonel Brizola, venceu as eleições no Rio de Janeiro como vice-governador, em 1988, acumulando o cargo de secretário de Ciência e Cultura, encarregado de coordenar o Programa Especial de Educação (PEE) com o objetivo de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro (HEYMANN, 2012).

Elegeu-se senador da República em 1990, pelo Estado do Rio de Janeiro, quando Brizola se reelegeu governador. Darcy Ribeiro licenciou-se do Senado e assumiu a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais do governo do Rio, cuja meta era promover a retomada da implantação dos Cieps e coordenar a criação da Universidade Fluminense. De volta ao Senado, elaborou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), que foi sancionada em 1996. Darcy Ribeiro faleceu em Brasília, em 1997 (HEYMANN, 2012).

Maurício (2004) ressalta que o trabalho na educação desenvolvido por Anísio Teixeira, na década de 1950, foi tão completo e significativo, que serviu de subsídio para a idealização da escola do Cieps por Darcy Ribeiro. Segundo a autora,

Mais significativas para nosso estudo foram as experiências desenvolvidas, a partir do início dos anos de 1950 no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, em cinco escolas públicas de 1ª a 4ª série. Sob coordenação, supervisão e apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), presidido na época por Anísio Teixeira, este projeto experimental constituiu campo de pesquisa aplicada segundo orientações curriculares diversas. No mesmo período, desenvolveram-se quatro ginásios públicos, primeiro segmento do ensino médio, com finalidade de qualificação profissional, mas a fundamentação do projeto de educação integral nos Cieps, de fato, origina-se nos mesmos argumentos que levaram Anísio Teixeira (MAURÍCIO, 2004 p.41).

O Ciep nasceu no contexto de discussão e movimentos que se estabeleceram no país com o término do regime militar, no seio das discussões por reforma da escola pública em todos os Estados da Federação.

Segundo Maurício (2004), com a concepção arquitetônica de Oscar Niemeyer, os Cieps foram construídos e implantados no Rio de Janeiro por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O objetivo do programa foi implantar inicialmente uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, atendendo, à época, a um quinto de estudantes do Estado. A escola em tempo integral, nos termos dos Cieps, foi resultado de diagnóstico desenvolvido por Darcy Ribeiro, em 1986, no qual concluiu que “[...] a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população” (MAURÍCIO, 2004, p. 40).

Em função dessa realidade, de acordo com a autora, Darcy Ribeiro sugeria uma escola de horário integral semelhante a que era oferecida nos países desenvolvidos, concebida e implementada para prevenir que crianças provenientes de famílias de baixa renda fossem condenadas ao abandono e a ter a infância suprimida.

A concepção pedagógica dos Cieps buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade (MAURÍCIO, 2004, p. 41).

Na descrição de Maurício (2004), nos Cieps, a escola foi projetada para atender a 600 alunos em turno único e mais 400, esses últimos de acordo com a demanda da educação juvenil em horário noturno. Além das aulas curriculares, estava previsto para os estudantes que faziam as aulas durante o dia, desde orientação no estudo dirigido, até atividades recreativas, esportivas, acesso à biblioteca para leitura de livros e revistas, sala com projeção de vídeos e participação em eventos culturais. Localizada

preferencialmente onde fora identificada maior incidência de população de baixa renda, o programa da escola também oferecia serviços médicos e odontológicos, alimentação, desenvolvimento de hábitos de higiene, tudo como parte do programa de atendimento em horário integral dos estudantes.

O começo, meio e fim da experiência dos Cieps acontece no governo de Leonel Brizola. Assim, com a posse do novo governo, Moreira Franco, eleito para o período de 1987-1991, no Rio de Janeiro houveram as seguintes tensões, a falta de recursos para alimentação e a redução do quantitativo de professores inviabilizaram o horário integral nos Cieps do Estado conforme Maurício (2004). Muitos dos seus prédios foram remanejados para outras finalidades, inclusive para acolher desabrigados das enchentes.

Dentre as concepções da integralidade na educação, há uma falsa similaridade entre educação integral e educação em tempo integral e, para que não ocorram equívocos em relação aos conceitos, consideramos oportuno nos determos na reflexão dos seus sentidos. Assim, o conceito de educação integral está relacionado diretamente com a natureza do ser, com o indivíduo em seus múltiplos aspectos, como define Maurício (2009, p. 54-55):

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

Também a Prefeitura Municipal de Vitória (2014, p. 16), em seu plano de ação, faz a conceituação da educação integral com o foco da pluralidade humana:

A Educação Integral pressupõe considerar o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, afetivo-relacional, sociocultural e produtiva, portanto, quando realizada em tempo ampliado, em Escolas em Tempo Integral, atende plenamente ao direito à educação para além da formação básica, pois pressupõe que os componentes curriculares da base comum e da parte diversificada sejam organizados de forma integrada, rompendo com a divisão de turno e contraturno.

Já a educação em tempo integral é conceituada de forma inequívoca pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/1996, o Decreto nº. 7.083/2010,

que mostra, em seu art. 1º, uma definição sobre a educação em tempo integral com foco no tempo da jornada escolar, como pode ser observado:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

Para Maurício (2004), a educação em tempo integral é um projeto complexo que depende da criação de uma nova dinâmica, de investimentos e esforços para que se consolide e não tenha o mesmo destino das experiências do passado, daqueles que nasceram em períodos históricos de ebulição social e de reconstrução democrática que não tiveram continuidade. Exemplos nesse sentido é que não faltam.

Em São Paulo, foi realizado o Profic — Programa de Formação Integral da Criança, entre os anos de 1986 e 1993. O programa conjugava diferentes projetos voltados para a formação integral, com a particularidade de se utilizar parcerias com as Prefeituras Municipais e com as organizações sociais locais, como uma estratégia de minimização dos custos e aproveitamento dos recursos existentes. Diferentemente das experiências dos Cieps e dos Caics, o Profic, desde sua implantação, substituiu a construção de prédios pelo uso dos espaços da escola e das entidades parceiras[...]. A descontinuidade desses programas é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas. As críticas referem-se, sobretudo, aos dilemas da universalização, que incluem o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo (GUARÁ, 2006, p. 18).

Conforme Guará (2006), há um consenso de que o tempo dedicado à educação hoje é muito limitado, bastante reduzido e aquém do necessário para a preparação dos alunos, para os desafios que terão que enfrentar no século XXI, caracterizado por aceleradas transformações e incertezas.

De forma semelhante, Cavaliere (2009), em suas considerações sobre a educação em tempo integral, coloca sua preocupação com a aprendizagem. Para a autora, o processo está sendo organizado, geralmente, dissociado da integralidade de um projeto pedagógico durante todas as ações do tempo integral, em função das ações de fora do recinto escolar. Contudo, as experiências têm gerado resultados mais propositivos e esses, por si sós, já justificam os esforços de transformação que vêm se verificando nas últimas décadas pela educação brasileira.

Escola de tempo integral, ampliação da jornada de tempo, representa uma demanda da própria escola. O regime ampliado vem junto com a necessidade de um projeto pedagógico por meio do qual se pretende maior eficiência, um reforço maior ao Projeto Político-Pedagógico aplicado pela escola (COELHO, 2012).

Escola de tempo integral, “A grosso modo, podemos dizer que a primeira expressão – escola de tempo integral – compreende a ampliação da jornada como um fator demandado pela própria natureza e função da escola” (COELHO, 2012, p. 81), no momento em que a própria escola entende a propriedade de ampliação desse tempo por motivos propositivos em função de um projeto pedagógico que melhor atenda seus estudantes.

A jornada ampliada compreende a necessidade identificada pela escola de ampliação do tempo de permanência do estudante com atividades nos contraturnos, não necessariamente vinculados ao Projeto Pedagógico da instituição escolar.

[...] a ampliação da jornada escolar se dá, não obrigatoriamente relacionada à organização própria da escola, mas por meio de atividades que acontecem no contraturno e que, como tal, podem ou não estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição. Neste caso, as atividades enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente se constituem como Educação Integral, no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição mesma do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta (COELHO, 2012, p. 82).

Quanto ao tempo integral na escola, é conceituado, de forma bastante clara, como o aproveitamento otimizado, aperfeiçoado da ampliação do tempo na escola, como coloca a autora:

[...] visando à precisão nos conceitos que estamos utilizando, é preciso esclarecer que entendemos o tempo integral como a forma mais acabada de ampliação da jornada escolar, o que é legitimado, inclusive, pelos Decretos 6253/2007 e 7083/2010, quando consideram educação básica em tempo integral ‘a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo’ (COELHO, 2012, p. 76).

Nesse processo, o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) representa o último esforço do Estado brasileiro em implementar uma política nacional de educação em tempo integral que teve início em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº. 17/2007 (BRASIL, 2007), Decreto nº 7.083/2010, que integra o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE) e propõe como estratégia de governo, objetivando levar gradativamente a educação em tempo integral a todas as escolas do território nacional.

As políticas de ampliação da jornada escolar em direção à educação em tempo integral são referendadas pela cobertura de financiamento da educação, como estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu art. 10, caracterizou o tempo integral como pressuposto de matrícula diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Sendo assim, passou a ser considerada como de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o art. 4º do Decreto nº 6.253/2007 (LECLERC; MOLL, 2012).

De acordo com Leclerc e Moll (2012), os recursos que a escola pública recebe quando adere ao Programa Mais Educação são oriundos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinado ao custeio de ações de educação em tempo integral, possibilitando o desenvolvimento de atividades para a ampliação da jornada escolar. Para as finalidades desses recursos, são dez os macrocampos que o “Programa Mais Educação” oferece como opção de atividades a serem escolhidas pela escola: Acompanhamento Pedagógico e Alfabetização; Esporte e Lazer; Educação Ambiental; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção à Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica.

Diante do exposto, salientamos que a educação em tempo integral e o tempo ampliado na escola não são temas novos; o assunto tem se evidenciado em momentos pontuais e de transição, como ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, em que intelectuais se esforçavam por desenvolver uma cultura genuinamente nacional, voltando com vigor na década de 1950, e novamente na década de 1980, durante a transição democrática, quando a Constituição de 1988 se encontrava em discussão e concretização. O tema

ganhou força no final dos anos de 1990 e vem se evidenciando até culminar com o Projeto Mais Educação do Governo Federal, a partir de 2007 (LECLERC; MOLL, 2012).

1.4 ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em análise sobre a educação especial em diferentes países, inclusive no Brasil, pesquisadores, como Mendes (2006), Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2001), assinalam períodos mais ou menos distintos uns dos outros que demarcaram mudanças na concepção de “deficiência” e de como as transformações, dentro de sua perspectiva contextual e histórica, foram lentamente se efetivando.

Reportando-nos às raízes históricas que fundamentam a educação especial, não para tentar justificar, mas para entender a exclusão e segregação dos sujeitos considerados “deficientes” ao longo da história das sociedades, Jannuzzi (2004) nos lembra que o modo de pensar e agir com o outro nas relações interpessoais depende da organização social em sua contextualização. Isso vai desde a organização para a produção, para as relações com as descobertas das ciências até o sistema de crenças e ideologias. Ou seja, são elementos culturais interiorizados pelo ser humano em sua constituição física e psíquica englobados pela cultura, que fazem com que cada período tenha formas particulares para ver, agir, pensar e se posicionar, no que diz respeito à vida, ao mundo e à natureza, assim como a natureza do outro com o seu universo de peculiaridades pessoais.

Também reportando à contextualização que caracterizou os vários estágios até o século XVIII, Mazzotta (2001) faz referência ao fato de que as concepções acerca da “deficiência” eram basicamente relacionadas com o misticismo e o ocultismo. Por conseguinte, os caminhos da pessoa com deficiência, de modo geral, foram marcados na história da civilização por momentos de rejeição, reclusão e estigma.

Drago (2011, p. 60) enfatiza que as pessoas com deficiência “[...] geralmente eram vistas como seres imperfeitos, impuros, não sendo a imagem e a semelhança de Deus, como os outros homens considerados próximos da perfeição divina”.

Conforme Pessotti (1994), foi no século XVI que se iniciou um redimensionamento da percepção sobre a “deficiência”, quando foi transposta a abordagem moral, passando para a abordagem médica, o que foi um grande avanço. Porém, nesse estágio, não havendo ainda conhecimento suficiente para formação de uma consciência no modo de conceber e discernir o que se considerava por “deficiência”, a mudança ocorrida não foi suficiente para provocar alterações na forma de se posicionar e agir diante dela. Os considerados como “diferentes” continuaram abandonados, isolados sem uma atenção apropriada de governos e da família.

Mendes (2006), reportando-se aos primórdios do século XVI, leva-nos ao momento histórico que abriu precedente para a educação especial. Até então, momento, não havia ainda uma educação formal; a educação era regalia de poucos e trabalho de preceptores, contratados pelas famílias para cuidar de suas crianças. Esse trabalho levou médicos e pedagogos a desafiar os conceitos que até então faziam crer ser impossível a educação de sujeitos com algum tipo de limitação, considerados ineducáveis. Esses preceptores, com os seus trabalhos tutorais como professores de seus pupilos se tornam os precursores que abriram as primeiras possibilidades para que segmentos considerados “deficientes” tivessem a oportunidade de formalmente se mostrarem capazes de aprender.

Como Mendes (2008), também Jannuzzi (2004) e Pessotti (1994) registram as primeiras experiências formais para a educação especial. Isso se deu quando os preceptores pertencentes à vertente médico-pedagógica, utilizando-se de conhecimentos de anatomia e pela observação, marcam o despertar para o campo da educação especial, quando o médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1576) chegou à conclusão de que a surdez não prejudicava a aprendizagem. Com essa nova visão, compreendeu que os surdos eram aptos a ler, escrever e, portanto, a aprender.

No século XVII, na Espanha, conforme Jannuzzi (2004) ocorre a publicação do livro “*Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*” (1620), que dava início à utilização de um código de sinais. A experiência foi percebida por Bonet, que trabalhava para a família de Juan de Velasco a educação de Luiz, filho surdo da família, com três anos. A partir de então, outros exemplos semelhantes correlatos se sucedem até surgirem as primeiras instituições nesse sentido, como no caso do abade Charles Miguel de L’Epee (1712-1784), que fundou o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, em 1760, onde educou pessoas surdas pelo código dos “sinais metódicos” (JANNUZZI, 2004, p. 30).

Mazzotta (2001) considera que esse trabalho que originou o começo da educação especial, foi coletivo, porém assinala outra versão acerca do fato histórico marcante da publicação da primeira obra sobre o assunto, deslocando-o para a França.

No presente estudo, a análise criteriosa das informações possibilitou constatar que a primeira obra impressa sobre educação de deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editada na França em 1620 com o título: *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar* (MAZZOTTA, 2001, p. 17-18).

No Brasil, o desenvolvimento da atenção ao sujeito público-alvo da educação especial foi estabelecido com as instituições instaladas para essa finalidade, separadas da educação regular.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – Ines, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2007).

O desenvolvimento da educação especial no Brasil, por influências norte-americana e europeia, teve início no século XIX, mas essa modalidade de ensino só começou a ser implementada no início dos anos de 1960, com a denominação de “educação dos excepcionais”. Era caracterizada por iniciativas pontuais, não integradas às políticas públicas de educação, destinadas aos sujeitos com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Após discussões preliminares a partir da década de 1970, na década de 1990, é desencadeado, por intermédio da Organização das Nações Unidas (ONU), o movimento mundial para inclusão do estudante público-alvo da educação especial no ensino regular. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, reaviva o movimento, no sentido de que o Estado assuma a educação como um direito daquelas pessoas segregadas nas escolas especiais e as restringidas em seus lares por apresentarem algum tipo de limitação. Essa conferência abriu espaço para que se discutissem as garantias de acesso, permanência e ensino para todos, inclusive os que dela foram excluídos (BRASIL, 1990).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, trouxe a noção de que todas as crianças devem aprender juntas na escola, inspirando as políticas educacionais brasileiras e trazendo consigo o princípio das escolas inclusivas, postulando que as escolas devem se organizar pedagógica e administrativamente para receber todas as crianças, indistintamente.

Os novos paradigmas da educação especial na perspectiva inclusiva questionam a artificialidade da normalidade e concebem a escola como um espaço de todos, onde os estudantes são instados a construir o seu conhecimento segundo suas potencialidades, expressando livremente suas ideias, participando ativamente das tarefas, exercitando-se e desenvolvendo-se como cidadãos em suas diferenças. Nas escolas com concepções inclusivas, não há conformidade a padrões preestabelecidos que classifiquem estudantes como especiais ou normais; todos se igualam por suas diferenças. Por conseguinte, a escola é a quem cabe a tarefa de encontrar formas de adequação às diferenças dos indivíduos e não o contrário.

A evolução que consolidou o movimento da educação inclusiva na história da educação começou com o reconhecimento e aceitação gradativa dos direitos dos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial, segundo Beyer (2003).

O princípio fundamental que distingue a escola inclusiva expressa por Salamanca (1994), da qual a educação brasileira é signatária de suas propostas, é o de que todas

as crianças devem aprender juntas sempre que possível independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Portanto, as escolas inclusivas se caracterizam por reconhecer e responder às necessidades diversas das demandas de seus educandos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem de modo a assegurar uma educação compatível a todos, por meio de currículo condizente e apropriado em sua organização, estratégias de ensino e utilização de recursos e parcerias com suas comunidades.

Nesse sentido, Drago (2013, p. 63) ressalta que

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular a criança na escola comum, na verdade, implica dar outra/nova lógica à escola transformando suas práticas, suas relações interpessoais, a formação dos docentes e demais profissionais, e seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuiriam para um novo modo de organização do sistema educacional.

As dificuldades da inclusão que a educação especial, nos moldes atuais, apresenta, conforme Kassir (2011), têm suas origens na forma como foi construída e direcionada a atenção ao público-alvo da educação especial no Brasil. Praticada em separado do sistema de educação destinado à população que não apresentava diferenças que caracterizassem explicitamente que tipo de limitação se tratava, tornou-se uma prática que se estendeu generalizada até fins da primeira década do atual milênio. A educação especial foi se constituindo como um campo de atuação específico, em regra geral, sem a devida interlocução com a educação praticada na escola. O atendimento aos estudantes com alguma limitação ocorreu em um sistema paralelo ao de ensino em locais separado dos demais estudantes.

Apesar de registros da existência de matrículas de alunos com deficiências em escolas privadas e estaduais desde o final do século XIX, é possível dizer que, no país, a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas (KASSAR, 2011, p. 64).

Também Prieto (2006) narra a sua experiência de trabalho na perspectiva de intervir em sistemas de ensino com o pressuposto de sua universalização, com oferta de vagas em razão da demanda, garantindo o direito de acesso a todos os estudantes. Entretanto,

faz uma ressalva: mesmo sem pretender negar a validade de experiências desenvolvidas em escolas específicas ou em salas especiais separadas do ensino regular, acredita que esse isolamento pode comprometer os resultados posteriormente. Considera que, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional de educação, as instituições escolares não desenvolvem condições de respostas aos desafios da inclusão e do acolhimento às diferenças, muito menos promovem as aprendizagens necessárias à vida em sociedades complexas do século XXI.

Para Prieto (2006), a escola ainda não compreendeu o seu papel e por isso tem dificuldades em cumpri-lo, uma vez que a escola tradicional está assentada em pressupostos irrealizáveis, no momento em que, ao invés de se esforçar em se adequar, faz o contrário, exigindo que sejam os seus estudantes a se adaptarem a ela, independentemente ou não de serem considerados como segmento da educação especial, comprometendo o processo inclusivo. Como também reconhece Drago (2013, p. 67): “[...] a inclusão pressupõe o contrário, isto é, existe a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças que culminariam com um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além da mera escola em si, sem subdivisões, sem guetos”.

No que tange aos principais preceitos legais que abarcaram a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, consideramos que, dentre os mais significativos, está a Constituição Federal de 1988, porque é o dispositivo que estende para todo o território nacional o marco legal da educação, quando determina, em seu texto, ser a educação um direito de todos e dever do Estado. Também temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), tanto de 2001 quanto de 2014.

A Pnee de 2008, “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, foi o documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, especificamente para a universalização da educação inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESP, 2007).

O PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) (BRASIL, 2014) é o instrumento de política educacional atualizado que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação em todos os seus níveis e modalidades de ensino no país. Assinala para a formação de recursos humanos visando à preparação do Magistério para enfrentamento dos novos desafios e paradigmas da educação e suas demandas, do financiamento e gestão da educação, tudo isso por um período de dez anos. O PNE enfatizou, em seu texto, a orientação das ações do Poder Público nas esferas administrativas da União, Estados e Municípios, trazendo, inclusive, metas para o decênio. É uma peça-chave da administração e do direcionamento da política educacional do país, com estratégias relevantes numa perspectiva nova para a educação. Entre as suas metas, selecionamos as Metas 4 e 6 e as estratégias que estabelecem:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 4 - Estratégia 4.17 - promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 6; Estratégia 6.8 - garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

A escola de tempo integral exige uma nova estrutura escolar para que se concretize o desenvolvimento da educação integral para os estudantes do ensino fundamental. O Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014) trouxe, entre suas propostas, a de desenvolver pesquisas sistemáticas para verificação do sujeito em idade escolar que esteja fora da escola, reforçar o monitoramento da frequência e da permanência dos

matriculados que sejam beneficiários de programas de transferência de renda, do programa de educação continuada, bem como do sujeito público-alvo da educação especial. O documento prevê ainda a ampliação progressiva de investimentos públicos em educação, cuja meta é atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB), ou seja, percentual que equivale a uma retirada da soma de toda a riqueza produzida durante todo o ano pelo país, porém o orçamento público de educação se estende a parcerias com a iniciativa privada.

A análise do PNE é elementar e a sua formulação coloca em prontidão para discussão os setores organizados da sociedade porque há um projeto de Nação introjetado nos pressupostos do projeto de educação.

É pois, no seio da gestão da escola brasileira que se concretizam as disputas de projetos e portanto faz-se primordial compreendê-la melhor em sua totalidade para concreta e dinamicamente propor seus objetivos de maneira crítica, autônoma e democrática, 'Com a nítida consciência de que a escola contemporânea é, ainda, uma escola em transformação, que procura dar respostas a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas, e em contínuo devenir' (CARVALHO, 2014, p. 460).

É na dinâmica das ações do PNE que as forças organizadas da sociedade reconhecem suas possibilidades, os seus limites, suas dificuldades e a capacidade de viabilidade dos objetivos e metas pactuados. Essa análise é determinante para alicerçar e fortalecer a escola pública na construção da cidadania e no país que queremos para nós, para os nossos filhos e estudantes.

A doutrina neoliberal se configura como medidas e ajustes estruturais, políticos e econômicos que, articulados a ideologias conservadoras, buscam nos sistemas educacionais uma materialidade impositiva que reafirme seu projeto societário como pensamento único possível e válido, para isso tentam constantemente impregnar de determinismos os processos de reformulação que pretendam a superação deste sistema. Esta relação simbiótica entre os modelos de produção e as ideologias conservadoras é fundamental para difundir a ideia de que os direitos humanos e a justiça social estão condicionados ao crescimento econômico e que este só é possível a partir de reordenamentos e ajustes necessários de organização econômica e social deste modelo de sociedade e não pela sua superação, minimizando suas contradições internas e crises sociais e maximizando a naturalização do sistema neoliberal (CARVALHO, 2014, p. 448).

A consolidação do PNE é resultante de embates em torno de projetos político-sociais e os seus determinantes presentes no contexto das disputas entre grupos e forças sociais

com interesses diversos e antagônicos. A noção do “público” adotado pelo PNE segue orientação proposta pela Organização Mundial do Comércio (OMC), em que, em 1995, os países-membros assinaram acordo com a finalidade de liberar progressivamente os serviços de educação, saúde, dentre outros, para a iniciativa privada.

‘Essa proposta de financiamento para a ‘educação’, de forma generalizada, permite um esquema de privatização, fazendo com que o empresariado possa gerenciar, por dentro, as verbas públicas da educação, por meio da concepção do público não-estatal, que é o que o governo reforça com as parcerias público-privadas e com os contratos de gestão.[...]. Ana Maria Ramos Estevão, integrante do Gtpe e da Regional São Paulo, esclarece que o governo já havia aprovado cinco bilhões de reais para o Fundo de Financiamento Estudantil, através de medida provisória, e também definido o perdão da dívida trabalhista das particulares em troca de bolsas. ‘O que o governo está fazendo é a privatização fatiada, o PNE vem para ratificar essa política’, afirma. A destinação de quase 5 bilhões de reais para educação privada, que abre crédito extraordinário de R\$ 4,9 bilhões para o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), foi aprovada pela Comissão Mista de Orçamento, no mês de maio, através da Medida Provisória (MP) 642/14 (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN, 2014).

É com essa conformação estratégica que os recursos públicos são repassados e financiam a educação pela iniciativa privada, bem característico das políticas neoliberais com as suas ambiguidades, como alerta Peroni (2013). O processo de delegação de responsabilidades do setor público para o privado tem aumentado muito a presença do setor privado na consecução de políticas públicas na educação, fenômeno que se ampliou e vem se generalizando para muito além das modalidades específicas, postas em curso a partir das reformas do Estado brasileiro na década de 1990. Isso suscita a seguinte questão: até quando a educação pública se manterá como um direito do cidadão brasileiro?

O cumprimento das metas do PNE é responsabilidade da União, Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, todos corresponsáveis por sua gestão e implementação. Nessa correlação de sinergia, dependendo da forma como os arranjos institucionais se desenvolverem, as metas do Sistema Nacional de Educação (PNE/2014) serão ou não alcançadas. Essa análise é determinante para alicerçar e fortalecer a escola pública na construção da cidadania e do país que queremos para nós e para os nossos filhos.

Em nossas análises, observamos que há ainda muitas distorções na aplicação das ações em atenção ao público-alvo da educação especial na educação em tempo integral – educação ampliada, que nos permitem concluir que esse segmento ainda não é atendido no município de Vitória. Um olhar para os números revela que, dos 3.203 estudantes matriculados na educação em tempo integral, 1.111 são estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas do município de Vitória. Desses, 35 estudantes, ou seja, aproximadamente 1,9%, estão matriculados no Peti. As vagas são direcionadas aos alunos que comprovarem no ato da matrícula, estado de vulnerabilidade social. Diante do exposto, percebemos que a política do Peti local que vem se desenvolvendo entre paradas e recomeços, desde suas origens, no final da década de 1990, (o último desses em 2005), não foi capaz de criar vagas suficientes para a educação especial que continuam restritas à capacidade de oferta pela escola, e não atende à demanda dos que procuram por matrícula.

Portanto, no processo avaliativo da educação em tempo integral, que é um desafio para o município de Vitória, previsto no PNE e no Pnev, a realidade é que, dos 46.439 alunos matriculados na rede, os 3.203 estudantes do programa de tempo integral não chegam nem a 10% do total, quando o previsto é de 25% e, desses, 35 estudantes são do público-alvo da educação especial matriculados no Peti, o que corresponde a 1,9%. Isso enseja a seguinte questão: qual é o direito desses estudantes em participar das atividades educativas em tempo integral? Trata-se de uma questão polêmica tanto para a política de gestão municipal quanto para a política de gestão local das escolas.

Os resultados da ausência de vagas para o estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral e o atendimento precário e incompleto são indicadores de que a tentativa de fusão da educação especial com o ensino regular está num impasse. Hoje o Peti, no município de Vitória, não está dando conta nem de incluir nas escolas o estudante devido ao quantitativo de vagas, e nem mesmo no processo educativo de suas práticas pedagógicas aqueles matriculados, por não conseguir dinamizar os processos educativos inclusivos para o percentual matriculado dos estudantes público-alvo da educação especial.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Neste capítulo, trazemos os objetivos desta pesquisa a partir dos panoramas acerca da temática discutida no decorrer deste trabalho, bem como uma exposição das trilhas metodológicas que percorremos.

2.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

O nosso estudo teve como objetivo geral investigar os modos de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial que fazem parte do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, matriculados nas escolas de ensino fundamental (Emefs) do município de Vitória, com base nas falas dos gestores e executores do programa.

Como objetivos específicos, buscamos: compreender a configuração da proposta Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, no Município de Vitória-ES; caracterizar o conjunto de estudantes público-alvo da educação especial participantes do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, no Município de Vitória-ES; compreender os sentidos e significados da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, no Município de Vitória-ES.

2.2 PROPOSTA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Para alcançar os objetivos propostos, desenvolvemos este estudo a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, que considera o cotidiano uma fonte direta de

dados, tendo como instrumento principal o pesquisador, haja vista que ele se interessa mais pelos acontecimentos ao longo do processo do que pelos resultados em si.

No contexto qualitativo de pesquisa, nosso estudo assume a perspectiva do estudo de caso pelo leque de abrangência que permite com revisão sistemática de literatura, uma pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Ou seja, o estudo de caso permite a contextualização da pesquisa, o estudo de campo, a análise documental e a revisão de literatura, sendo um delineamento pluralista que não se opõe aos outros, mas os complementa. O estudo de caso pode ser definido como, “[...] um dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo específico, assim como também o são o experimento e o levantamento” (GIL, 2009, p. 5).

Como um processo orientador da pesquisa, “[...] o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos”(GIL, 2009, p. 6).

A natureza holística, ou seja, a amplitude do estudo de caso permite ao pesquisador, “[...] a proposta de investigar o caso como um todo considerando a relação entre as partes que o compõem” (GIL, 2009, p. 6), contudo não pode ser encarado como um delineamento simples. O estudo de caso requer muitas habilidades do pesquisador na utilização dos procedimentos utilizados, entrevistas, observação, análise de documentos, interpretação dos dados e todos os demais procedimentos envolvidos e exigidos para o esclarecimento das questões propostas.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA DE DADOS

Para o alcance dos objetivos propostos e de acordo com a metodologia referendada, os procedimentos metodológicos obedeceram às orientações de Michel (2009, p. 64): “A

coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, problema, objetivos, revisão da bibliografia e da identificação das categorias de análise e da opção sobre o tipo de trabalho que vai realizar”. Em harmonia com essa recomendação, para os passos seguintes, foram utilizadas a identificação e análise dos seguintes documentos: “Programa Educação em Tempo Integral” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010); “Planejamento da Rede Escolar Pré-Escola e 1º Grau, Município de Vitória-ES – 1990/2000” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1989); “Relatório 2009/2010, Plano de Ação 2013-2014” (Emef, 2012). 2012); Lei nº 8.829/jun./2015, aprovando o Plano Municipal de Educação de Vitória (Pmev) e sites com publicações de informações referentes aos estudantes público-alvo da educação especial matriculados no programa, que serviram para identificar as ações que são desenvolvidas em função desses sujeitos, como orienta a autora.

As informações sobre as políticas de educação aplicadas no município de Vitória-ES na questão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação foram fornecidas por documentos e pelas entrevistas semiestruturadas com os atuais gestores da Seme, responsáveis pelo programa, e com o grupo focal em uma das escolas de ensino fundamental do sistema municipal de Vitória em que o programa se desenvolve.

Nesse sentido, e em observância à análise documental, foram utilizadas entrevistas com perguntas semiestruturadas, conforme recomenda Gil (2009, p. 64):

Nas entrevistas estruturadas, as perguntas são predeterminadas, assim como as alternativas de resposta. Cabe ao entrevistado apenas escolher a que julga mais apropriada. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista é muito adequado aos levantamentos de campo [...]. Nas entrevistas abertas, tanto as questões quanto a sua sequência são predeterminadas, mas os entrevistados podem responder livremente.

A escolha da modalidade de entrevista, aberta, despadronizada ou semiestruturada, deveu-se à flexibilidade que esta permite ao pesquisador, ou seja, “O entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada; permite explorar mais amplamente uma questão” (MICHEL, 2009, p. 68). Todos os entrevistados responderam ao mesmo roteiro preestabelecido (APÊNDICE A).

De acordo com Gil (2009), dentre as vantagens que a entrevista aberta ou semiestruturada oferece, destacam-se: permitir maior segurança ao entrevistador por ter sempre a possibilidade de propor uma questão; por contribuir para a obtenção de dados conforme os definidos nos objetivos da pesquisa; e por fornecer a possibilidade de estabelecer comparações com outras entrevistas. Portanto, para o autor, enquanto a entrevista estruturada é a mais indicada para a pesquisa quantitativa, para o estudo de caso com pesquisa qualitativa o tipo ideal é a entrevista aberta ou semiestruturada, pela flexibilidade que permite.

Os sujeitos da pesquisa, responsáveis pela gestão e desenvolvimento dos programas da Secretaria Municipal de Educação (Seme) e da escola do grupo focal onde o Peti funciona, foram: a secretária de Educação, com formação em Pedagogia, pós-graduada em Especialização em Educação; a coordenadora do programa, formada em Pedagogia, com especialização em Educação Comunitária e mestra em Educação Gerente do Ensino Fundamental, com formação em História e doutorado em Educação; os integrantes do grupo focal: o diretor da Emef, formado em História; a coordenadora do Peti, formada em Orientação e Supervisão Educacional, pós-graduada em Psicopedagogia; a coordenadora de turno, formada em Letras/Português; a pedagoga, formada em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional; a professora de Educação Especial, formada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

A técnica do grupo focal é apropriada quando se quer conhecer as características de funcionamento de determinado grupo. “O grupo focal é uma técnica que pode ser utilizada em todas as fases da investigação, nas quais se pretenda obter informações sobre clima, as expectativas, os problemas e conflitos não claros, explicitados” (MICHEL, 2009, p. 69). Bem recomendada para a percepção de como se faz o desenvolvimento dos trabalhos da equipe multidisciplinar com a educação em tempo integral para estudantes público-alvo da educação especial.

A formação do grupo focal se deu inicialmente pela escolha da Emef, pelo quantitativo de estudantes público-alvo da educação especial matriculados no Peti,

como já evidenciado. A partir daí, foi efetuado contato com a direção da escola, marcada reunião com a finalidade de esclarecer sobre a pesquisa e solicitar a participação consentida dos integrantes que formaram o grupo focal – o diretor da Emef, a coordenadora do Peti, a pedagoga, a coordenadora de turno, a professora de educação especial. As entrevistas foram efetuadas a partir de roteiro semiestruturado. Os sujeitos entrevistados iam respondendo aos questionamentos de forma espontânea. As falas foram gravadas e depois transcritas, para serem analisadas no momento oportuno de construção da pesquisa.

A escolha dos sujeitos poderia ter se direcionado também para os estudantes público-alvo da educação especial matriculados no Peti e os seus genitores ou responsáveis, ou mesmo tê-los incluído nas entrevistas, contudo a não inclusão deles não se constituiu em uma exclusão, pois o estudo de caso consiste em “[...] delineamento pluralista, ele não se opõe aos outros, mas, os complementam” (GIL, 2009, p 10). Assim sendo, já nos primeiros contatos, a retrospectiva histórica do Peti a partir das gestões anteriores desde a sua origem, a sua base documental, surpreendeu pelo quadro que esboçava. Subsequentemente, os contatos com os sujeitos, os gestores e integrantes da equipe pedagógica que compôs o grupo focal, conjuntamente com executores do programa hoje revelaram as práticas educativas e os modos de atendimento aos estudantes matriculados, público-alvo da educação especial na educação em tempo integral – educação-ampliada, foco convergente de preocupação desta pesquisa, o que não impede que, em um próximo estudo, os estudantes, os seus genitores ou responsáveis sejam também chamados a opinar.

2.4 A ESCOLA DO GRUPO FOCAL E O PERFIL DE SEU PÚBLICO INTERNO

A Emef escolhida para desenvolver a pesquisa deu-se por apresentar a maior quantidade de estudantes com deficiência matriculados no Programa Educação em Tempo Integral, foco do nosso estudo. Além disso, apresenta equilíbrio no quantitativo de estudantes matriculados entre os turnos matutino e vespertino, o que nos tranquiliza

em relação à análise dos dados, considerando a escola em seu todo. A referida Emef está localizada numa via de fácil acesso, com bom fluxo de linhas de transporte público. Por esse motivo, há estudantes procedentes de vários bairros da cidade, traduzindo, assim, a pluralidade de situações que serão consideradas em nossas análises. É também uma das cinco escolas bilíngues,³ possibilitando uma diversidade de referências profissionais e de língua.

A Emef onde atuam os integrantes do grupo focal com a equipe de profissionais do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, sujeitos também desta pesquisa, teve como elemento de análise, além da entrevista, o Plano de Ação Escolar de 2012, com projeção para 2013-2014. Nesse documento, a escola é descrita da seguinte forma:

Esta Escola, apesar de estar situada no Bairro Bento Ferreira considerado de classe média, não atende alunos, em sua maioria, desta comunidade. Os alunos são provenientes de comunidades vizinhas, como: Morro do Jaburu, Floresta, Morro São José, Morro Santa Helena, Consolação, Praia do Suá, Horto, Ilha de Santa Maria, entre outros. São comunidades pobres, extremamente violentas e com diversas formas de envolvimento com o mundo das drogas. O trabalho pedagógico com estes alunos não é fácil e nem simples, exigindo sempre que os profissionais tenham posturas que extrapolam o âmbito escolar, pois o histórico familiar que nossos alunos apresentam é de envolvimento efetivo com o uso de diversas drogas, sendo o alcoolismo também muito intenso. A maioria dessas crianças foi gerada sob efeito de tais drogas (EMEF, 2012, p. 6).

Sobre como se dá a forma de relacionamento com as famílias e a solução de problemas com o seu público interno, o Plano de Ação da Emef aponta que:

A Escola procura manter uma boa relação com as famílias e para isso, além das reuniões sistemáticas de pais, sempre que necessário, são convidados a comparecerem à escola para adotarmos ações conjuntas em relação aos problemas apresentados pelos seus filhos, com o apoio de órgãos diretamente envolvidos com as questões de violência, ou seja, a Guarda Municipal e a Polícia Militar (EMEF, 2012, p. 6).

O Programa Educação em Tempo Integral funciona nessa escola desde 2008 e é considerado justificável pelas seguintes razões:

Desta forma, preocupados com o perfil que vinha se estabelecendo nesta comunidade escolar de crianças e jovens se evadindo tão cedo da escola;

³ As escolas bilíngues oferecem o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e de Língua Portuguesa.

envolvimento na criminalidade; exploração de trabalho infantil; exposição a ambientes que ameaçam a integridade física e/ou psíquica; cumprimento de medidas sócio-educativas; situações irregulares de habitação; entre outras, fez-se necessário medidas educacionais que visem, em parceria com outros órgãos públicos, resgatar e proporcionar a essas crianças e jovens os seus direitos garantidos (EMEF, 2012, p. 24).

Dentre os objetivos gerais elencados pelo Plano de Ação da Emef para justificar a existência do Peti, estão:

- Fortalecer os vínculos entre crianças, adolescentes, jovens, família, escola e comunidade;
- Possibilitar à criança e ao adolescente um ambiente seguro e acolhedor;
- Garantir a formação integral por meio das diversas linguagens: escrita, matemática, oral, esportiva, corporal e musical;
- Desenvolver ações do cuidar e educar em diferentes espaços envolvendo os sujeitos do processo educativo;
- Incentivar a participação da família no sentido de acompanhar as ações pedagógicas do programa (EMEF, 2012, p. 25).

Sobre a participação no Peti, o relatório informa que o cadastro das crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental é aceito conforme o número de vagas disponíveis, com preferência para aquele segmento que se encontra em vulnerabilidade social. A análise dos cadastrados acontece em parceria com “[...] o Conselho de Escola, CTA, coordenador do Programa, Cras/Semas e demais Secretarias” (EMEF, 2012, p. 25).

Quanto à permanência diária dos participantes do Peti, o tempo é de nove horas. As atividades se desenvolvem na escola e em diferentes espaços da cidade, para os quais são disponibilizados transportes. A mobilidade do estudante, configurada pelas ações de saídas do ambiente da escola, assim como a disposição de sua imagem para divulgação dos trabalhos em que eles participam são elementos que devem ser autorizados pelos responsáveis no ato da matrícula no tempo integral (ANEXO A). O programa fornece aos participantes cinco refeições diárias durante o tempo escolar ampliado, enquanto os estudantes se encontram sob a responsabilidade da escola. O relatório encerra abordando o seu processo de avaliação:

E por envolver diversos e diferentes sujeitos atuando e se responsabilizando pela efetivação do trabalho pedagógico, pela aplicação de recursos de materiais pedagógicos, infraestrutura de funcionamento, formas didático-metodológicas e pedagógicas de desenvolver as atividades, a avaliação deverá ser o termômetro indicativo do planejamento na perspectiva de pensar e repensar o Programa de Educação em Tempo Integral no espaço escolar e diferentes espaços educadores da cidade (EMEF, 2012, p. 27).

O relatório menciona estudantes com surdez que contam com os cuidados especiais de profissionais qualificados em libras, porém não há ênfase nas demais deficiências que envolvem os sujeitos público-alvo da educação especial.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO AMPLIADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, NA VISÃO DOS SEUS PROTAGONISTAS

A lógica de reformulação da educação em sintonia com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/Seesp (BRASIL, 2008), o Programa Educação em Tempo Integral no Município de Vitória (2005) e o Pmev (LEI nº 8.829/25/jun/2015), que formalizam as políticas de educação municipais, com metas para os próximos dez anos, foram referências para fundamentar este estudo. Dentre as suas deliberações, o Pmev-Meta 4 preconiza a universalização do ensino fundamental obrigatório de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos no município de Vitória-ES e, obviamente, sem distinção quanto à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial.

A Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de Vitória, com vigência por dez anos a partir de sua aprovação, trouxe elementos novos concernentes à educação inclusiva e ao público-alvo da educação especial. A meta prevista no art. 4º é bastante significativa para dar visibilidade à demanda local aos estudantes público-alvo da educação especial, com a sua atualização periódica. Conhecer o quantitativo da demanda é uma informação elementar para qualquer esforço de atendimento a esses estudantes. Há, ainda, a previsão de discussão dos resultados da Seme com as várias outras instâncias, o Conselho Municipal de Educação (Comev), o Fórum Municipal de Educação (Fmev) e a Câmara Municipal de Vitória (CMV). Além dessa dinâmica, a publicação dos resultados pela *Internet* é um avanço para a transparência das políticas de educação no município, que abre um portal de interação com toda a sociedade, principal interessada no funcionamento e aprimoramento do sistema educacional.

Art. 4º. As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O Poder Público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos, de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das

populações de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA, 2015, p.1).

A prerrogativa legal de verificação local atualizada do perfil da demanda na faixa etária de escolarização é importante para a programação da educação em relação às demandas reais do público-alvo da educação especial para a criação do número de vagas compatível à sua universalização.

Art. 5º. A execução deste Pmev e o cumprimento das suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I – Secretaria de Educação - Seme;

II – Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vitória - CMV;

III – Conselho Municipal de Educação - Comev;

IV – Fórum Municipal de Educação de Vitória - Fmev.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I – divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II – analisar e propor políticas públicas, visando assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III – analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º. A cada dois anos, ao longo do período de vigência do Pmev, o Município, utilizando-se de seus próprios dados e de dados disponíveis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Estado do Espírito Santo, divulgará estudos voltados ao aferimento do cumprimento das metas (VITÓRIA, Plano municipal de educação de Vitória, 2015, p.1).

Dentre seus pressupostos, a estratégia de interação e discussão, entre as várias instâncias de governanças municipal, estadual e federal, como está previsto no PNE 2014 (BRASIL, 2014), visa à implementação das metas em direção ao atendimento universal à demanda de estudantes em idade escolar, desde a educação infantil ao ensino fundamental, com instâncias de negociação para execução das políticas públicas de educação local. Também nessas prerrogativas está preconizado pelo Pmev o que se pode considerar como outro avanço.

Art. 7º. A consecução das metas deste Pmev e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município.

§ 1º Caberá ao gestor municipal, com a colaboração dos gestores federais e estaduais, a adoção das medidas governamentais necessárias ao cumprimento das metas previstas neste Plano Municipal de Educação.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º O sistema de ensino do Município deverá prever mecanismos para o acompanhamento da consecução deste Pmev, do Plano Estadual de Educação - PEE e do Plano Nacional de Educação - PNE.

§ 4º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, o Estado, e o Município, na forma prevista no § 2º do Art. 7º da Lei Federal nº 13.005, de 2013.

§ 5º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios será promovido, inclusive mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (VITÓRIA, Plano municipal de educação de Vitória, 2015, p. 2).

Além da universalização da educação para as demandas em idade escolar, a preparação acadêmica, com incentivo à qualificação, à pesquisa e à educação continuada para o exercício profissional, é outro elemento previsto na Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015, que não poderia faltar, uma vez que a formação continuada é imprescindível para a manutenção da qualidade da educação. Para essa tarefa o programa oficial governamental busca parceria com a iniciativa privada.

Parceria Público Privada:

- META 4

universalizar para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos o atendimento escolar aos (às) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

ESTRATÉGIAS

4.1) implantar, em parceria com o Governo Federal, salas de recursos multifuncionais acessíveis e fomentar a formação continuada de trabalhadores da educação para o atendimento educacional especializado em todas as escolas do Município;

4.2) garantir a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar a todos(as) os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados(as) na

educação básica do município, conforme necessidade identificada por meio da avaliação pedagógica, em parceria com a família e, quando necessário, o diagnóstico clínico;

4.3) garantir políticas públicas articuladas intersetoriais, com centros de pesquisa e com instituições acadêmicas, para apoiar os profissionais da Educação Básica, visando potencializar ações pedagógicas para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação;

A universalização do ensino obrigatório dos 4 aos 17, com o direito à educação, obriga não só ao cidadão a frequência à escola, mas também ao Estado em fornecer as condições de uma educação efetiva e de qualidade. O Poder Público, caso não ofereça, a lei assegura ao cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária ou qualquer entidade de classe legalmente constituída, acionar o Ministério Público para exigir o cumprimento desse direito (CURY; FERREIRA, 2010):

[...] 4.8) garantir políticas públicas intersetoriais e o fomento a pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade, dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos;

4.9) garantir a continuidade da escolarização dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na educação de jovens e adultos, observadas suas necessidades e especificidades;

4.10) garantir profissionais especializados por meio de concurso público na educação pública e, nas instituições privadas, nas formas legais de contratação, para atender a demanda do processo educativo dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (VITÓRIA, Plano municipal de educação de Vitória, 2015, p. 2).

O Plano Municipal de Educação de Vitória (2015) é um elemento importante para a gestão da educação, de acordo com as características das demandas locais. Também é um instrumento de interligação no processo colaborativo com as diretrizes nacionais do PNE, na canalização de recursos, inclusive.

A configuração do PNE (2014) possui uma estrutura de planejamento administrativo, com metas e alvos a serem alcançados pela colaboração, se necessário, do Estado, da Federação e também de outros parceiros da sociedade em ações de sinergia que se somam em prol da educação. O risco é a desarticulação da autonomia do Estado pelo

seu afastamento e substituição do público pelo privado. Em tempos de globalização, é um risco latente que se corre exigindo atenção e vigilância nesse sentido, para que não ocorra a descaracterização do direito à educação preconizada pela Constituição Federal de 1988 (art. 205).

Para esboçar um quadro sobre a educação em tempo integral – educação ampliada que agrega os estudantes público-alvo da educação especial nas escolas públicas do município de Vitória, foi aberta a palavra aos gestores e aos integrantes do grupo focal que trabalham com esses estudantes na Emef.

Buscando tecer uma rede utilizando teorias e vivências, com o propósito de formular conhecimentos a respeito da inclusão do estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral – educação ampliada, que vem se desenvolvendo no município de Vitória, o subcapítulo a seguir se inicia com uma retrospectiva da educação em tempo integral de Vitória. É procedida uma incursão com os gestores desde a origem do programa, no final da década de 1980, até o ano de 2012; e, nos subcapítulos seguintes, a educação em tempo integral – educação ampliada no município de Vitória: compreendendo a configuração da proposta; estudantes público-alvo da educação especial participantes do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no município de Vitória e, no último subcapítulo, a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no Município de Vitória.

3.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE VITÓRIA: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Para situar a ETI⁴ no município de Vitória-ES, traçamos uma breve retrospectiva do período que se iniciou em 1989, quando foi esboçado o primeiro planejamento para implantação do Programa Educação em Tempo Integral na rede municipal de ensino. O passo seguinte é identificar as pessoas envolvidas nesse processo. Para isso, recorreremos aos gestores que estiveram à frente desses trabalhos e se revezaram nas administrações que se seguiram até 2012, conforme os depoimentos que revelam a visão de cada um deles sobre a educação em tempo integral no município de Vitória. Tais entrevistas não serão retomadas, serviram somente para situar o objetivo do estudo.

Começamos com o primeiro registro do gestor que compôs a equipe de Planejamento da Rede Escolar do Município de Vitória da Pré-Escola ao Ensino Fundamental, que se deu em 1989, cujo prefeito governou o município de 1989 a 1992.

Ampliação do Tempo das Crianças na Escola no Município de Vitória na Década de 1990 é o título do documento com o relato do gestor (1989 a 1992). Segundo a secretária de Educação entrevistada, a preocupação inicial para a implantação da educação em tempo integral foi proceder a um levantamento o mais completo possível, com o propósito de conhecer a realidade das demandas locais, verificando como se encontravam as redes de ensino administradas pelas diferentes esferas administrativas: municipal, estadual e particular, para, finalmente, se produzir o planejamento de reformas, incluindo a estruturação física com ampliação de novas construções para comportar as necessidades estruturais da ETI na rede de ensino no município de Vitória, em razão das demandas apresentadas.

⁴ Referimo-nos às nomenclaturas: 1) Programa Educação em Tempo Integral (Peti) para indicar o documento da Prefeitura Municipal de Vitória (2010); 2) Educação em Tempo Integral (ETI) na elaboração desta pesquisa; 3) Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, ao mencionarmos a política atual implementada pelo município de Vitória-ES.

Dentre as informações, a secretária de Educação revelou que, em 1989, o município contava com 54 unidades de ensino. Dessas, 24 eram constituídas por escolas de primeiro grau e 30 de unidades de educação infantil denominadas unidades de pré-escola. Funcionavam, em sua maioria, em prédios alugados com quantitativos pequenos de crianças atendidas em horário integral.

Ainda em relação à rede física, a entrevistada relatou que, entre 1989 e 1990, a capacidade de absorção pela rede pública da população em idade escolar era de 7,8% no ensino de pré-escola e de 40,9% em relação ao ensino de primeiro grau. A ênfase à discussão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação era devido à necessidade urgente de ampliar a oferta para atender à maioria da população que ainda não tinha acesso a vagas nas unidades de ensino do município.

A prioridade do governo, então, foi investir maciçamente na educação. Para tanto, disponibilizou percentual de gastos em investimentos que variaram entre 35% e 40% do orçamento municipal para a educação durante os quatro anos de governo. Para atender à dinâmica das demandas por educação, o Projeto de Planejamento da Rede Escolar fez uma projeção de procedimentos para serem efetivados sistematicamente num período de dez anos.

De acordo com a entrevistada, o período da administração municipal, que se deu de 1989 a 1992, foi marcado por obras, principalmente para a educação infantil, substituindo as unidades de ensino alugadas por prédios próprios, construídos de modo adequado, preconizados para a sua finalidade. O mesmo ocorreu em relação ao ensino fundamental. A entrevistada observou que fato lamentável foi a interrupção do processo de tempo integral pela administração que se seguiu (1993 a 1997) que, com o argumento da urgência em dobrar a oferta de vagas, suspendeu o turno ampliado, colocando em seu lugar novas turmas, atendendo à necessidade da demanda sem que fosse para isso necessário ampliar a rede física.

A entrevistada faz alusão ao dilema que os gestores enfrentam quando se deparam com o problema instalado de grandes desequilíbrios entre a oferta e a demanda na educação em diferentes níveis. Também se refere à decepção de, após os esforços

empreendidos, quando um projeto de educação em tempo integral parece que vai finalmente se concretizar, sofre descontinuidade pela administração que se segue.

“Da minha trajetória... Algumas lembranças... Alguns recortes. Formação continuada”, assim se inicia o relato da gestora da administração subsequente (1993 a 1997). Narrou que a Seme iniciou um movimento de “Reorientação Curricular” em fins de 1992, com o propósito de produzir um documento de diretrizes curriculares local, harmonizado com a orientação federal de educação, considerada por ela como dialética com “Tendência Realista-Progressista”, numa perspectiva “histórico-crítica”. Segundo a entrevistada, os professores da rede municipal de ensino foram convidados a participar e opinar na elaboração do documento, mas poucos aceitaram participar.

Seguindo sua narrativa, a entrevistada relata que recebeu convite do diretor do Departamento de Ensino para coordenar o Projeto de Educação Artística como parte do grupo que finalizaria o documento Diretrizes Curriculares. Em maio do mesmo ano, foi compor oficialmente a equipe da nova administração municipal da Seme/PMV como coordenadora do Projeto de Educação Artística nas séries iniciais, quando teve contato direto com o processo de formação continuada dos professores. O propósito era proporcionar formação a todos os profissionais do ensino municipal em serviço, concretizado por meio de reuniões de grupos de estudos e oficinas, relatos de experiências das práticas docentes, dentre outros.

Continuando a sua explanação, a gestora do período (1993 a 1997) explica que, à época, o sistema educacional ainda funcionava à luz da Lei nº 5.692/1971, modificada pela Lei nº 7.044/1981 na maioria dos Estados e Municípios brasileiros.

Consideramos ser esse o período em que já se notam os ares da democracia reinstalada (que, na prática, correspondia aos reflexos da Constituição de 1988), com ações menos tecnicistas, posturas e encaminhamentos mais progressistas que permitiam perceber os estudantes como seres pensantes e em condições de contribuir para transformar a sociedade. Entretanto, em suas considerações, mesmo já em um período de encaminhamentos políticos mais democráticos, a entrevistada assume posicionamentos impositivos contraditórios com os princípios democráticos.

Prosseguindo o seu relato, descreve o período de sua gestão e diz que, durante o ano de 1996, a Seme/PMV instituiu nas escolas uma série de normas e regras. Dentre essas, a redução da carga horária e a retirada de disciplinas do currículo, como ocorreu com a Educação Artística, que foi suprimida, antecipando o que supostamente seria deliberado pelas reformas em curso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Ldben). Porém, ocorre exatamente o contrário, obrigando a Seme a se reorganizar, criando um projeto envolvendo Arte e Língua Estrangeira para atender ao ensino noturno. Isso levou os professores a se prepararem, especialmente, para o ensino de língua estrangeira. Assim, a secretária de Educação nos diz que não dominava esses conhecimentos naquele momento e, portanto, não possuía formação adequada para ministrar aquela disciplina.

A reorganização da Seme, conforme a entrevistada, foi adequar-se à Lei nº 4.397/1997, de 31 de janeiro de 1997. A Seme e as demais Secretarias da PMV precisaram desenvolver novo organograma, especialmente no sentido de atender à educação especial, em atenção aos “Estudantes com Necessidades Especiais, identificados à época com a terminologia de Portadores de Necessidades Especiais (PNEs),” cujo atendimento educativo se dava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Embora permanecesse a parceria com a Apae, esses alunos deveriam ser matriculados também no ensino regular. Contudo, pela ausência de infraestrutura adequada, muitas dessas tarefas educativas continuaram sendo realizadas na Apae, algumas com participação de profissionais da Seme, dividindo sua carga horária nas duas instituições.

Prosseguindo seu relato, a gestora fala que, em julho de 1998, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Vitória (Lei nº 4.747/1998). Dentre as novidades, estavam: caixa escolar, gestão colegiada e outras. O tempo escolar do estudante do ensino fundamental, organizado em aulas com duração de 50 minutos, passou para 60 minutos. Essa imposição abrupta à nova carga horária exigida pela Secretaria de Educação, sem tempo suficiente para a adaptação à sua agenda, resultou em transtorno e insatisfação para os professores, situação só alterada após dois a três anos, quando mudou o gestor da Seme.

“Educação ampliada: um breve relato” – o período equivale à segunda gestão do mesmo prefeito, com relato da subsecretária de Educação, que assumiu a Secretaria no período seguinte. A gestora do processo de educação na Seme /PMV relata que foi no início de 2001 que a Secretaria de Educação começou a falar em uma proposta de “Agenda Ampliada” para o sistema municipal de ensino de Vitória. Ela iniciou o processo em que educadores e técnicos da Seme começaram a trabalhar no projeto de Educação Ampliada que se transformou no Programa Educação Ampliada com abrangência social e pedagógica. Nesse sentido, a subsecretária apresentou a justificativa de que o programa também seria para dar cumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que sua pretensão seria oferecer aos estudantes do sistema público de ensino atividades culturais, artísticas e esportivas, objetivando alargar as redes de formação dos alunos com múltiplas atividades/linguagens dentro e fora dos ambientes escolares.

O Programa de Educação Ampliada, conforme prossegue o relato da entrevistada, desenvolveu uma pesquisa sob o tema: “Repensando os currículos prescritivos a partir dos currículos reais: em busca de propostas de intervenção nos cotidianos escolares”, com a orientação do professor e pesquisador da Ufes, Carlos Eduardo Ferraço. A pesquisa teve envolvimento de estudantes e escolas de diversas regiões do município de Vitória. Os resultados revelaram que os alunos pleiteavam novos contextos que não eram comuns a eles, incluindo a oferta de participação em esportes, teatro, cinema, arte, música, dentre outros componentes.

A gestora prossegue revelando que os resultados levaram à ampliação do tempo e espaço da escola na busca por ações múltiplas, além das disciplinas nas quais o conhecimento pudesse ser expandido também para fora dos muros da escola. Um dos suportes do Programa de Educação Ampliada foi a partir das falas, olhares e gestos dos alunos, a exemplo de alunos da 3ª a 8ª séries que apontaram muitas atividades que gostariam que estivessem relacionadas como: esportes, brincadeiras, televisão/mídia, artes, “passeios”. A entrevistada diz que o consenso da equipe de educação, ao assumir esses contextos como espaço/tempo de formação, era de que tudo isso iria contribuir para transformar o ambiente pedagógico em um espaço de fascinação e inventividade, uma vez que a partir daí se estava abrindo à escuta para de fato ouvir os

anseios dos estudantes. Ou seja, a programação tinha a participação também dos alunos, pois levava em consideração o que eles gostariam que fosse incluído na referida programação.

A experiência fez com que se constatasse, na prática, segundo a gestora, que qualquer espaço pode ser local de aprendizado, de acesso aos saberes, de circulação e partilha, com tecituras de redes de ressignificação, de subjetividade e coletividade. Logo, uma forma criativa de multiplicação do acesso ao conhecimento no qual os educadores estariam contribuindo para ressignificar a história de estudantes e professores, incluindo-os e interagindo com a diversidade social.

“Relato sobre o Peti de Vitória”, título atribuído ao relatório de observações da entrevistada que assumiu o cargo de secretária municipal de Educação da Seme a partir de 2005. Ressaltou que o Peti passou a funcionar dentro de novas perspectivas, vinculadas ao projeto de governo desenvolvido pelo prefeito, que assumiu a nova gestão no período de 2005 a 2008.

Dentre as suas colocações, revela que a gestão na Seme /PMV fora um processo intenso, muitas vezes tenso, com as demais políticas sociais desenvolvidas no município, de 2005 a 2008. No período, foram realizadas na educação ações estratégicas com o objetivo de efetivar políticas sociais inclusivas no enfrentamento da desigualdade e construção de uma cidade mais participativa e solidária.

Destaca que o Peti continuou com a mesma denominação, mas depois ficou conhecido como “Educação Integral”, conservando as mesmas características. Os desafios do Peti, desde a sua concepção até as formas de sua implantação, as análises de espaços/tempo, recursos humanos e materiais, proposta pedagógica, organização das unidades escolares e sua articulação no Projeto Político-Pedagógico das escolas foram imensos.

Dentre os maiores desafios do Peti, a secretária destaca: a discussão das bases e fundamentos epistemológicos, sociais, políticos, metodológicos e pedagógicos; a educação em tempo integral na perspectiva da educação universal ou como política focalizada e compensatória; a educação em tempo integral restrita ao espaço físico

escolar *versus* sua realização em espaços informais e com parcerias; sua ênfase no caráter pedagógico *versus* caráter preventivo à marginalidade; nova cultura organizacional da escola com articulação coletiva do trabalho pedagógico *versus* extensão da mesma escola com turnos fragmentados.

O Peti iniciou suas ações na educação infantil em 2005, com o envolvimento de três Secretarias Municipais: Educação [Seme], Saúde [Semus] e Assistência Social [Semas]. O programa era destinado a crianças de seis meses a três anos no próprio espaço dos Cmeis.

A partir de 2007, o Peti foi estendido às crianças e aos adolescentes do ensino fundamental, na proporção de 80 alunos por unidade escolar, com intersectorialidade com todas as Secretarias de políticas sociais da Prefeitura e parcerias com outros espaços públicos e privados da cidade. Isso além de contar com um grande espaço próprio da PMV, o antigo Colégio Americano Batista, no centro da Cidade de Vitória. Em todas as modalidades, sob a coordenação da escola, o estudante permaneceria por um período diário de nove a dez horas, quando lhe era assegurado o almoço e lanches regulares. Ficou estabelecido também que, inicialmente, 15% das vagas se destinariam aos alunos de todas as faixas etárias da educação infantil que apresentassem maior vulnerabilidade social.⁵

A Secretária pondera que, em um balanço sobre o que representava o Peti, percebia-se sua enorme relevância para todos os sujeitos envolvidos, estudantes, famílias, comunidades onde as escolas se localizavam. Porém, não se poderia negar o grande exercício e desafio cotidiano com a gestão do programa em frente às tensões estruturais e conjunturais que se evidenciavam e exigiam soluções, uma vez que qualquer problema que acontecia na comunidade do entorno da escola se refletia no cotidiano da instituição e era transferido para dentro do ambiente escolar.

⁵ O conceito de “vulnerabilidade social” está vinculado à forma de qualificar o outro a que Bourdieu denomina de “violência simbólica”. É a imposição legitimada e dissimulada com a qual a cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo, faz com que o oprimido não se oponha ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo. O oprimido considera a situação natural e inevitável (VASCONCELLOS, 2002).

“Educação em Tempo Integral na Cidade de Vitória”, título que abre outra entrevista com a secretária da pasta e responsável pela condução das ações que vinham sendo desenvolvidas, buscando a “continuidade sem continuísmo” da gestão que se iniciou com a reeleição do prefeito, de 2009 até 2012, destaca que, em 2009, o Peti passou a ser organizado como um programa único, integrando a educação infantil e o ensino fundamental, articulado pelo Comitê de Políticas Sociais.

Uma comissão sistematizadora, com o propósito de reelaboração do texto da educação em tempo integral, resultou em debate com o objetivo de consolidar um documento único ao programa. Dentro do conceito de cidade educadora, foram discutidos os diversos espaços e serviços que a cidade oferece, em relação aos inúmeros temas que transversalizam a formação humana e que vão se transformando em conteúdos fundamentais para a reeducação de todos os seus cidadãos.

Dentre as questões relevantes apresentadas nesses relatos, foram destacados alguns desafios: o importante significado de se pensar a educação para além dos muros da escola; a busca com a qual o programa procura ampliar e aprimorar o conhecimento dos estudantes atendidos; o envolvimento das Secretarias da PMV com o Peti, assim como, também, de instituições sociais, de classe e entidades governamentais e não governamentais.

Por fim, a consolidação do programa se investe de maior responsabilidade para a PMV, especialmente para a Seme, no processo de continuidade e adequação às novas demandas de uma sociedade dinâmica em suas transformações. É fundamental, portanto, que a gestão pública da capital continue estimulando as práticas participativas, o diálogo e o envolvimento de toda a sociedade para o enfrentamento das incertezas do novo milênio, como destaca a gestora.

A observação que fazemos é que o apelo à inclusão de estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral, desde suas primeiras manifestações na rede municipal de ensino de Vitória, vem contribuindo para que a escola reflita sobre os princípios desses novos paradigmas da educação escolar. Esse é, portanto, um desafio que envolve, em sua consecução, todos os agentes, desde o

Estado, as escolas, o corpo docente e discente, a família do estudante e a própria sociedade, assim como os espaços da cidade para além dos muros da escola. A inserção inclusiva de todos os estudantes em idade escolar no ensino regular é uma experiência fundamental na definição de oportunidades para o futuro desses sujeitos em seu processo de inclusão educacional e social.

Vale também como experiência pedagógica de aceitação e convívio com as diferenças e, mais do que isso, porque a escola precisa oferecer oportunidades baseadas na diversidade humana, nas diferenças individuais dos seus alunos. É, sobretudo, o desafio da escola, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no estudante, capaz de educar a todos.

Considerando que todos os indivíduos devem ter garantido o direito de acesso e permanência a uma escola pública, gratuita, independentemente de sua condição individual, é meritória a experiência que o município de Vitória vem acumulando ao longo desses anos.

Essa retrospectiva mostra, pelas declarações dos gestores, a complexidade que encerra a educação pública, os efeitos de continuidade/descontinuidade a cada momento de revezamento de um poder político para outro. Observa-se, também, que o foco continua priorizando não o acesso de todas as crianças e adolescentes em idade escolar de forma irrestrita, mas, primeiramente, dos estudantes considerados de maior vulnerabilidade social. Isso confirma a pressuposição de que, somente se sobrarem vagas, é que os demais estudantes serão incluídos, subvertendo o espírito do direito universal de acesso à educação.

Para Cavaliere (2002), a escola em tempo integral no ensino fundamental precisa se constituir em bases democráticas, envolvendo toda a comunidade escolar com os estudantes. Mas isso só será possível quando forem criadas as condições para um convívio autêntico entre todos os elementos da comunidade escolar, onde adultos, crianças, adolescentes e jovens vivenciam a troca de experiências mútuas em ambiente genuinamente democrático.

A perspectiva de escolarização e inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na educação em Vitória, nas salas de aulas do ensino regular, é hoje uma realidade, uma conquista que se tem pelo acesso. Entretanto, o foco de discussão do nosso estudo está no estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral – educação ampliada, como trataremos no subcapítulo seguinte.

3.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO AMPLIADA IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: COMPREENDENDO A CONFIGURAÇÃO DA PROPOSTA

O Programa Educação em Tempo Integral teve o seu reinício pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória, em 2005. Seu objetivo foi resgatar experiências e sistematizar a educação nos dois níveis de educação básica – educação infantil e ensino fundamental – que tiveram como estratégicas ações de médio e longo prazo (CRAVO, 2012).

A iniciativa visou, à época, a uma implementação da educação em tempo integral articulada com ações políticas, pedagógicas e administrativas, envolvendo as Secretarias Municipais em parcerias com outras instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil, seguindo as diretrizes traçadas pelo PNE (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2015).

Em Vitória-ES, a administração pública municipal detém majoritariamente o número de matrículas da educação infantil e do ensino fundamental, dispondo para isso de 103 unidades de ensino: 52 escolas municipais de ensino fundamental, 1 escola municipal de ensino fundamental para jovens e adultos e 49 centros municipais de educação infantil. A rede pública atende a, aproximadamente, 48.780 estudantes (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2014).

Os programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória são: Educação em Tempo Integral que teve início em 2005, com ações na educação infantil e que vem ampliando suas atividades com grupos de estudantes em tempo integral nas escolas de ensino fundamental, por meio do programa federal Mais Educação, desenvolvendo ações de educação integral com 6.267 estudantes, atualmente (2015) em 49 das 53 Emefs. A partir de 2013, foi instituído também o Programa de Educação Ampliada que, além de garantir as ações anteriores com estudantes no Programa Educação em Tempo Integral, apresenta mais duas novas possibilidades: estudantes em jornada ampliada e escolas de ensino fundamental em tempo integral (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2015).

Na jornada ampliada, as famílias têm a possibilidade de inscrever seus filhos em diversas modalidades de atividades artísticas e esportivas, disponibilizadas pelas Secretarias parceiras por meio de uma plataforma virtual da administração municipal. O direito à educação integral se dá com a ampliação das oportunidades de aprendizagens oferecidas nas escolas de ensino fundamental em tempo integral a todos os estudantes (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2015).

Abrindo os trabalhos de uma coletânea de artigos sobre educação integral em tempo integral, Moll (2014) relembra figuras memoráveis de nosso universo cultural, personalidades que deixaram os seus legados, contribuindo com as gerações futuras. Dentre elas, Anísio Teixeira, que liderou o movimento nacional pela educação em 1932 e que contou, dentre os participantes, com os poetas Cecília Meirelles e Carlos Drummond de Andrade. O ponto marcante enfatizado por Moll nesse episódio foi a criação do Fundeb, em 2007, como um momento ímpar por considerá-lo como um instrumento que destina recursos diferenciados às matrículas de estudantes a partir de sete horas diárias e do Programa Mais Educação. A autora reconhece ser impossível que um projeto de educação extensivo a todo o território nacional possa vigorar sem uma base consistente de financiamento, até por não se tratar de ações isoladas, mas de um projeto alicerçado em bases afirmativas, tendo como meta a educação inclusiva.

A importância da educação para as demandas complexas do mundo contemporâneo tem movido a sociedade brasileira a buscar cada vez mais o seu aperfeiçoamento. É

com o pressuposto dessa adequação que as propostas de educação em tempo integral – educação ampliada têm se configurado em todo o país, visando “[...] (1) a busca de melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa e (2) a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social” (COELHO, 2012, p. 81). A autora considera essa configuração como uma sintetização das propostas de educação em tempo integral. Esses pressupostos convergem com as políticas de educação empregadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Focando nosso olhar no Projeto de Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, levado a efeito pelo município de Vitória, é que formulamos questões que vão construindo os sentidos e percepções do que representa esse trabalho de inclusão do estudante público-alvo da educação especial no Programa de Educação Integral – Educação Ampliada, que se desenvolve nas Emefs.

Nesse sentido, buscamos entender de que forma as políticas de inclusão têm sido pensadas para o sujeito público-alvo da educação especial na educação em tempo integral no município de Vitória.

Sobre essa problemática, para a Secretária de Educação, o importante é que o estudante público-alvo da educação especial esteja em tempo integral na escola. Considera ser essa uma forma de assegurar seu direito de formação, até mesmo independentemente de que a escola que frequente seja de tempo integral ou não. Acredita que a educação que está sendo administrada pela rede pública municipal de ensino caminha em direção à inclusão e à ampliação do tempo integral, de forma gradativa.

A gente caminha nessa direção, por isso a gente está estruturando cada vez mais a organização de um plano individual para cada criança para que ela, a família e os professores da escola regular possam ser conhecedores. Definindo qual o plano e de que programa de estudos esse estudante se adéqua inclusive com as tecnologias assistivas, que estejam aí associadas ao incremento do processo educativo para ele (SECRETÁRIA de educação).

Continuando seu relato, a secretária considerou que o atendimento educacional especializado vai se realizando tendo o professor como centro do processo e não mais o estagiário, por ser o professor do AEE aquele que detém o conhecimento para a

realização do trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial. Considera também que, no processo de cuidados, a bidocência do professor do AEE, em parceria com o professor do ensino regular, seja o procedimento ideal.

É óbvio que é o professor do AEE tem as prerrogativas de conhecimento e formação sobre o estagiário e não o inverso. Difícil é entender a ocorrência dessa inversão de papéis.

A gerente do ensino fundamental pondera que existe no município uma política de educação especial, e é essa mesma política que é aplicada no tempo integral a todos os estudantes, não existindo restrição quanto à participação dos alunos com “necessidades especiais” na educação em tempo integral. Porém, ao proceder a essa afirmação, esqueceu-se de que o critério em vigor ainda prioriza as vagas para os sujeitos em “situação de risco” ou de “vulnerabilidade social”.

A coordenadora dos programas enfatiza que o número de crianças com deficiência atendida na educação em tempo integral hoje é muito pequeno. Reconhece a educação integral como um conceito de inclusão bem mais amplo, precisa ser trabalhado com os estudantes do integral, o que inclui o respeito às diferenças, a dignidade e o direito de todos os sujeitos público-alvo da educação especial à educação. Para corroborar as suas colocações, relatou o que pode ser considerado uma síntese da situação de como se encontra a política de tempo integral para o estudante público-alvo da educação especial em Vitória-ES:

Ainda se investe pouco para que as crianças com deficiência estejam na educação integral, por exemplo, de 3.200 alunos atendidos pelo programa, trinta e poucos possuem deficiência. O que se tem é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acontece no contraturno e é uma ampliação do tempo na escola. As crianças que participam do tempo integral ficam parte do tempo no AEE e parte nas atividades da educação integral (COORDENADORA dos programas).

Ao analisar a fala da coordenadora dos programas, consideramos que realmente o número de estudante público-alvo da educação especial, próximo a 1,9%, é bastante reduzido para todo o universo que perfaz o total de estudantes matriculados no Programa Educação em Tempo Integral. A entrevistada avaliou que o Peti não dispõe de uma infraestrutura capaz de atender satisfatoriamente às necessidades dos

estudantes da educação especial matriculados hoje. Há falta de pessoal e transporte para esse contingente participar em atividades fora do espaço da escola, nos espaços da cidade juntamente com os demais estudantes.

Ainda se têm desafios com crianças com deficiência que participam especialmente da educação integral, principalmente na questão da acessibilidade, em relação às visitas a outros espaços da cidade, e também em relação à quantidade de pessoas trabalhando na educação integral para atender essas crianças com qualidade. Talvez, com o aperfeiçoamento das escolas de tempo integral, essas questões sejam facilitadas, pois essa escola é pensada para todas as crianças, independente se deficientes ou não; todas elas têm direito de estar mais tempo na escola (COORDENADORA dos programas).

Pondera, ainda, que, por sofrer transformações a cada mudança de gestão, fica a sensação de que o programa está sempre recomeçando.

Sobre o relato da coordenadora dos programas, percebemos uma discordância nas colocações que separa a fala da secretária e da gerente do ensino fundamental das falas dos integrantes do grupo focal. Isso se revela sintomático, coincidindo com relatos de gestores que abrem o foco inicial deste capítulo e das narrativas apresentadas na pesquisa desenvolvida por Santos (2012) com o tema “A educação em tempo integral no município de Vitória: experiência do Brincarte”, no qual enfatizou o choque de descontinuidade no revezamento de uma administração eleita para a outra.

Dando prosseguimento e compartilhando do mesmo ponto de vista sobre o que considera falhas na educação em tempo integral, a pedagoga disse que não basta oferecer, tem que dar as condições para que o programa de fato aconteça sem rupturas.

Para a coordenadora do Peti, as políticas de inclusão para o estudante público-alvo da educação especial não têm sido priorizadas, pois o funcionamento hoje está precário, sem recursos, com poucos profissionais atuando, perdendo, inclusive, o objetivo e o sentido para o sujeito público-alvo da educação especial.

A professora da educação especial, ratificando a situação detalhada por suas colegas do grupo focal, respondeu que não há propostas relativas ao estudante público-alvo da educação especial, porque a maioria ainda não participa da educação integral no

município e aqueles que frequentam não recebem o apoio necessário dos serviços de que precisam.

Para que aconteça o atendimento dispensado ao estudante público-alvo da educação especial no Peti, nas atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar, é necessária tanto uma condução apropriada para o deslocamento, quanto uma equipe de profissionais envolvidos.

Também o diretor da Emef, integrante do grupo focal de nossa pesquisa, concordou com as colocações das pessoas que o antecederam, reforçando as análises e assinalando o problema especialmente no que diz respeito à falta de recursos.

Uma peculiaridade identificada pela coordenadora do Peti, que considerou como uma falha significativa, está na questão do laudo médico, um elemento importante na identificação do tipo de atenção que se faz necessária para os trabalhos desenvolvidos localizando o estudante público-alvo da educação especial. Para a coordenadora do Peti, existem casos em que são visíveis os indicativos de alguma síndrome mais severa, exigindo um tipo de atenção diferenciada, mas, pelo fato de o laudo médico não especificar, o trabalho com a criança fica prejudicado, comprometendo o seu desenvolvimento, tornando-se lento.

A observação levantada pela coordenadora do Peti se enquadra no que Mazzotta (2003) identificou como distorções e ambiguidades frequentemente observadas na condução das políticas de educação voltadas para estudante público-alvo da educação especial, Segundo o autor,

[...] tais necessidades 'podem ser de várias ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades'. Aqui ficam expressas condições individuais como necessidades especiais. Além disso, utiliza indiferenciadamente estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), como "em torno de 10% da população com necessidades especiais", e dados estatísticos de matrículas de alunos com tal classificação recebendo atendimento na Educação Básica, em 1998, conforme informações do MEC/Inep. Denominam, também, tais alunos como 'alunos especiais'. Tais afirmações revelam confusão entre alunos identificados ou rotulados como especiais em atendimentos especializados e alunos com deficiência, superdotação, etc. que estejam incluídos (MAZZOTTA, 2003, p. 14).

Obviamente a ausência de um diagnóstico competente se constitui em um pressuposto inadmissível, uma vez que torna difusa a identificação de instrumentos compensatórios que favoreçam as condições de aprendizagem do estudante. É preciso estar atento para que equívocos cometidos no passado não se repitam. Mendes (2010) considera que as ações desenvolvidas pelo movimento escolanovista na educação especial, apesar da sua intenção com a defesa social e a diminuição das desigualdades sociais, por enfatizar e focar a deficiência do indivíduo propondo ensino especializado em escolas especiais, muito contribuiu para a segregação e exclusão dos “diferentes” nas escolas regulares.

Pelos costumes já cristalizados, podemos analisar que, pela forma como, ao longo da história, o público-alvo da educação especial foi retirado dos olhares da sociedade de modo a ficarem ocultos, de forma semelhante é hoje a sua inclusão no ensino regular, junto aos demais no espaço comum da escola, onde encontra tanta resistência, dificultando o processo de inclusão. São situações que parecem se repetir, demonstrando ser necessário ainda muito esforço para que a escola se comprove de fato inclusiva.

Para Mendes (2010), a fragilidade para o segmento da educação especial se encontra na distorção do próprio sistema que tem se comportado como se a educação especial fosse uma questão caritativa e não de práticas pedagógicas propositivas, uma vez que abre espaço para esse estudante e lança a carga da responsabilidade na própria escola, sem lhe fornecer para tanto os recursos necessários.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo, filantrópico com patrocínio difuso de varias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (MENDES, 2010, p. 107).

É possível perceber que a situação exposta pelos integrantes do grupo focal e dos registros de Mendes (2010) e Mazzotta (2003), que garante os direitos à educação conquistada pelo segmento público-alvo da educação especial, vai muito além da concepção de matrículas desses estudantes no ensino regular em salas de aula comum. Menos ainda misturá-los com os demais, o que pode ser considerado como um

impasse que se interpõe entre os direitos conquistados e a dificuldade por implementá-los. Um problema recorrente que é citado por Peroni (2012, p.12):

A educação especial vive este mesmo processo. Após muita luta para ser garantida como um direito, a inclusão é garantida na legislação, mas, assim como outros avanços em termos de direitos na educação, a sua implementação sofreu os impactos das redefinições no papel do Estado e dificuldades na sua materialização.

Em muitas situações, parece que nos permitimos continuar marchando no mesmo lugar, com dois passos à frente e dois de volta ao lugar anterior. Essas reflexões nos levam a outras que vão complementando os elos na cadeia de compreensão das questões implícitas nos discursos e no que acontece nos projetos de educação.

A discrepância entre o discurso e a prática nos remete à seguinte questão: “O que vem a ser, e o que se entende por qualidade na educação?”

No momento em que crescem os movimentos por ampliação do tempo escolar, Cavaliere (2007) tece considerações sobre a questão da qualidade na educação pública. A autora considera que as modificações que estão em pauta na educação só se concretizarão com qualidade se forem por meio da articulação da escola com diferentes órgãos públicos, uma vez que a escola sozinha não dá conta de realizá-las.

O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade[...]. Alguns dos projetos governamentais de escolas de tempo integral que surgiram nos últimos anos, mais precisamente a partir de 2003, têm defendido a última das concepções acima descritas, ou seja, a de que o tempo integral não precisa ou mesmo não deve ser oferecido pela própria escola onde o aluno estuda. A articulação de ações envolvendo diferentes órgãos tem sido defendida e aparece inclusive em projetos do governo federal como o já citado ‘Segundo Tempo’ (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Retomando o diálogo com os sujeitos deste estudo, a gerente do ensino fundamental considera qualidade na educação como o que resulta de um trabalho de equipe que, para ser satisfatório, faz necessário que todos interajam cooperativamente, do professor à merendeira.

É exercer um trabalho coletivo, pois não se pode fazer um trabalho de qualidade na educação sozinho. É preciso haver um envolvimento coletivo que

perpasse por toda a escola, equipe gestora, equipe de professores, AEE, merendeiras, pais, e que envolva o estudante e que também passa por várias dimensões (GERENTE do ensino fundamental).

Para a coordenadora dos programas, qualidade na educação envolve aspectos vários, mas primordialmente o cumprimento dos objetivos de ensino-aprendizagem para todos. Educação de qualidade equivale também à qualidade na formação profissional dos professores, estrutura física adequada, a questão da acessibilidade, de recursos e equipamentos que permitam ao professor realizar o seu trabalho, as suas competências.

Quando você tem uma equipe que trabalha com objetivo de transformação social, de direito, de aprendizagem, de valorização profissional e estrutura física adequada, acho que a gente consegue um bom trabalho, um bom resultado (COORDENADORA dos programas).

Para a coordenadora do Peti, qualidade na educação é dispor de investimentos, inovação tecnológica, alimentando as escolas com o essencial que lhe permita valorizar pedagógica e financeiramente os profissionais, beneficiando e garantindo aos sujeitos a quem a educação se destina, ou seja, aos estudantes, a aprendizagem para a sua formação integral.

A coordenadora diz ainda que a qualidade na educação está voltada para a formação humana, não aquela educação de valores de mercado cujo objetivo seja o cumprimento de metas. Precisa atingir objetivos traçados pela própria unidade de ensino, democrática com a comunidade escolar atuante, com profissionais bem remunerados e instalações físicas adequadas às necessidades pedagógicas da escola.

Refletimos que a colocação da coordenadora é bem semelhante a dos críticos do processo de avaliação da educação com foco enfático no desempenho da escola por meio da avaliação nos resultados dos estudantes, em suas notas, índices de aprovação e reprovação, sem se preocupar com as outras variáveis que geram resultados na formação que a escola pretenda e que são mais lentos e precisam ser cuidadosamente trabalhados para que apareçam esses resultados. Um tempo da educação em seu processo que diverge desse segmento que faz do professor um preenchedor de intermináveis relatórios, quando sua função é ter o foco no estudante.

Na visão da pedagoga da escola, “Qualidade na educação é aquela que gera sujeitos de fato e de direitos, que remete à formação ampla e integral das pessoas”.

A professora da educação especial considera que a qualidade na educação visa, antes de tudo, ao “aluno como ser integral”, em suas múltiplas dimensões: pessoal, cultural, econômica, política e social. Uma educação de qualidade considera a prática educativa voltada para a aprendizagem e autonomia, para além do espaço escolar que forme um cidadão capaz de ser feliz e também de contribuir para a construção de um mundo melhor.

A secretária associa qualidade na educação à qualidade social na educação, ou seja:

Acho que é uma busca constante nossa. Acho que tem ponto de partida, mas não tem ponto de chegada. O direito à aprendizagem, a ter conhecimento, e a qualidade da escola, da educação, a qualidade social, está atrelada a isso, à libertação que o conhecimento provoca. Acho que é com gestão, com planejamento é que a gente caminha pra essa perspectiva de ter uma escola com qualidade social (SECRETÁRIA de educação).

Na visão do diretor da Emef do grupo focal, qualidade na educação significa poder contar com profissionais formados, capacitados para atuar e desempenhar as suas funções em prol da educação.

O que é extraído nesta discussão sobre a questão da qualidade nas falas dos entrevistados é que a maioria atribui valor ao trabalho conjunto, aos recursos que, somados, vão refletir nos resultados. Portanto, como na fala da secretária, educação não é um trabalho acabado; a qualidade depende das variáveis que vão refletir nos resultados finais do fruto que vamos colher. Por outro lado, a lógica do tempo para a educação é uma questão estratégica, complexa, que demanda trabalho em equipe e dificilmente, na prática, as transformações preconizadas conseguem se agilizar, como é o desejo dos que dedicam a sua vida à missão de educar, como reconhecem as autoras.

O tempo e a lógica da gestão da política são muito mais acelerados e corridos do que o tempo e a lógica da política de gestão. Portanto, a política de gestão democrática da educação nem sempre consegue se expressar e se visibilizar no exercício concreto da gestão democrática da política educacional (VELAME; CARARO, 2012, p. 109).

Isso faz imprescindível um trabalho sistemático, uma vez que visa ao ser humano em seu processo de formação e de construção, em que a educação formal escolar é elementar, exigindo um programa propositivo e contínuo. Maurício (2006) chama a atenção para esses problemas enfrentados pela educação e identifica, dentre as dificuldades, a descontinuidade dos programas como parte do dilema da universalização do ensino e as suas demandas.

As críticas referem-se, sobretudo, aos dilemas da universalização, que inclui o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo, dúvidas sobre a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com a frequência das crianças e questionamentos em relação à demanda de proteção social em contraponto à função da escola. É bem verdade que estamos em outro momento histórico, em que há uma disposição de aceitação e até mesmo um desejo social de programas de educação integral, mas é necessário que as questões possam ser colocadas para que as novas propostas encontrem bases mais seguras de aplicação (MAURÍCIO, 2006, p. 18).

Mesmo que um número significativo concorde sobre a importância da escola em tempo integral, que a discussão sobre o tema não seja nova, a sua consolidação esbarra quase sempre no processo de descontinuidade que tem persistido.

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Guará (2006, p. 15) considera importante “[...] uma aproximação conceitual e um novo debate” nesse sentido. No contexto dessas reflexões, a educação integral volta à cena para a qual muitos estão empenhados em buscar alternativas para melhorar a educação. Nessa discussão, convergem especialistas, agentes públicos da política educacional e a sociedade brasileira de modo geral, o que é bastante propositivo, uma vez que, “Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral” (GUARÁ, 2006, p. 15).

Para além das ponderações desses que o antecederam, Guará (2006) ainda considera que a formação integral não está restrita ao processo formal e intencional da escola. Houve uma mudança de mentalidade que foi se consolidando no mundo contemporâneo para a formação integral dos indivíduos que a educação brasileira não acompanhou. Por isto é que as indagações persistem: qual a concepção de educação em tempo integral?

A educação integral e a educação em tempo integral parecem conceitos semelhantes, mas diferem em seus significados e portanto precisam ser conceituadas por apresentarem significados distintos.

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009, p. 54-55).

A Prefeitura Municipal de Vitória (2014, p. 16) traz também, em seu Plano de Ação, a conceituação da educação integral com o foco da pluralidade humana.

A Educação Integral pressupõe considerar o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, afetivo-relacional, sociocultural e produtiva, portanto, quando realizada em tempo ampliado, em Escolas em Tempo Integral, atende plenamente ao direito à educação para além da formação básica, pois pressupõe que os componentes curriculares da base comum e da parte diversificada sejam organizados de forma integrada, rompendo com a divisão de turno e contraturno.

A educação em tempo integral é conceituada de forma inequívoca pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, o Decreto nº. 7.083/2010, que mostra, em seu artigo primeiro, uma definição sobre a educação em tempo integral com foco no tempo da jornada escolar, como pode ser observado:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

Em resposta ao questionamento em razão da sua concepção sobre educação em tempo integral, a gerente do ensino fundamental percorre os caminhos dos significados de forma associativa quanto ao transcorrer de um período mais completo na escola.

[...] na questão do tempo integral, a educação seria a mesma, visto que o que muda é a questão do tempo [...] não há assim uma separação de educação integral da educação como um todo [...]. O conceito é este: a escola e a educação pensando em como atingir essas múltiplas dimensões que a gente vive, não se limita a conteúdo, currículo, mas também, ao conjunto de valores, de experiências dos contextos sociais em que vivemos e como eles se articulam com o conhecimento de como trazer a vida pra dentro da escola. Esta é a essência da educação integral (GERENTE do ensino fundamental).

Afirmamos, contudo, que os conceitos de tempo integral e educação em tempo integral não são sinônimos, porém concordamos com a gerente do ensino fundamental, quando afirma que a educação em tempo integral possui dimensões associadas à diversidade que transversaliza o currículo. Como conceitua Guará (2006), colocar em prática uma norma é uma tarefa complexa, sobretudo quando envolve a integralidade.

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes (GUARÁ, 2006, p. 15).

A coordenadora dos programas entende a educação em tempo integral como a mesma que concebe o estudante em todas as suas dimensões, cognitiva, afetiva, intelectual, e essa pode acontecer independentemente de tempo. Essa educação tem que buscar uma transformação social e dar sentido ao sujeito.

Para a coordenadora do Peti, educação em tempo integral é: “[...] a mesma que pensa o sujeito em sua totalidade, ampliando oportunidades de vivenciar conhecimentos diferenciados que poderão agregar valores importantes para o desenvolvimento moral, intelectual e social”.

Continuando o seu relato, a coordenadora do Peti ainda enfatiza que a educação deve ser ofertada indistintamente, sem considerar a condição social do candidato à matrícula.

Deve ser para todos e não somente para aqueles que estão em vulnerabilidade social. O currículo deve ser de fato diversificado e que acompanhe os anseios do aluno. Para tanto, precisamos de um espaço físico que reflita esta concepção e de profissionais bem remunerados e motivados na construção da proposta.

Por sua vez, a pedagoga afirma que a educação em tempo integral é “Louvável, desde que se tenha condição de funcionamento em todos os âmbitos”.

Para a professora da educação especial, educação em tempo integral “[...] é ela que procura resolver os déficits de uma estrutura social e educacional por meio de maior integração do estudante no contexto da escola e de seu grupo”.

O diretor da Emef enfatizou o direito à educação, pela importância que a escola representa, sendo uma instituição ligada à família, como uma extensão do próprio lar.

A educação em tempo integral é um direito que toda criança deve ter ao ser recebido em uma instituição de ensino, porque a escola é, depois da família, a primeira instituição que a criança frequenta fora do ambiente familiar em seu processo de formação.

Com toda certeza, o direito à educação é assinalado por nossa legislação seguindo critérios e recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU), em razão da importância da educação e da escola para todas as crianças que devem ter o acesso e a permanência garantidos por programas e pessoal qualificado, para que, de forma inclusiva, acolha a todos. Esse entendimento é ainda mais fortalecido quando vemos o que dispõe a Declaração de Salamanca:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (SANTOS; TELES, 2012, p. 84).

As transformações para a educação que se pretenda inclusiva dependem de uma mudança e um novo olhar para o social. Quanto a isso, os entrevistados vislumbram as metas futuras para a educação em tempo integral em Vitória:

Para a gerente do ensino fundamental, “O objetivo é ampliar o número de Emef TI de acordo com o que for possível”. Considera ainda que a meta seja atingir 100% de adesão das escolas aos programas federais Mais Educação e Escola Aberta.

Já a coordenadora dos programas considera a educação integral um direito que tem que ser garantido a todos.

A meta é ampliar para a escola de tempo integral, como direito para todos. É a universalização. A gente precisa caminhar para essa ampliação do tempo e o tempo de qualidade para ampliação de oportunidade de aprendizagem para essas crianças.

Na visão da secretária de Educação, “[...] a meta é avançar e qualificar. Ampliar, porém, será de forma gradativa”.

Compreendemos que a defesa de uma política que atenda aos interesses dos estudantes esbarra nas possibilidades concretas de atendimento. Sendo assim, é paradoxal promover a ampliação do tempo escolar sem que haja efetivos recursos e instrumentos. Cavaliere (2009, p. 51) nos traz apontamentos importantes:

Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis.

Contudo, o processo pedagógico é um trabalho coletivo entre os gestores e a escola. Por que, então, não promover uma discussão com os envolvidos de forma ampla, incluindo pais, estudantes e a própria sociedade nesta discussão? Quem sabe desse modo não se encontrariam pontos de convergência entre o que se pretende e o que é factível? Criar uma sinergia entre os gestores, de forma compartilhada com a escola, é uma das alternativas para materialização dos avanços em direção à realização das políticas propostas por diferentes esferas governamentais.

3.3 ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPANTES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO AMPLIADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

A cidade de Vitória é capital do Estado do Espírito Santo, localizada em uma ilha da costa leste do Oceano Atlântico, com 93,381km², 348 265 habitantes. É a 4^o melhor em Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades brasileiras. Está dividida em nove regiões administrativas⁶. O município é considerado um dos mais privilegiados em saneamento básico do Brasil, com cobertura quase total de suas residências, atendidas por rede de esgotamento sanitário que é seguida por tratamento antes de ser despejado no mar. Está entre os cinco municípios do Brasil classificados como de “muito alto desenvolvimento” em educação, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Idhm) de 0,805. Também é o quarto melhor do Brasil (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2014).

O Sistema Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), local da pesquisa, conta com 53 escolas municipais de ensino fundamental e 49 centros municipais de educação infantil. Desse complexo de educação pública, em 2013, foram 40 as Emefis em que funcionou o Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada. O número de alunos matriculados foi de 46.439, incluindo os estudantes da educação de jovens e adultos. Desse total, 1.111 são público-alvo da educação especial. Do total geral, 3.203 foram matrículas do Peti e, desses, apenas 35 estudantes foram caracterizados como público-alvo da educação especial, matriculados no Programa Educação em Tempo Integral (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2014).

⁶ Regiões administrativas de Vitória-ES : Região Administrativa 1 – Centro; Região Administrativa 2 – Santo Antônio; Região Administrativa 3 – Jucutuquara; Região Administrativa 4 – Maruípe; Região Administrativa 5 – Praia do Canto; Região Administrativa 6 – Goiabeiras; Região Administrativa 7 – São Pedro; Região Administrativa 8 – Jardim Camburi; Região Administrativa 9 – Jardim da Penha (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010).

O Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, no Município de Vitória, em sua gestão de 2005 a 2008, teve intervenções significativas com ações de médio e longo prazo. O período foi marcado pelo retorno do planejamento da rede física na perspectiva de ampliação no número de vagas em direção à integralidade das demandas do público-alvo da educação especial e da universalização do ensino fundamental e da educação infantil, atendendo a crianças a partir dos seis meses nos Cmeis, tendo à frente a Seme em sintonia com as Secretarias, Semus e Semas. A definição inicial previu a oferta de 15% das vagas da educação infantil para crianças com maior vulnerabilidade em tempo integral (CRAVO, et al., 2012).

A Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as Secretarias de Assistência Social, Saúde, Cidadania e Direitos Humanos, Esporte, Cultura, Transportes, Meio Ambiente, Segurança Urbana e Companhia de Desenvolvimento de Vitória, introduziu, no ano de 2007, o Programa de Educação em Tempo Integral com atendimento às crianças e aos adolescentes de 1ª a 7ª séries do ensino fundamental. O número inicial de estudantes foi de 320 matriculados em quatro escolas localizadas na região de São Pedro (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010).

O Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada do Ensino Fundamental, preferencialmente, atende aos estudantes em situação considerada de vulnerabilidade social, ou seja, quase sempre relacionada com privações de necessidades básicas, como moradia precária, rompimento de vínculos afetivos, pobreza, desemprego, violência doméstica, dentre outros. Conforme definição da Prefeitura Municipal de Vitória, (2010, p. 45-46):

- Oriundos de famílias que vivem em habitações irregulares, como habitações coletivas, prédios invadidos, abrigos, casas de passagem ou em situação de rua;
- Provenientes de famílias que aparecem como exploradoras ou abusadoras de seu tempo de estudo e lazer e que realizam trabalho infantil;
- Originários de famílias cujos cuidadores estão desempregados;
- Aqueles (as) que não têm amparo afetivo e educativo de adultos que se responsabilizem por eles (as) íntima e plenamente;
- Oriundos de famílias que promovem e/ou sofrem violência dentro de casa;

- Aqueles (as) que vivem em ambientes que existem fatores que ameaçam sua integridade física e/ou psíquica, ou que, de fato, estão sendo vitimizadas (emocionalmente, fisicamente ou sexualmente).
- Aqueles (as) que cumprem medidas sócio-educativas de Liberdade Assistida (LA), Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Semiliberdade;
- Usuários de substâncias psicoativas.

A partir de 2008, o Peti expandiu-se, funcionando em 40 escolas de ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Vitória/ES, articulado com dez Secretarias Municipais⁷ e Centros de Ciência e Cultura⁸ e em parcerias com entidades da sociedade civil e Organizações Não Governamentais (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010).

O Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada faz parte da educação básica do ensino fundamental. O seu funcionamento deve estar devidamente estruturado para garantir, como direito, ao público-alvo da educação especial, estudar em salas do ensino regular, receber atendimento especializado, desenvolvido por profissionais qualificados em educação especial, contar com auxiliares para o manejo com os cuidados necessários aos estudantes. Como preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme Portaria Ministerial nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, em seus pressupostos:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007).

⁷ Articuladores do Programa Educação em Tempo Integral: “Secretaria Municipal de Assistência Social”; “Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos”; “Secretaria Municipal de Cultura”; “Secretaria Municipal de Esportes e Lazer”; “Secretaria Municipal de Gestão Estratégica”; “Secretaria Municipal de Meio Ambiente”; “Secretaria Municipal de Saúde”; “Secretaria Municipal de Segurança Urbana”; “Secretaria Municipal de Trabalho Geração e Renda”; “Secretaria Municipal de Transporte e Infraestrutura Urbana” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010).

⁸ Praças, planetário, parques públicos, escolas da ciência, bibliotecas, unidades de saúde, centros esportivos, ONGs, projetos sociais, Núcleos do Projeto Caminhando Juntos - (Cajuns), Núcleos Brincartes, eventos culturais, entre outros (SECRETARIA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010).

A identificação do estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral – educação ampliada no município de Vitória-ES é aquela descrita pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, conforme Prieto (2010, p. 17).

Os que apresentarem deficiência, os com transtorno global do desenvolvimento e aqueles com superdotação-altas habilidades, que no processo de escolarização demandam intervenções pedagógicas direcionadas ou específicas, bem como a alocação de materiais e equipamentos para além dos disponíveis ou previstos para todos.

A proposta de educação em tempo integral não é um tema novo e já vem se tornando recorrente nas últimas décadas, como é reconhecido, dentre outros, por Coelho (2012) e Peroni (2006), porém sua implementação se arrasta lentamente.

Para Cury (2008), a conexão da educação básica como um direito expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben) (BRASIL, 2008) leva esse direito para muito além de um conceito. Expressa uma nova forma de organização da educação nacional e, ao incluir nesse direito o estudante público-alvo da educação especial, imprimiu no direito à educação um recorte universalista de cidadania ampliada.

A proposta que se consolida traz a percepção do estudante público-alvo da educação especial como um sujeito que não se resume naquilo que o limita, mas avança nas possibilidades compensatórias a partir de suas necessidades, que podem ser de várias ordens: “[...] visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades” (MAZZOTTA, 2003, p. 12).

Inicialmente, é necessário elucidar sobre a educação integral em sua concepção: “[...] a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive” (GUARÁ, 2006, p 16). Portanto, não se pode conceber mais uma escola fechada em si mesma. Por meio dessa compreensão, algumas questões se colocam: como romper antigos paradigmas que viam o deficiente por suas limitações? Como desenvolver um pacto coletivo de participação das pessoas e entidades que convirja em rede de cooperação com a educação em razão do público-alvo da educação especial?

Essas são algumas indagações que implicam cooptação de adeptos que a concepção de inclusão desses estudantes na educação em tempo integral exige para avançar. A complexidade está em procurar garantir o esforço coletivo em favor da educação integral, considerando suas metas, o estímulo às proposições, a criação de consensos que respeitem os diferentes contextos e possibilidades inerentes ao público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, questionamos: qual a importância da educação em tempo integral para o estudante público-alvo da educação especial?

Para a gerente do ensino fundamental, o impacto da educação em tempo integral na vida da criança é maior porque ela passa a ter acesso a conhecimentos e valores de forma mais dinâmica que a escola de tempo parcial não lhe possibilitava. Isso pode fazer com que, na educação em tempo integral, o estudante se torne protagonista na escola, porém, faz-se a seguinte ressalva:

Isso precisa implicar também em aumentar e potencializar cada vez mais as possibilidades de aprendizagem desse estudante, não é só ampliar o tempo, ou seja, as crianças estão ali não só para permanecer na escola. O programa tem um objetivo, uma proposta, uma ação intencional sendo desenvolvido pela escola pra que o desenvolvimento dessa criança seja potencializado (GERENTE do ensino fundamental).

Na visão da coordenadora dos programas, é preciso proporcionar atividades num tempo maior de permanência. Ela considera que a escola, sob a influência do programa que vem se desenvolvendo, está proporcionando a ampliação do conhecimento para essas crianças público-alvo da educação especial que necessitam tanto ou mais de profissionais qualificados e de um atendimento de qualidade, uma vez que o estudante também tem direito de aprender com qualidade. O sujeito público-alvo da educação especial não pode permanecer inserido nas escolas, passando o tempo, mas precisa ter acesso à aprendizagem que é um direito seu. “Acredito que ampliar o tempo delas na educação integral é uma grande contribuição para o acesso delas ao direito à educação”.

Para o diretor da Emef integrante do grupo focal

É importante para o aluno especial assim como é para todos os alunos, a oferta de uma educação eficiente. Se esse aluno vem pleitear uma vaga, será avaliado como os outros, pois muitas vezes estes alunos têm atividades em outros locais, outros espaços.

Por sua vez, a professora da educação especial considera que a educação em tempo integral é importante porque amplia para o estudante o acesso a outros tipos de conhecimentos, expandindo também as possibilidades de vivência para além dos muros da escola.

O programa propicia ao estudante uma interação com seus colegas e com as demais pessoas por onde a programação o levar, além de oferecer oportunidade para conhecer outros lugares, já que algumas famílias possuem limitações para fazê-lo e a escola é uma oportunidade ímpar para esses alunos se desenvolverem pela interação com múltiplos espaços e pessoas.

De fato, a educação integral com formação integral vislumbra a formação do ser em toda a sua plenitude no universo de suas potencialidades individuais, cognitivas, sociais, afetivas... Uma educação integral articulada com saberes, como preconizada por Guará (2006), é uma educação que não se restringe aos espaços da escola, mas se expande em outros espaços, abrangendo e se estendendo pelos horizontes da cidade em suas instituições, seus espaços e elementos culturais, naturais e lúdicos.

Os entrevistados foram convidados a falar sobre como têm sido articuladas as políticas de educação em tempo integral no município de Vitória, se existe uma articulação entre as equipes da educação em tempo integral e a equipe da educação especial.

A secretária de Educação se manifestou afirmando ser esse um processo em formação, isto é, uma ação que está em construção e que tem ainda muito que avançar, ou seja:

Com as reuniões de formação de diretores essa integração tem aumentado. Agora, de novembro e dezembro para cá é que a gente está potencializando e criando espaços institucionais para essa integração e, essa articulação das políticas públicas cada vez mais para que isso possa de fato emergir enquanto ato intencional da administração e da instituição, ou seja, da Secretaria de Educação.

Porém, já para a gerente do ensino fundamental, essa interação existe e está articulada. Ela foi bastante enfática ao descrever a interação entre os membros técnicos de sua equipe.

Sim, a Secretaria tem uma ação integrada entre as gerências. A comissão tem técnicos da GGD, da Cefae que fazem parte da coordenação de educação especial. Da GFDE que é da gerência de formação, da GEI e da outra etapa que é da educação infantil. Então as nossas assessorias, em grande parte, são assessorias que têm sempre um técnico da educação especial com um técnico da gerência aqui, do ensino fundamental.

Mas não precisou esperar a participação dos demais para revelar a inexistência dessa sinergia. O diretor da Emef se contrapôs à informação da gerente do ensino fundamental de forma enfática: “Não é observada articulação”.

Essa contradição entre as falas dos gestores e dos integrantes da escola do grupo focal continuou pouco convergente, com certa regularidade. Os pontos antagônicos podem ser, em parte, por motivo do reflexo da proximidade do trabalho operacional que o grupo focal tem diretamente com a escola e com os estudantes, bem como por suas práticas educativas. Esta proximidade com as práticas escolares deixa mais visíveis as discrepâncias entre o sugerido pelo projeto de gestão e o realizável no dia a dia da educação em tempo integral, especialmente para os que atendem aos estudantes público-alvo da educação especial, executores da política na Seme.

Voltando à questão, se há uma integração entre as equipes, a coordenadora do Peti nos respondeu que, “[...] em relação ao ensino fundamental tem, não o suficiente, mas já se nota uma tentativa. Já em relação à educação especial, não”.

Para a professora da educação especial, “[...] não há acompanhamento por parte da Coordenação de Educação Especial em relação a essa interação com o tempo integral”.

Esse mesmo registro foi feito por Santos (2012) e por Guidoni (2011) que também pesquisaram o contexto da educação integral no município de Vitória-ES. Observaram essa mesma desarticulação entre os protagonistas diversos que desenvolvem a educação em tempo integral e que se efetiva inicialmente numa dimensão política mais

preocupada com a assistência e menos comprometida com a construção e o desenvolvimento de uma educação mais completa.

Sobre os critérios de seleção desses estudantes que os habilitam a participar da educação em tempo integral, os entrevistados enfatizaram posicionamentos críticos e ambíguos acerca do processo de seleção. A vulnerabilidade, como pressuposto para obtenção de vagas para o público-alvo da educação especial, no Programa Educação em Tempo Integral em Vitória, por exemplo, pode se configurar em um cerceamento ao direito do sujeito à inclusão escolar. É visível quão pequeno é o número de estudante público-alvo da educação especial matriculados no Programa Educação em Tempo Integral. A escola do grupo focal deste estudo foi escolhida por nós, justamente por ter um número mais equilibrado de estudantes desse segmento, ou seja, três no turno da manhã e três no turno da tarde.

Ainda dialogando sobre o critério de seleção, a gerente do ensino fundamental explicou que havia um “[...] decreto no qual o critério de seleção passava pela vulnerabilidade social do aluno”, mas essa regra, com o tempo e o amadurecimento da experiência, foi reconhecida como muito restritiva, sendo necessário mudar e ampliar as possibilidades de seleção. Passou-se a não mais atribuir um peso maior às questões socioeconômicas, levando mais em conta o desejo expressado pelo candidato em participar do programa.

Infelizmente precisa haver critérios de seleção porque não há escolas de tempo integral para todos. A comissão já elaborou um novo modelo de decreto que fala sobre o acesso e permanência do aluno no tempo integral, e que se respalda em documentos federais e leis, como a lei federal da educação integral (GERENTE do ensino fundamental).

A coordenadora dos programas ratificou que “[...] ainda vigora um decreto que coloca como critério de matrícula a vulnerabilidade social da criança” assim como observa se o candidato é beneficiário de algum programa social do governo, como o “Bolsa Família”. Todavia, a coordenadora dos programas concluiu que:

Há crianças que não correspondem a esses critérios e que desejam participar do tempo integral, uma atitude que parte da própria criança, muitas vezes, por querer realizar uma atividade diferenciada que o tempo integral disponibiliza. Há também famílias que possuem uma renda interessante e que os pais trabalham

e não têm onde deixar os filhos, esses veem no integral uma possibilidade de solucionar essa questão.

Continuando a sua explanação, a coordenadora enfatizou que, com as perspectivas que surgem, tem se discutido a necessidade de rever esses critérios de forma a ampliar o acesso a um número maior de estudantes que se destacam e querem permanecer mais tempo na escola, como esclarece abaixo:

Há a perspectiva de formular um novo decreto em 2015 que flexibilize esses critérios, mas ainda assim terão que haver critérios na escolha dos perfis do pretendente porque ainda não foi possível universalizar o acesso à educação integral uma vez que a estrutura física hoje não comporta essa universalização (COORDENADORA dos programas).

A coordenadora dos programas ressaltou, ainda, que esses critérios devem ser bem claros para os pais, entretanto enfatizou que, ao final, redundará quase no mesmo:

[...] a preferência, provavelmente, será por aquelas crianças em situação de maior vulnerabilidade social. O problema é distinguir quem são os mais vulneráveis. Seguindo o critério da vulnerabilidade, em alguns bairros de Vitória a educação integral deveria ser de acesso para todos.

Essa questão é um ponto convergente nas análises que envolvem as práticas dos projetos de educação em tempo integral, como ressalta Cavaliere (2009, p. 53):

[...] nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas [...]. O levantamento das características das experiências hoje em andamento mostra que as prefeituras das grandes capitais que fazem investimentos no aumento do horário escolar tendem a optar por políticas baseadas no segundo modelo acima descrito.

Portanto o acesso que é esperado continua restrito, como fica evidente tanto nas falas daqueles que trabalham diretamente com o programa quanto na dos seus gestores, não deixando dúvidas sobre a questão da restrição. Resta saber: qual a demanda reprimida do segmento público-alvo da educação especial? Quantos precisam estar no programa e por falta de oferta de vagas estão fora dele?

Dialogando ainda com a questão em relação aos critérios de seleção, a secretária de Educação ressaltou que, “[...] há uma legislação que dá predomínio à questão da vulnerabilidade e existem esforços para reestruturar esse referencial, mas ele ainda predomina”.

Por sua vez, o diretor da Emef, participante do grupo focal, considerou que existe preferência quanto à questão da vulnerabilidade social, mas entende que a educação em tempo integral deve se estender para todos, garantindo a universalização do acesso à educação, que é um direito legal que precisa ser assegurado.

Já para a coordenadora do Peti, o critério de vulnerabilidade social hoje não é mais o principal. Se há vagas, abre-se precedente e se atende a pretendente de acordo com a procura, sem, contudo, perder de vista a preocupação com a necessidade e com a vulnerabilidade social, observando a ficha de cadastro como indicativo.

É bem verdade que fica no ar uma incógnita quanto à questão da chamada “vulnerabilidade” condicionada à matrícula de acesso do estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral. O estabelecimento da “vulnerabilidade” como critério mais parece se revelar como um dispositivo regulador focado na incapacidade de oferta de vagas do que como predisposição em aumentá-las para atender à demanda dos estudantes de forma irrestrita. Essa é a razão das críticas de pesquisadores conceituados, como a que segue:

Ao contextualizarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta [...]. No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história (MENDES, 2006, p. 402).

Pela sua importância, a educação chega a ser paradoxal em certas constatações, quando se discute ainda o acesso do estudante à escola. A educação formal básica hoje é ao mesmo tempo um direito concedido ao cidadão, mas também se configura como obrigatória dos seis aos dezessete anos (Leis Federais nº. 11.114/2005 e nº.

11.274/2006), portanto, para que se consolide e resulte em ganhos sociais, o dever do Estado é garantir o acesso e a permanência do estudante em uma escola que lhe proporcione um ensino de qualidade. A necessidade do sujeito é para hoje e não para quando houver vaga disponível.

Os gestores públicos precisam, então, compreender o seu grau de responsabilidade sobre a educação em razão da natureza do ser humano que não se diferencia dos demais do reino animal apenas pela capacidade lógica de abstração e racionalidade, mas como um ser social em construção, o único animal que necessita aprender a ser. Felizmente, a criança aprende independentemente da escola e ela não espera, ela já está se transformando no adulto de amanhã. Portanto, não há como voltar para resgatar a educação básica do ensino formal escolar na idade específica dos seis aos dezessete anos se for deixado para trás.

3.4 A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO AMPLIADA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Os sentidos e significados da inclusão não se traduzem em um fenômeno simples, como afirma Mendes (apud NUNES, 2008), sobre a sua perspectiva acerca da educação inclusiva, quando expressou preocupação com o que chamou de amadorismo e de propaganda e com os relatos daqueles que afirmam que a educação inclusiva já tinha chegado às salas de aula.

Diante deste contexto, considero que teremos experiências pontuais muito boas porque contamos com a força dos atores sociais locais que poderão fazer a diferença. Mas, na dimensão macro, dificilmente avançaremos se todo o resultado depender exclusivamente da boa vontade de professores mal pagos, que trabalham em péssimas condições de trabalho, sem formação e suporte necessário para responder à necessidade de classes heterogêneas (MENDES, apud NUNES, 2008, p. 92).

Enquanto isso, Peroni (2013) alerta para a prevalência de riscos das políticas neoliberais, responsáveis por gerar situações ambíguas, como a que se estabelece entre a oferta e as demandas por educação, como instrumentos de regulação da oferta de vagas na iniciativa privada.

As considerações de Prieto (2006) são pelo fato de a escola tradicional estar assentada em pressupostos irrealizáveis, no momento em que, ao invés de se esforçar em se adequar, faz o contrário, exigindo que sejam os seus estudantes a se adaptarem a ela, de forma independente ou não de apresentarem características dos sujeitos público-alvo da educação especial. A inclusão pretendida por via da educação especial requer domínio conceitual sobre o que vem a ser de fato a inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção como princípio ético-político. E isso, além da clara definição dos princípios e diretrizes na política nacional e programas elaborados que permitam a redefinição dos papéis da educação especial e do locus do atendimento desses sujeitos sob os novos paradigmas.

Conforme Prieto (2006), ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional de educação, as instituições escolares não demonstram predisposição em responder aos desafios da inclusão social e respeito às diferenças, muito menos em promover as aprendizagens necessárias à vida em sociedades complexas do século XXI. A autora considera que a escola não tenha compreendido o seu papel e por isso tem dificuldades em cumpri-lo.

Considerando que é complexo imprimir na sociedade qualquer tipo de transformação que venha a modificar os modos como as pessoas estão habituadas, no universo da educação, essa dificuldade é potencialmente muito maior pelo grau de complexidade que envolve o sistema no ambiente escolar. O nível de transformação e o estabelecimento de novos paradigmas que a perspectiva da inclusão exige é ratificado por Drago (2011, p. 87), quando afirma “[...] que incluir está associado a um todo maior que é o contexto sócio-histórico e cultural do meio ao qual o indivíduo está integrado”. A inclusão está relacionada com o significado de pertencimento.

Para a gerente do ensino fundamental, a educação inclusiva tem por objetivo uma proposta, uma ação intencional, sendo desenvolvida pela escola. Considera a educação inclusiva aquela que acolhe as diferenças indistintamente; uma educação que diz respeito a todos os sujeitos que vivem essa educação inclusiva, levando em conta o contexto social do indivíduo, sua história, a diversidade geral que existe. Traz aí a questão específica do conjunto dessa diversidade dentro do currículo. Em suas palavras, “[...] o procedimento é fazer um diagnóstico para então elaborar uma mediação focada nas especificidades do sujeito, de forma a permitir a aprendizagem do mesmo”.

Para a coordenadora dos programas, a educação inclusiva vê o estudante em sua diversidade, ou seja, proporciona a inclusão de todas as pessoas valorizando as diferenças como prática pedagógica.

Já a coordenadora do Peti pondera que a concepção de educação inclusiva é aquela que garante aos sujeitos as condições necessárias de aprendizagem, buscando identificar as limitações a fim de promover a compensação que garanta a todos o acesso à educação e à aprendizagem que é direito do estudante. O respeito ao estudante, público-alvo da educação especial, é a característica que faz o diferencial hoje na educação inclusiva.

Por sua vez, a coordenadora de turno entende que “[...] a educação inclusiva ainda não aconteceu”, porque não criamos as condições para inserir aqueles com as características dos estudantes público-alvo da educação especial.

A pedagoga também se mostrou enfática ao considerar que a educação integral ainda não se estabeleceu: “Penso da mesma forma, para ter educação em tempo integral, não basta dizer que tem”.

Para a professora da educação especial, a educação inclusiva está além do recebimento no mesmo espaço de sujeitos da educação especial: “Não basta matricular; é preciso valorizar as diferenças e entender que existem barreiras que precisam ser transpostas com métodos e técnicas de ensino apropriadas”.

Na visão da secretária de Educação, a educação inclusiva possui um significado todo especial:

A escola é para todos, e para nós essa frase simples e curta que ‘a escola é para todos’, sem dúvida nenhuma, contempla, nesse todo, todos; com todas as características, com todas as trajetórias, com todas as histórias que estão aí associadas, em especial o público e as crianças com necessidades educativas especiais. É, ainda, um desafio devido tanto às famílias destes alunos com necessidades especiais – como uma medida de proteção e facilidade de atendimento –, quanto aos profissionais de educação pensarem que seria melhor que estes alunos tivessem um espaço próprio para eles; é uma cultura que se criou e que deve acabar. Estes alunos devem ter o direito à aprendizagem e à aprendizagem do currículo regular da escola. O aluno com necessidades especiais tem direito à educação regular e também ao atendimento educacional especializado que lhe dá possibilidade de acesso ao currículo e a esse processo de formação.

De acordo com a secretária, a escola é uma instituição formadora que trabalha um currículo que abrange quatro dimensões essenciais: a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia. São dimensões que estão relacionadas com a formação humana, então uma educação em tempo integral vem para trabalhar essas dimensões; para uma formação integral do ser humano, ampliando as oportunidades e as possibilidades, centralizando-se na escola, no papel da escola nessa formação. O tempo maior na escola permite mais possibilidade de trabalhar essa formação integral. Então, o foco da educação em tempo integral não é a vulnerabilidade social, apesar da tendência da sociedade assim considerar. O foco é a aprendizagem, é o currículo, são as dimensões acima citadas.

Percebemos, nas falas dos gestores entrevistados, que a concepção de educação segue na perspectiva da inclusão escolar ao reconhecer o compromisso do poder público em assegurar educação como direito social público para todos e um dever do Estado. Na mesma direção, a concepção de educação em tempo integral reconhece a pessoa como um todo, considerando sua integralidade, que se constrói a partir de diferentes linguagens e em diferentes experiências de aprendizagem (MAURÍCIO, 2009).

Com efeito, disponibilizar vagas, escolas e educação adequadas para atender às demandas do segmento de estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral, conforme as tendências da educação do novo milênio, é

pressuposto legal de direito e um dever do Estado com todos os cidadãos desse segmento. Os Poderes Públicos, neste caso específico, o Poder Municipal, têm por dever cumprir o seu papel constitucional e criar as condições para incluir toda a demanda em idade escolar com escola e educação de qualidade. Portanto, utilizar por justificativa a priorização de vagas para segmentos em condição de “risco social” ou “vulnerabilidade” não pode se constituir como empecilho e pressuposto para o descumprimento dessa prerrogativa legal que é direito do estudante público-alvo da educação especial (SANTOS; TELES, 2012).

A resistência que envolve a inclusão, por parte das escolas, para o segmento público-alvo da educação especial é bem flagrante. Isso está registrado em Santos (2012), que teve como tema o Peti. As mesmas observações são constatadas nas considerações conceituais sobre a educação em tempo integral – educação ampliada para o sujeito público-alvo da educação especial feita por Prieto (2006), para quem a escola ainda não compreendeu o seu papel e, por esse motivo, tem dificuldades em cumpri-lo. Essa opinião é ratificada pela maioria dos sujeitos desta pesquisa, reproduzida na educação em tempo integral – educação ampliada no município de Vitória-ES, a exemplo da pedagoga que, ao se referir ao público-alvo da educação especial, diz: “Penso da mesma forma: para ter educação em tempo integral, não basta dizer que tem”.

Há uma concordância nas falas da secretária, da gerente, da coordenadora dos programas e da pedagoga, quando afirmam que qualidade na educação traduz aquilo que é integral a todos os sujeitos... Então, como fica o atendimento ao público-alvo da educação especial na educação em tempo integral? Está garantida a esse sujeito a aprendizagem de forma integral frequentando somente o AEE?

Adentrar aos bastidores do microcosmo do sistema educacional é uma oportunidade que revela o contraste entre o que preconiza o projeto de educação e daquilo que é executado. A incursão é reveladora e nos mostra ser preciso encontrar formas de participação, de sinergia para o chamamento dos vários segmentos dispostos a contribuir para fazer do espaço escolar um ambiente acolhedor, cativante, no qual todos encontrem prazer em permanecer pelo tempo que for necessário. O ideal é criar condições para uma escola que ultrapasse o tempo escolar, como uma lembrança

lúdica e memorável que permaneça por todos os anos mais da existência de seus frequentadores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), (DEC. Nº 6.094/2007) é o instrumento que dispõe e implementa o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação da União Federal, em regime de colaboração entre os Estados, famílias e comunidades, com ações de assistência técnica e financeira em prol do sistema nacional de educação. Dentro dessas prerrogativas, encontra-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/jun./2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Traz em sua Meta 4 os elementos diretamente relacionados com o foco desta pesquisa:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Na Meta 4, o PNE apresenta sua perspectiva para universalização da educação básica dos quatro aos dezessete anos para o público-alvo da educação especial, de preferência na rede regular de ensino. O documento promove com seus conteúdos um sentido didático de planejamento, com definição das perspectivas para a educação. Dentre as estratégias de viabilização da educação para estudantes caracterizados como público-alvo da educação especial está o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a implantação de salas multifuncionais de atendimento especializado nas escolas. Preocupa a ênfase que é dada, inclusive na estratégia 4-5, quando liga o estímulo à criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulado com a iniciativa privada, colaborando com o trabalho dos professores, o que soa como uma iniciativa privatizante da educação.

A ampliação da acessibilidade prevista na Meta 4, estratégia 6, considera uma tendência do mundo atual a configuração da arquitetônica de prédios e dos traçados urbanos da cidade e o transporte acessível para o trânsito das pessoas com algum tipo de limitação. Também a estratégia 7 assegura a oferta de educação bilíngue, o

monitoramento da escola equipada para a inclusão do público-alvo da educação especial (BRASIL, 2014).

Mas não podemos nos acomodar às propostas para não correremos o risco de nunca as vermos concretizadas, “[...] correremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo” (MENDES, 2006, p. 402).

Percebemos a persistência da tendência neoliberal que o Estado incorporou com as reformas em meados da década de 1990. Essas estratégias persistem de forma sistemática nas diretrizes da educação: a transformação da educação pública em educação pública não estatal e o estímulo ao empresariamento do ensino, com uma mesclagem de participação público-privada de Organizações Não Governamentais. É preciso estar atento para que não se constitua em um mal predatório para os direitos já conquistados, o que ocorrerá no momento em que o Estado perder o controle da situação e o setor privado prevalecer sobre o público.

O perigo, como alerta Peroni (2013), está na prevalência que as políticas neoliberais trazem com suas ambiguidades para conquistar espaços, como aquelas que se estabelecem entre a oferta e as demandas por educação como instrumentos de regulação da oferta de vagas na iniciativa privada, enquanto o Estado vai se afastando das suas obrigações sociais. É imprescindível a manutenção e preservação do direito à educação pública e gratuita, assim como a garantia da participação social em suas discussões e deliberações, incluindo nesta discussão a sociedade organizada, os estudantes, seus pais e responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa com uma inflexão autobiográfica sobre a minha própria trajetória de ludicidade infantil, quando vão se definindo as tendências até o momento do rito de passagem, ao me despir dos sonhos de menina e vestir a indumentária de mulher. Agora não mais com o faz de conta da escolinha de brinquedo, mas me deslocando para o mundo real dos seres sensíveis dos quais me tornei responsável pela docência inspirada nas minhas experiências pessoais no magistério que definiram o tema abordado.

O foco deste estudo foi o estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral no município de Vitória-ES, portanto, se buscasse respostas a partir dos estudantes matriculados no Peti, juntamente com os seus pais ou responsáveis, para saber o que esses achavam do programa, seria o caminho natural, mas não foi o que fiz. Contudo, a não inclusão desses dentre os sujeitos entrevistados não se configura em uma exclusão, mas em uma estratégia definida pelas circunstâncias de como a realidade foi se revelando, inclusive com a constatação, logo no início da pesquisa, do contingente reduzido de estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral matriculados.

As respostas para os questionamentos vieram com as revelações do conjunto de sujeitos, gestores e integrantes do grupo focal, que foram paulatinamente deixando claro que os modos de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial que fazem parte do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada nas escolas de ensino fundamental do município de Vitória não funcionam de forma consistente. Isso ficou evidente nas respostas sobre a educação em tempo integral, quando a coordenadora do Peti afirmou que a educação integral no ensino fundamental ainda não funciona suficientemente, mas já se nota uma tentativa de melhora, o que não acontece, a nosso ver, em relação à educação especial, que nem em forma de tentativa se nota algum sinal nesse sentido. Para a coordenadora de turno, “[...] a

educação inclusiva ainda não aconteceu porque não criamos as condições para inserir aqueles caracterizados como público-alvo da educação especial”.

O objetivo fundamental da educação é a aprendizagem, contudo ela não se realiza por geração espontânea; sua concretização perpassa pela participação do estudante em um projeto pedagógico com essa proposição. Nesse sentido, outro aspecto das distorções percebido nos modos de atendimento ao estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral foi a falta de regularidade de sua participação em atividades extracurriculares, mesmo que a ênfase do programa se justifique por essas atividades:

Na cidade não são apenas os cidadãos individualmente que aprendem, mas também as redes sociais nas quais tais cidadãos estão conectados e interseccionados. Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento da comunidade potencializa a aprendizagem da sua rede social. Quando se diz que a cidade educa, o que se está dizendo, a rigor, é que são as diversas comunidades de aprendizagem, de experiências e práticas de projetos que se formam no interior da cidade que estão aprendendo (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010, p.19).

É exatamente no quesito da mobilidade que se encontra uma das dificuldades enfrentadas pelo Peti que impede o desenvolvimento de atividades extracurriculares fora dos limites da escola e, quando acontecem as saídas pedagógicas, raramente o estudante da educação especial tem a possibilidade de participar, por depender de condições especiais de transporte, assim como de pessoal de apoio suficiente para essa atividade.

Consideramos cumprido o nosso objetivo quando nos propusemos compreender os sentidos e significados da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada no Município de Vitória-ES. Para a professora da educação especial, a educação inclusiva está muito além do recebimento, no mesmo espaço da escola, de sujeitos da educação especial, enfatizando que “[...] não basta matricular, é preciso valorizar as diferenças e entender que existem barreiras que precisam ser transpostas com métodos e técnicas de ensino apropriadas”. São declarações enfáticas dessa natureza que não deixam dúvidas de que os modos de atendimento do estudante público-alvo da educação especial não estão contemplados ainda pelo Peti, mesmo em seu irrisório 1,9% de matriculados.

Em relação à configuração da proposta de educação em tempo integral – educação ampliada no município de Vitória-ES, que voltou a ser replanejada em 2005, o atendimento às crianças, adolescentes e jovens de 1º ao 8º ano do ensino fundamental se realiza de segunda à sexta-feira, no contraturno do horário regular diurno, em que crianças, adolescentes e jovens estão matriculados. O seu objetivo principal foi garantir a educação em tempo integral por meio de ações propositivas e experiências significativas em áreas diversas do conhecimento, com foco na formação integral dos sujeitos.

O Peti objetiva uma formação que resulte em sujeitos que interajam com a realidade de forma reflexiva, questionadora, crítica e transformadora. Reconhece o estudante e as suas famílias como sujeitos de direito (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010). E não só de direito, mas também com a obrigação, por parte dos pais e responsáveis, de matricular e garantir a frequência da criança e adolescente do qual é responsável, dos quatro aos dezessete anos, uma vez que é obrigatório o ensino fundamental, e o não cumprimento é passível de punição.

A educação, como direito social, exige a universalização na oferta de vagas e matrícula de forma compulsória; como um direito público subjetivo, reforça a responsabilidade do Estado em fornecer a vaga da escola pública e gratuita para a demanda em idade escolar da família na efetivação da matrícula e da frequência (CURY; FERREIRA, 2010).

As características do conjunto de estudante público-alvo da educação especial participantes do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, no município, são descritas no documento oficial e se configuram da seguinte forma:

O Programa Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental também prioriza o atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Essa situação, quase sempre, está relacionada a privações de ordens diversas ou às necessidades básicas não atendidas como: baixas condições socioeconômicas, falta de amparo afetivo e educativo de adultos, ambientes que ameaçam a integridade física e/ou psíquica, pobreza, falta de saneamento básico, desemprego e violência. A identificação desses educandos que venham inserir-se ao atendimento do Programa Educação em Tempo Integral deve ser resultado de uma ação integrada envolvendo: Escola, Unidade de Saúde e Cras do Território (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2010, p. 45).

Portanto, a tendência da educação brasileira hoje aponta para o seu caráter inclusivo, integral e em tempo integral, em sintonia com o mundo. São condições que precisam de respostas por meio de políticas educacionais adequadas, com pressupostos curriculares de um programa compensatório para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, capacitado com logística para o deslocamento desses estudantes em atividades no contraturno, para além dos limites da escola.

Mesmo para os que trabalham com o Peti ao longo de sua história, como é a minha experiência, causa perplexidade constatar que o número de vagas não avança. É lamentável que o programa que foi reestruturado e voltou a vigorar a partir de 2005, trazendo de volta o Peti, se mostre com o mesmo processo de descontinuidade de épocas passadas, que o impede de seguir em frente cumprindo suas proposições. Se houvesse de fato uma continuidade propositiva desde 2005, hoje o Peti deveria ter avançado mais em direção à universalização da educação em tempo integral no município de Vitória, incluindo o segmento da educação especial. O município foi um dos pioneiros dessa experiência no momento brasileiro pós-ditadura, quando começou a experiência com a educação em tempo integral no município de Vitória, na passagem de 1989 para a década de 1990, há 25 anos. À época, foram desenvolvidos estudos preliminares e, sob essas informações, construída a infraestrutura física e pedagógica para atender às demandas locais e criar condições necessárias de acessibilidade ao sistema. A experiência funcionou de forma progressiva até o término da administração que deu consequência à sua concepção, formulação e estruturação deixando-o infraestrutura para sua continuidade pela administração subsequente.

É inegável que até o presente, o Programa Educação em Tempo Integral passou por vários momentos e circunstâncias de avanços e recuos. No revezamento de uma administração para outra, tende a provocar uma espécie de freio seguido de retomada lenta com o perfil da nova administração e seus pressupostos, seus valores e concepções de política de educação. No mais recente esforço para revigoramento do Peti, em 2005, a administração daquele período realizou uma série de novas ações e planejamento para reestruturação da rede física e ampliação de vagas, na perspectiva de universalização do ensino fundamental, sem desprezar a educação infantil,

atendendo também a crianças a partir dos seis meses, ou seja, do maternal até à oitava série.

A pesquisa com os sujeitos, gestores atuais e integrantes da equipe do grupo focal de uma das Emefs que trabalha com estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral – educação ampliada comprovou que o programa não está avançando na inclusão de novos estudantes da educação especial. Nem mesmo os alunos matriculados estão recebendo a atenção que lhes deveria ser destinada, como já exposto, pelo menos na unidade de ensino pesquisada.

A triste coincidência está na recorrência dos entraves que a educação brasileira experimenta ao longo de sua história. O ponto de partida do manifesto de 1932, da Educação Nova, liderado por Anísio Teixeira, baseou-se exatamente no diagnóstico da realidade educacional à época, para chamar a atenção sobre a importância de um sistema nacional de educação. O diagnóstico revelava que a realidade da educação se apresentava sem unidade de planejamento e sem espírito de continuidade, fragmentada e desarticulada, por isso era preciso ficar atento (CAVALIERE, 2010).

Hoje, mesmo reconhecendo a relevância da inclusão de todos, independentemente de características individuais, o princípio que vincula o processo de matrículas do Peti preferencialmente aos que se caracterizam como de grupo de “risco” ou “vulnerabilidade social”, funciona como um freio à sua expansão. Paradoxalmente, é exatamente o estudante público-alvo da educação especial aquele de menor percentual no programa e considerado pelos participantes do grupo focal, como “os alunos não incluídos ainda pelo Programa”. A nossa indagação é: não seriam esses estudantes os mais vulneráveis entre os vulneráveis, uma vez que dependem de cuidados compensatórios que os caracterizam como público-alvo da educação especial?

As falas dos sujeitos revelam uma série de distorções, como: ausência de recursos para mobilidade do estudante da educação especial que o impede em participar de atividades junto com os demais, quando estas ocorrem fora das dependências da escola; desarticulação entre os gestores executores do programa e a equipe do grupo focal responsável pelas práticas pedagógicas; falta de recursos para o desenvolvimento

de atividades programadas, conforme enfatiza o diretor da escola, concluindo-se que o programa não atende integralmente nem mesmo ao percentual de 1,9% de matriculados.

Volto à incursão na história da educação brasileira para revelar que a educação em tempo integral não pode ser considerada como um tema novo. A experiência já se repetiu, como naqueles períodos emblemáticos liderados por Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997), em momentos distintos, cujos esforços em favor de um sistema nacional de educação, uma educação integral e uma escola de qualidade ainda repercutem quando se pensa qualquer questão relacionada com a educação.

Porém, hoje, de forma diferente de qualquer outro momento, o fato animador é que o Brasil já conta com instrumentos para a consolidação do seu sistema nacional de educação em condições de articulação com Estados, Municípios e a Federação. Dentre esses, estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que permitiu a escola elaborar o seu próprio currículo harmonizado com os princípios básicos da educação, favorecendo a consolidação da educação em tempo integral em todo o país, por permitir a sua articulação às necessidades e possibilidades das escolas em seu local de origem; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), que também garante o direito de ação para a efetividade do direito à educação; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007), que estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados e a participação da família; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007); a Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro aos dezessete anos, como compromisso do Estado e da família, com matrícula no ensino fundamental aos seis anos, e ainda amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

A Emenda nº 59/2009 também modificou o Plano Nacional de Educação, que passou a ser considerado como o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE

2014 (BRASIL, 2014) constitui-se na base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. Assim não há como trabalhar de forma desarticulada, uma vez que o foco central deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE/2014. Esse alinhamento dos planos de educação por Estados, Distrito Federal e Municípios constitui-se em um alicerce de base para a consolidação do Sistema Nacional de Educação, que facilita firmar acordos entre os entes federados no campo das políticas públicas educacionais.

Dentre os desafios postos ao Ministério da Educação, está o de assegurar acesso pleno de crianças e jovens dos seis aos dezessete anos aos ensinos fundamental e médio, com oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, em 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos estudantes da educação básica, como estabelece a Meta 6 do PNE, assim como as condições estruturais, técnicas, pedagógicas e de acessibilidade, para o acesso pleno à educação de estudantes público-alvo da educação especial, conforme determina a Meta 4 e suas estratégias (BRASIL, 2014).

Verifica-se que, diferentemente da educação em tempo integral, a discussão sobre a inclusão do estudante público-alvo da educação especial na educação em tempo integral – educação ampliada no ensino regular, essa é uma experiência nova, apenas começando. No estágio em que se encontra, carece de experimentação, continuidade e o desenvolvimento de novas pesquisas para lançar luz sobre sua operacionalidade, organicidade e gestão. Elementos que venham ao encontro dos pressupostos pedagógicos e de acessibilidade condizentes a esses sujeitos e com criação de vagas que atendam irrestritamente à sua demanda.

Sabemos que a aprendizagem não se dá somente em espaços específicos, contudo temos convicção hoje de que a escola em tempo integral é o local ideal de todos os estudantes, especialmente crianças e adolescentes, por ser a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos sujeitos, não só por lhes conferir maiores possibilidades de conquistar autonomia, preparação para o mercado de trabalho, mas também para a sua formação plena como ser humano. Para adequação da escola aos

pressupostos da diversidade, é imprescindível o desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico que contemple as transformações, reunindo em seu conteúdo as intenções da escola que lhe confirmam o caráter político na unidade e de prioridades em função das demandas sociais locais e também o *status* pedagógico, por organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades identificadas para a escola.

É preciso que se proceda à promoção de um programa diversificado e criativo, por meio de um currículo que contemple a ampliação das possibilidades, como trabalhar com a comunicação por meio de temas estruturantes e transversais, abrangendo a Educação em Direitos Humanos, a Ética e a Cidadania, a Promoção à Saúde, o respeito ao Meio Ambiente. E ainda: explorar as múltiplas linguagens artísticas, incluindo a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança; promover abordagem dos temas de maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades como protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos; desenvolver uma cultura de promoção à saúde no espaço escolar voltada para a prevenção e o desenvolvimento de hábitos saudáveis como garantia de qualidade de vida. Essas são algumas iniciativas que valorizam a educação integral em direção aos seus objetivos na formação integral dos sujeitos.

Dentre as expectativas e desafios, fica a constatação da eterna vigilância, necessária para garantir o que já foi conquistado e trabalhar para que os sistemas de ensino se organizem com as condições de acessibilidade em espaços apropriados, equipados com recursos estruturais e pedagógicos que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização da diversidade.

Se não avançamos com a velocidade que gostaríamos, não ignoramos que houve avanços e, dentre os mais significativos, está o fato de que educação especial no Brasil vem assumindo, desde a década de 1990, um formato educacional capaz de superar uma existência de segregação, paralela ao ensino regular.

Os avanços também são perceptíveis em nosso Estado e no município de Vitória, cujo mérito se deve em muito à dedicação dos profissionais que trabalham em nossas escolas e na comunidade acadêmica local que vem incansavelmente motivando a discussão sobre as práticas inclusivas na educação. É fato comprovado que a inclusão escolar é um trabalho coletivo e, em nosso país, obrigará o esforço de todos, porque depende de uma revisão de postura com participação de políticos, de toda a comunidade escolar, dos pais ou responsáveis do estudante público-alvo da educação especial. O tema é vasto e urgente, o que torna oportuno o desenvolvimento de mais pesquisas para que se ampliem as possibilidades de inclusão que a educação integral e em tempo integral, assentada em bases sólidas e contínuas, possibilita às nossas crianças, adolescentes e jovens.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, P.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 23 abr. 2014.

AQUINO, J. M. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo**. 2011, Tese (Doutorado em Ciência. Área de concentração: economia aplicada), Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Piracicaba, 2011.

ARAÚJO, G. C. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 23 abr. 2014.

BARROS, E. C. F. Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”. 2012, Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BEYER, H. O. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Centro de Educação, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm>> Acesso em: 23 ago. 2014.

BONDIA, J. L.; GERALDI, J. W. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2015.

BRASIL. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. Fórum Nacional da Educação. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/component/content/article?id=383:plano-nacional-de-educacao>> Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014.

_____. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília, 2014, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/conae2014.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Brasília: **Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília: 2014, CONAE – Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/conae2014.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020 metas e estratégias**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos, de 5 de julho de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10977-nota-tecnica-matricula-ensino-fundamental-140612-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças,

adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Presidência da República. Brasília: **Dec. nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Brasília: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 24 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad (Série Mais Educação), 2009.

_____. Constituição (1988) **Constituição Federal [da] República Federativa do Brasil**. Seção que pactua a educação como direito de todos. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Institutos federais Lei nº 11.892, de 22 de novembro de 2008**. Comentários e reflexões / organização de Caetana Juracy Resende Silva. Nata: IFRN, 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/component/content/article/9-uncategorised/391-o-que-e-o-pne>>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____, Resolução CNE/CEB nº 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Especial**. Brasília-DF: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2014.

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

_____. Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Portaria nº 948/2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. Constituição (1988) **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 24 set. 2014.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Redefinição no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as Parcerias Público Privadas. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

CARVALHO, D. H. P. Elementos do pensamento neoliberal e o Plano Nacional de Educação 2014: algumas aproximações. Trabalho apresentado na 12ª Jornada do HISTEDBR, 2014.

CAVALIERE, A. M. A. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto (on-line); v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 23/ago./2014.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2014.

COELHO, L. M. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

Conferencia Nacional de Educação. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

COSTA, V. A. **Políticas públicas em educação no Brasil**: experiências de formação continuada de professores para a inclusão. México: Texto-base do trabalho apresentado no “Congresso Internacional: Integração Educativa e Inclusão Social”, ocorrido na Universidade Popular Autônoma de Puebla/UPAEP-México, de 6 a 8 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaleph/N10/valdelu.htm>> Acesso em: 25 dez. 2014.

CRAVO, T. B. et al. **Gestão da Educação em Vitória**: caminhos, estratégias e contradições. Vitória: Gráfica Santo Antonio, 2012.

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.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo Unesp ano 17, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741>> Acesso em: 24 jun. 2015.

CURY, C. R. J. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação.** Brasília. Conselho Federal de Educação, 2008. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf> Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

_____. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.** [online]. v.29, n.105, p. 1187-1209, 2008.

_____. A educação básica como direito. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago, 2008.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cad. Pesqui.** (online), v. 29, n.124, p. 11-32. ISSN 0100-1574, 2005

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola.** Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

_____. **O direito à educação:** um campo de atuação do gestor educacional na escola. São Paulo: 2003. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>> Acesso em: 23 maio 2014.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** (online), n.116, p. 245-262., 2002.

_____. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

DRAGO, R. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino Fundamental. In: VICTOR, S. L., DRAGO, R. PANTALEÃO, E. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Editorial, Campinas, v. 34, n. 122, p. 15-22, jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 abr. 2015.

FREITAS, J. V. A (re)significação das aprendizagens escolares através da escola de tempo integral contemporânea. Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, Porto Alegre, 2012.

GASPARETTO JUNIOR. A. Associação de Socorro Mútuo: estratégia dos trabalhadores imigrantes na Primeira República. In. JM: Seminário Cultura e Política na Primeira República, 2010 Ilhéus. Anais do Seminário. Ilhéus, 2010. Disponível em: <<http://www.knfescola.com/sociologia/direito-social/>> Acesso em: 23 fev. 2015.

GIL, A.C. **Estudo de Caso**: fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUIDONI, J. P. uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral **Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no Município de Vitória (ES)**: 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HEYMANN, L. Q. O arquivo utópico de Darcy Ribeiro. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p. 261-282, jan./mar. 2012.

HORTA, J. S. B. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, **Cad. Pesq**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Editores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educ. rev.** (on-line), n. 45, p. 91-110. 2012.

LOMBARDI, J. C. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. São Paulo: **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas/SP, n. 32, p. 200-209, dez. 2008.

MATOS, S. C. M. Ampliação da jornada escolar e qualidade educacional: um binômio para além das “soluções emergenciais”. **Rece - Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Unirio, Campo Largo/RJ, v. 11, n. 2, jul. 2012.

MATTOS, G. F. F. **As artes de saber/fazer em uma escola de educação em tempo integral**. 2012. (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora- MG, Juiz de Fora 2012.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

_____. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec**, Rio de Janeiro, n 2, 2006.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação Literatura e Representações da Escola Pública de Horário Integral**, Rio de Janeiro. n. 27, Set /Out /Nov /Dez 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. Movimento: **Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Educação Especial e Inclusiva, Niterói: EdUFF, n. 7, p.11- 18, 2003.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em: 24 de out. de 2014.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, set./dez., 2006.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2ª ed.; São Paulo: Atlas, 2009.

MOLL, J. O PNE e a educação integral Desafios da escola de tempo completo e formação integral, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

_____. Palavras Iniciais: um convite à leitura. In. CORÁ, E.J. (Org.) **Reflexões acerca da educação em tempo integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

_____. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 23 mar. 2014.

MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-52, jul./dez. 2012.

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. (Org.) Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

_____. (Org.) **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: Ministério de Educação, Cultura e Esportes, Série Mais Educação, 2010.

_____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Educação**, São Paulo: n. 51, ago./out. 2009.

MOTA, C. N. **O programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

NUNES, L. R. O. P. As relações educação especial e educação inclusiva. TEIAS: Rio de Janeiro, a. 9, n. 18, p. 91-94, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, P. O. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, maio./jun./jul./ago. 1999.

PERONI, V.M.V. **Reforma do Estado e a tensão entre público e privado**. Curitiba: 2006. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/vera2.pdf>> Acesso em, 23/ago./2014.

PERONI, V. M. V.; BRITO, S. H. A.; FERNANDES, M. D. E. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

_____. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Rio Grande do Sul: v. 21, n. 47, 13 de maio, 2013.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz. Ed. da Universidade de São Paulo, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Vitória**: Ensino fundamental, 2015. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/ensino-fundamental>> Acesso em: 23/maio./2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O que fazemos**. 2014. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semi>> Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 15.071/2011**. Estabelece critérios para matrícula e permanência de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória no Projeto Educação em Tempo Integral. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/87055402/dom-vix-02-12-2014-pg-4>> Acesso em: 24 set. 2014.

_____. **Programa Educação de Tempo Integral**. 2010. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_3.pdf> Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. **Regiões administrativas de Vitória-ES**. 2010: Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_1/regiao1d.asp> Acesso em: 24 out. 2014.

PRIETO, R. G. **Política de educação especial no Brasil**: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S.L; DRAGO, R.; CHICON, J.F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: Edufes, 2010.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão escolar**, Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. A Construção de Políticas Públicas de Educação para Todos. In: PALHARES, M.S.; MARINE, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ROCHA, D. A. S. **Da casa para a Escola**: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SACAVINO, S. **Direitos humanos e políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/susanasacavino/sacavino_dh_politicas_publicas_br.pdf> Acesso em: 23 abr. 2014.

SANTOS, M.A.R.C. **A educação em tempo integral no município de Vitória** : a experiência do Brincarte, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva**. São Paulo: Ed. Internacional, 2012. 3º Simpósio Educação: Comunicação, 17/19 mar. 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação**: uma experiência compartilhada. Vitória: Relatório 2009/2010, Prefeitura Municipal de Vitória, 2012.

_____. **Planejamento da Rede Escolar Pré-Escolar e 1º Grau- Município de Vitória-ES**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 1989.

SIGOLO; A. R. L.; GUERREIRO; E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. Políticas educacionais para a educação especial: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. **Texto aprovado do PNE ratifica política de privatização da educação**, 2014. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes>> Acesso em: 27 set. 2015.

TRIÑANES, M. T. R. **Nós sem nós**: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral. 2009. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas: PUC, 2009.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração de Salamanca**. Enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade. Salamanca/Espanha: Unesco, 1994.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. São Paulo: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2015.

VELAME, G. A.; CARARO, M. F. A política de gestão democrática da educação e a gestão democrática da política da educação no município de Vitória no período 2005-2008: processo de aprendizagem e luta política. In. CRAVO, T. B. (Org.). **Gestão da educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A formação social da mente: o papel do brinquedo no desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Fontes Editora, 1991.

VITÓRIA (Município), Plano Municipal de Educação de Vitória. Lei nº 8.829. Vitória-ES: **Diário Oficial do Município de Vitória-ES**, ed. 235, ES – Brasil, 2015.

XAVIER, L. N. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio. **Hist. Cienc. Saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 669-682, Junho 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000200017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 abr. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRÉ-ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual a sua formação inicial?
2. Ao longo de sua carreira profissional, como tem sido a sua formação continuada?
3. Como chegou ao cargo?
4. Qual é o tempo de serviço no cargo em que atua?
5. Qual é a sua concepção de educação em tempo integral?
6. E a sua concepção sobre educação inclusiva?
7. Como têm sido articuladas as políticas de educação em tempo integral para o município de Vitória? Existe uma articulação entre as equipes da Educação em Tempo Integral e a equipe da Educação Especial?
8. De que forma as políticas de inclusão têm sido pensadas para o sujeito público-alvo da educação especial, na educação em tempo integral no município de Vitória?
9. Quais são as metas futuras para a educação em tempo integral em Vitória?
10. O que você entende por qualidade na educação?
11. Qual a importância da educação em tempo integral para os estudantes público-alvo da educação especial?
12. Quais os critérios de seleção dos estudantes que participam da educação em tempo integral?

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

Pelo presente documento, eu, entrevistado(a) _____, declaro ceder à pesquisadora Giovana Aparecida Velame, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sem qualquer restrição, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora/entrevistadora aqui referida, na cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo, em ___/___/_____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o tema: “Alunos público-alvo da educação especial na educação em tempo integral: um estudo de caso na educação ampliada em Vitória-ES”. A pesquisadora acima citada fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não. A pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados com a minha verdadeira identidade. E por estar acordado nestes termos de Consentimento Livre e Esclarecido, firmo abaixo a minha participação.

.....

Assinatura do (a) entrevistado (a)

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Adesão e Compromisso (TAC) do estudante no ato da matrícula para participação no Programa Educação em Tempo Integral (Peti)

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
TERMO DE ADESÃO E COMPROMISSO – TAC**

Eu,..... responsável pelo (a) estudante da Unidade de Ensino.....grupo/série/ano.....do turno.....,declaro estar ciente dos objetivos do Programa e autorizo:.....

- a sua participação no Programa Educação de Tempo Integral nessa Unidade de Ensino;

- a permanência do (a) estudante na escola para almoçar e para aguardar as atividades do contraturno;

- o seu deslocamento para participar das atividades nos diversos espaços educativos fora da escola.

Comprometo-me a comparecer e colaborar com a escola sempre que for solicitado, além de garantir a pontualidade e a frequência do (a) estudante, tanto nas atividades do Programa Educação em Tempo Integral quanto no seu turno regular.....

Assinatura dos pais ou responsáveis:

Vitória,..... dede 201....

Fonte: (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, DEC. Nº 15.071/2011).

ANEXO B - FICHA CADASTRAL NO ATO DA MATRÍCULA

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FICHA DE AVALIAÇÃO PARA O PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**1- IDENTIFICAÇÃO**

Aluno/a:

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____

EMEF: _____ Série: _____ Turno: _____

Endereço completo:

Bairro: _____

Ponto de referência:

Telefones de contato:

Apresenta algum problema de saúde? () não () sim

Qual? _____

Tem alguma alergia? () não () sim

Qual? _____

Faz uso de algum medicamento regularmente? () não () sim

Qual?

Tem alguma deficiência () Sim () Não

Qual? _____

Unidade de saúde de referência: _____ Micro área: _____

Família: _____

CRAS de Referência: _____

NIS (número de inscrição social): _____

Tem convênio médico? () sim () não

Qual? _____

2- FILIAÇÃO/RESPONSÁVEL

Pai: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Escolaridade: _____ Tel: _____

Mãe: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Escolaridade: _____ Tel: _____

Responsável: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Escolaridade: _____ Tel: _____

Com quem mora:

Grau de parentesco: _____ Tel: _____

3- SITUAÇÃO FAMILIAR

- () Falta de alimento em casa
- () desemprego: () Pai () Mãe () Responsável
- () Morte: () Pai () Mãe () Ir mão(s)
- () Penalização jurídica: () Pai () Mãe () Irmão (s) () Responsável
- () Uso indevido de álcool: () Pai () Mãe () Irmão(s) () Responsável
- () Uso indevido de drogas: () Pai () Mãe () Irmão(s) () Responsável

4- SITUAÇÃO SÓCIO ECONÔMICA

Tem casa própria? () sim () Não

Qual o tipo de moradia? _____

Quantos cômodos têm sua casa (indique a quantidade): Quartos: _____
Banheiros: _____ Quantas e quais pessoas moram na casa:

Qual a renda Familiar? _____

O aluno realiza algum trabalho remunerado? () Sim () Não
Qual? _____

O aluno ajuda financeiramente em casa? () Sim () Não

Ajuda nas tarefas de casa? () Sim () Não
Como? _____

5- É ATENDIDO/A POR ALGUMA DAS INSTITUIÇÕES ABAIXO?

() Conselho tutelar () Centro () Maruípe

Outros: _____

() Ministério Público Estadual

() CIASE (Centro integrado de Atendimento Sócio – Educativo)

() CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social

() Juizado da Infância e Juventude

() Bolsa Família

() Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI

() Abrigo _____ Local _____

() Igreja _____ Local _____

() ONG _____ Local _____

() Outros/as _____

6-OUTRAS INFORMAÇÕES

Utiliza transporte escolar? () Sim () Não Motorista / Telefone: _____

Quantos irmãos (as) tem: _____ (mais velhos _____ / mais novos _____)

Tem apelido? () Sim () Não Qual? _____ Gosta do apelido? () Sim () Não

Participa de aulas e/ou atividades sócio educativa? () Sim () Não

Quais? _____

Informar os dias e horários: _____

Observações _____

7- POR QUAL MOTIVO A FAMÍLIA BUSCA O PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:

Pessoa entrevistada: _____

Parentesco: _____

Entrevistador (a):

Função do (a) entrevistador (a):

Pais/Responsável: _____ Data: __/__/__