

## A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Michele de Mendonça Leite  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil)  
Endereço eletrônico: m216117@dac.unicamp.br

Régis Henrique dos Reis Silva  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil)  
Endereço eletrônico: regissilva@gmail.com

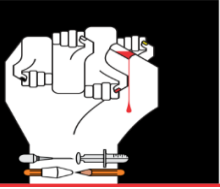
227

### INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral no Brasil surge com a dupla função, de ser educadora e protetora, visando atender, assim as camadas populacionais menos favorecidas. A partir de 1990, esta proposta é orientada pelos organismos multilaterais, e preconizada nas políticas e projetos nacionais a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação PNE (2011-2020), meta 6. Por este documento, ainda, a escola de tempo integral é incluída no arcabouço para o público-alvo da educação especial:

Garantir Educação em tempo integral para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Tendo em vista, o acesso e permanência destas crianças em tempo ampliado, este trabalho tem como objetivo problematizar os sentidos e significados atribuídos pelos professores de uma escola de tempo integral de Aparecida de Goiânia sobre o processo de escolarização das crianças com deficiência. Trata-se de uma pesquisa, realizada sob a perspectiva histórico - dialética e com o apoio da FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás. Para tanto, trabalhou-se com os Núcleos de Significação, proposta apresentada por Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Sérgio Ozella (2006, 2013). As análises indicaram que, devido às condições precárias de trabalho e à própria dinâmica da organização do trabalho pedagógico na escola em análise, os professores acabam por negligenciar o público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, reforçando o fenômeno da Inclusão-excludente e/ou Inclusão alienada. Estes dados poderão fornecer subsídios para refletir sobre a educação destas pessoas no momento de pandemia, sobre a maneira pela qual o ensino domiciliar afetou a educação das pessoas com deficiência.



## METODOLOGIA

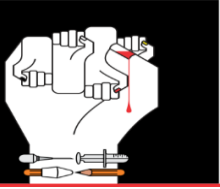
Tendo como fio condutor o método em Marx, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 24 professores, em uma escola de tempo integral de Aparecida de Goiânia – GO. A escola escolhida para investigação foi a Escola Pública Municipal de Tempo Integral EMEI Monteiro Lobato, localizada no Jardim Tiradentes, bairro periférico de Aparecida de Goiânia que teve seu surgimento por assentamento. A escolha se deu por 03 razões: 1) Ser a primeira escola de Tempo Integral do município, agora com 16 anos de existência. 2) Possuir o IDEB mais alto na época da pesquisa. 3) Dentre as 4 escolas em tempo integral do município, ser a que possui maior número de crianças com deficiência. Os dados coletados foram analisados a partir dos núcleos de significação, instrumento para apreender os sentidos e os significados presentes no discurso dos sujeitos entrevistados, seguindo os procedimentos tal como elaborados por Aguiar e Ozella (2006): 1) Levantamento dos pré-indicadores; 2) Sistematização dos indicadores e conteúdos temáticos; e 3) Sistematização dos Núcleos de Significação.

Com isto, conduzimos o trabalho de análise e interpretação dos núcleos de significação, que totalizaram quatro: 1) “Ser professora de apoio não foi opção pessoal não”, relacionado à trajetória profissional e as condições de trabalho na escola de tempo integral; 2) O AEE; 3) A escolarização das pessoas com deficiência e 4) Escola de tempo integral para criança com deficiência “não é lucro”. Posteriormente foi realizada uma análise intranúcleo, onde cada núcleo, um por um, foi analisado individualmente. Feito isto, articulamos estes núcleos aos outros em uma espécie de análise internúcleos. São estas análises que discutiremos aqui de maneira sucinta na parte seguinte deste trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A articulação dos quatro núcleos de significação (análises internúcleos) levantados neste trabalho evidenciou os desafios que a escola investigada possui para garantir um ensino desenvolvnte.

No que concerne à atividade docente, no primeiro núcleo de significação, a desvalorização profissional e a descaracterização da função, sobretudo daqueles que trabalham como apoio, fica evidente. Neste sentido, estes profissionais não cumprem com o seu papel de mediador do conhecimento para as crianças com deficiência e tem se caracterizado por substituir professores de área e regente, ou atuar como cuidadores, fatos

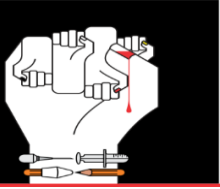


que contribuem para potencializar a descaracterização da função docente. O sentido de menos valia é atribuído à profissão, à função e à área, que é considerada menor, até mesmo entre os próprios colegas de trabalho, em termos salariais. Este é um dos motivos pelos quais ser professor de apoio não se apresentou como opção de carreira. Fato que têm ocasionado desistências entre os professores de apoio e conseqüentemente *déficits* na Rede Municipal de Educação, promovendo processos de precarização e proletarização. Assim, de acordo com Kassar (2013, p. 59):

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

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), temática do segundo núcleo de significação, os professores entrevistados demonstraram equívocos quanto à finalidade deste atendimento, seja na sala comum ou na de Recursos Multifuncionais, de favorecer situações que estimulem o desenvolvimento cognitivo, a produção de materiais didáticos e pedagógicos, de apoiar os professores de área e regente. A falta de compreensão sobre a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as condições de trabalho precárias em que o AEE vem sendo desenvolvido na instituição pesquisada, bem como a própria concepção de deficiência tida pelos professores os conduzem a elaborar questionamentos e respostas para os fenômenos da Inclusão-Excludente e Inclusão-Alienada que não superam o imediatismo das práticas educativas desenvolvidas na instituição. A dificuldade em conciliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com as outras atividades da escola, como as aulas de áreas específicas, colabora para isto, uma vez que na escola de tempo integral não existe a possibilidade de contraturno. Esta polêmica não encontra resposta na legislação vigente, reflexo de projetos dispersos sem nenhuma articulação. As análises apontaram, ainda, para um projeto assistencialista em curso, em que o trabalho pedagógico junto às crianças com deficiência é compreendido não como uma atividade pedagógica, mas assistencial, descaracterizando assim a instituição escolar da sua função social, de socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Por fim, o quarto núcleo de significação, traz uma afirmação generalizada dos professores de que a escola de tempo integral não é para crianças com deficiência. Para



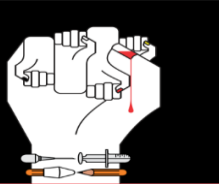
eles, a escola as priva da convivência com a família e impossibilita o atendimento com uma equipe multidisciplinar, além de que, a rotina da forma como está organizada é “confusa”, “cansativa”, “corrida”, considerada, vista de forma prejudicial. Não estão dizendo com isto, que estas crianças devam estar em escolas especiais. Para eles, estas matrículas devem ser efetuadas em classes comuns, junto ao ensino regular. A nosso ver, é muito mais fácil tal posicionamento do que terem que encarar o peso desta “expansão de uma escola mínima”, desta “ampliação para menos”, utilizando os termos de Algebaile (2009), já que conseguem ver as mazelas da escola de tempo integral, mas se sentem impotentes para corrigi-las. Além disso, há que se considerar que os professores são chamados a responderem sozinhos pelo fracasso da escola pública, sem que se considere ao menos a sociedade atual, que tem no seu bojo a privação dos indivíduos de condições que propiciem o seu desenvolvimento. No entanto, uma escola com salas superlotadas, sem um suporte pedagógico, sem tempo para o planejamento e para a formação mais crítica, com uma rotina fragmentada, não nos parece boa em nenhuma circunstância, e para ninguém, necessitando ser revista como um todo.

230

## CONCLUSÕES

Com base no exposto, é possível afirmar que a escolarização das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral, é reduzida à acesso e permanência na perspectiva do Estado Mínimo. Neste sentido, na lógica capitalista tem significado Inclusão Alienada, de maneira específica, em tempo integral. Assim os indivíduos com deficiência são apartadas dos recursos e bens conquistados pela humanidade ao mesmo tempo em que favorecem para elas situações de “Inclusão”. Dessa forma, o que o pensamento neoliberal entende como “Inclusão” é inserção de “todos” na escola, sem garantir propriamente a estes, igualdade de acesso aos bens produzidos socialmente.

Esperamos que tenha ficado claro que nossa defesa é de uma escola de tempo integral de qualidade para todos, pessoas em condição de deficiência ou não. A questão primordial então é se esta escola, de tempo integral, está possibilitando a apropriação do saber historicamente acumulado, formativo e significativo para o ser humano. Neste sentido, este trabalho aponta para a necessidade de se promover processos educativos que



contribuam efetivamente para o desenvolvimento humano *omnilateral*<sup>1</sup>, mais especificamente das crianças em condição de deficiência.

**PALAVRAS – CHAVE:** Educação especial. Educação inclusiva. Escola em tempo integral. Sentidos e significados.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALGEBAIL, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio De Janeiro: LAMPARINA, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: Acesso em 04 jul. 2016.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?. In: Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Frizman de Laplane. (Org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, v. 1, p. 47-64.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª edição – revisada. Campinas: Alínea, 2010.

<sup>1</sup> A omnilateralidade enquanto categoria em Marx apresenta-se como um dos princípios básicos e lógicos para formação humana, uma vez que, nesta perspectiva, a educação possibilitaria ao indivíduo a compreensão crítica da totalidade do processo social. Dessa forma, a omnilateralidade é o “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” (MANACORDA, 2010, p. 94).