

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

JULIANA KAEFER DILL

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS INTERFACES EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Porto Alegre

2019

JULIANA KAEFER DILL

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS INTERFACES EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientadora: Dra. Jaqueline Moll

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Dill, Juliana

Educação Especial e Educação Integral: um estudo de caso sobre as interfaces em uma escola pública / Juliana Dill. -- 2019.

105 f.

Orientador: Jaqueline Moll.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação Integral. I. Moll, Jaqueline, orient. II. Título.

TUDO COMEÇOU NOS ENCONTROS DA VIDA...



O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que iria dizer ao final, acredita que iria ter coragem para escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 2004, p. 294).

AGRADECIMENTOS

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1996, p. 247).

É o momento de agradecer:

As crianças que fizeram parte de minha trajetória, deixando-me inquieta na busca por novos aprendizados e experiências.

A minha querida orientadora pela dedicação, ensinamentos e, acima de tudo, pelo exemplo de luta e compromisso com a educação pública.

Meus colegas do grupo de orientação, pelo incentivo, trocas e experiências.

Os professores da banca, que, com carinho, acolheram o convite para refletir sobre minha dissertação.

As queridas colegas da Sala de Integração e Recursos pelas risadas, conversas e consolo nos momentos de desafios.

Os colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Décio Martins Costa e Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice pelas palavras de motivação e compreensão dos momentos de dedicação ao Mestrado.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Íris do Amaral por deixar-me fazer parte de seu cotidiano, mostrando que, em pequenas ações, somos responsáveis por um mundo melhor.

Minha querida família por acreditar na minha potência, amparando-me e tranquilizando-me.

Otávio, pelo companheirismo, tranquilidade, incentivo e compreensão dos momentos de ausência.

Minhas queridas filhas Valentina e Sofia pela torcida para a conclusão deste trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul agradeço a oportunidade de refletir as inquietações do dia a dia da educação especial em uma universidade pública, laica, gratuita e de qualidade.

RESUMO

A pesquisa situa-se no campo das políticas de educação integral e de educação especial e tem por objetivo compreender e analisar as interfaces entre a educação integral e a educação inclusiva em uma escola pública de Porto Alegre. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia envolveu revisão de literatura e estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi entrevista semiestruturada e observação do cotidiano escolar, por permitir explorar mais amplamente as abordagens e proporcionar aos entrevistados maior liberdade para emitir as suas opiniões. O primeiro capítulo desta dissertação é um estudo bibliográfico que busca compreender e analisar as concepções de educação especial que foram construídas ao longo da história no município de Porto Alegre. Essa discussão apoiou-se na reflexão de paradigma abissal de Boaventura Souza Santos, observando como os discursos de uma sociedade eurocêntrica vão normatizando ações e provocando desumanizações. O segundo capítulo busca verificar os entrelaçamentos e intersecções da educação integral e da educação inclusiva no cotidiano de uma escola pública. A educação integral, bem como a educação inclusiva, são propostas de enfrentamento às exclusões e normatizações e têm como elo o conceito de diversidade, que favorece a presença do estudante com deficiência na escola regular. Por meio das informações levantadas na escola Ana Íris, surge o terceiro capítulo, sobre a importância da ampliação da jornada escolar para uma formação humana integral de seus estudantes. Nesse texto, são discutidos os conceitos de modernidade líquida e modernidade sólida trazidos por Bauman, na perspectiva de pensar o tempo como uma construção humana e cultural para ritmar a vida.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Integral. Estudante com Deficiência. Educação Inclusiva. Formação Humana Integral.

SUMMARY

The research is related to the integral education policies and the special education and aims to understand and analyze the interfaces of the integral education and the inclusive education in a public school of Porto Alegre. This is a qualitative research whose methodology involved literature review and case studies. The research instrument was a semistructured interview and a school daily life observation allowing a wider examination of the approaches and giving more freedom to the interviewees to express their opinions. The first manuscript of this dissertation is a bibliographical study to understand and analyze the conceptions of the special education that were constructed throughout the history in the city of Porto Alegre. This discussion was based on the abysmal paradigm reflection of Boaventura Souza Santos where it is observed how the discourses of an eurocentric society can normalize actions and provoke dehumanizations. The second manuscript aims to verify the interlacements and intersections of the integral education and the inclusive education on a public school daily life. The integral and the inclusive education are proposals to confront the exclusion and normalization that are related to the diversity concept which support the presence of students with disabilities in regular schools. Through the information obtained at Ana Iris School the third manuscript brings the importance of extending the school day to an integral human formation of its students. In this context the concepts of liquid and solid modernity presented by Bauman are discussed with the perspective of considering time as a human and cultural construction to rhythm life.

Keywords: Special Education; Integral Education; Students with Disabilities; Inclusive Education; Integral Human Formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE DE PORTO ALEGRE: HISTÓRIAS E TRAJETÓRIA	22
2.1 A construção dos direitos dos diferentes: um longo caminho	23
2.2 Educação Especial: uma história de exclusão/inclusão	30
2.3 Educação Especial em Porto Alegre: uma breve história	32
2.4 Aspectos da Experiência da EMEF Professora Ana Íris do Amaral: construção do direito à diferença na escola	38
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
4 O DIREITO À DIFERENÇA: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL	47
4.1 Educação Integral e Escola de Tempo Integral: um conceito	49
4.2 Educação Integral: um espaço/tempo para uma ação inclusiva	52
4.3 Educação Integral: uma experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Íris do Amaral	54
4.3.1 Uma história de coragem	54
4.3.2 Os fazimentos de uma escola inclusiva	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
6 TEMPO E MAIS TEMPO: UM PRESSUPOSTO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	70
6.1 O tempo como uma construção humana e cultural	73
6.2 Estar mais tempo na Escola Municipal de Ensino Fundamenta Professora Ana Íris do Amaral	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Integral
FECI	Fundação Esporte Clube Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança ao Adolescente

RME	Rede Municipal de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIR	Sala de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal da Educação
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1 INTRODUÇÃO

A ESCRITA

Vejo as duas atividades, a escrita e a ciência, como sendo vizinhas e complementares. A ciência vive da inquietação, do desejo de conhecer para além dos limites. A escrita é uma falsa quietude, a capacidade de sentir sem limites. Ambas resultam da recusa das fronteiras, ambas são um passo sonhado para lá do horizonte... Muitas vezes jovens me perguntam como se redige uma peça literária. A pergunta não deixa de ter sentido. Mas o que deveria ser questionado era como se mantém uma relação com o mundo que passe pela escrita literária. Como se sente para que os outros se representem em nós por via de uma história? Na verdade, a escrita não é uma técnica e não se constrói um poema ou um conto como se faz uma operação aritmética. A escrita exige sempre a poesia. E a poesia é um outro modo de pensar que está para além da lógica que a escola e o mundo moderno nos ensinam. É uma outra janela que se abre para estreamos outro olhar sobre as coisas e as criaturas. Sem a arrogância de as tentarmos entender. Apenas com a ilusória tentativa de nos tornarmos irmãos do universo. Não existem fórmulas feitas para imaginar e escrever um conto. O meu segredo (e que vale só para mim) é deixar-me maravilhar por histórias que escuto, por personagens com quem me cruzo e deixar-me invadir por pequenos detalhes da vida quotidiana. O segredo do escritor é anterior à escrita. Está na vida, está na forma como ele está disponível a deixar-se tomar pelos pequenos detalhes do quotidiano. (Mia Couto)

Uma pesquisa não surge do nada; é espelho de nossas histórias, de ações que nos impulsionam a seguir em frente. É tecida por muitas mãos e vozes que se entrelaçam pelo caminho.

A vontade de ressignificar minha trajetória como professora foi o que me fez buscar o mestrado. Inquietações e curiosidades sobre o meu fazer pedagógico na Sala de Integração e Recursos¹ (SIR) trouxeram-me para a pesquisa e a escrita desta dissertação. Ela inicia-se no desejo de colocar em prática concepções e teorias que foram me constituindo professora e nas provocações que busco desnaturalizar na prática como docente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME).

DE ONDE FALO

O sonho de me tornar professora se manifesta desde a infância, por meio das brincadeiras de escolinha e do faz de conta em um universo de gizes, cadernos e livros.

¹ Atendimento Especializado para estudantes com deficiência. "Espaço onde se identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

Realizei meus estudos da Educação Básica em Cruz Alta. Em 1995, ingressei na Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, buscando novos aprendizados e experiências de vida.

Como professora, segui novos rumos, pois meu primeiro emprego aconteceu em uma escola privada da cidade de Viamão, onde atuei na Educação Infantil, mas ainda distante do universo da Educação Especial. Ingressei, posteriormente, no curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Meu contato com a escola pública aconteceu como professora do estado do Rio Grande do Sul no Instituto de Educação Isabel de Espanha na disciplina de Didática para o curso Normal, no qual tive experiências significativas na relação teoria e prática. Vivi outras histórias também em diferentes escolas do município de Viamão, na disciplina de Orientação docente de estágios.

Sou professora há vinte anos, e minha aproximação com a educação especial e os processos inclusivos acontece no meu ingresso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Acompanhei um pouco das trajetórias e reflexões sobre a busca por romper com as exclusões sociais discutidas nas constituintes², que, em suas ações, constituíram o Projeto Escola Cidadã.³

Em 2005, a presença de um estudante com deficiência em minha classe de Jardim A deu início a meu aprendizado sobre os processos inclusivos, pois percebia claramente a aceitação de seu colega pelo grupo de crianças, mas também os olhares de estranhamento com a sua presença por parte de alguns adultos.

Este foi o impulso para buscar a formação em Educação Especial por meio das especializações em Educação Inclusiva e Psicopedagogia Institucional e Clínica, a fim de atuar nessa área.

MINHAS INQUIETAÇÕES

Tive a oportunidade de ingressar em uma escola na Sala de Integração e Recursos (SIR), que estava organizada com algumas turmas de tempo integral com oficinas de letramento e numeramento (LENUN), música, esporte, artes, laboratório de

² Encontros e reuniões que tinham por objetivo definir princípios e diretrizes da educação na Rede Municipal de Ensino para a construção de uma escola democrática e popular.

³ Projeto de Educação que foi implantado no município de Porto Alegre em 1995 e que deu origem à organização por ciclos de formação, fundamentado em princípios democráticos de gestão, buscando romper com exclusões sociais.

inteligência do ambiente urbano (LIAU) e jogos de alfabetização em parceria com a Fundação Esporte Clube Internacional (FECI).

No Projeto Cidade Escola (educação integral do município de Porto Alegre), pude acompanhar diferentes situações no atendimento de estudantes com deficiência na SIR. Os comportamentos agressivos, a falta de tolerância a atividades que exigiam concentração, estudantes que não conseguiam permanecer muito tempo em sala de aula, entre outros problemas, provocavam a exclusão na escola.

Nesse contexto, acompanhei uma estudante com deficiência intelectual que foi convidada por sua professora de Ciências a ingressar no LIAU (Laboratório de Inteligência de Ambientes Urbanos). A aluna apresentava dificuldades de aprendizagem e interação social. Na escola, era vista como um problema, pois se envolvia em conflitos com seus pares e, em alguns momentos, com seus professores.

No LIAU, a estudante realizava práticas de cuidado da área verde que havia na escola: separação do lixo, visita ao arroio Sarandi, compostagem e outras atividades envolvendo a educação ambiental. Ela era desafiada a realizar as atividades com os demais colegas. Percebeu-se o envolvimento dela nas atividades propostas, sua contribuição para o grupo com conhecimentos de sua experiência de vida e o estabelecimento de vínculos com seus pares.

A PESQUISA

A partir dessa experiência, nasce a motivação para esta pesquisa de mestrado, que tem como objetivo geral compreender e analisar as interfaces da educação integral e a educação inclusiva em uma escola pública de Porto Alegre.

Fundamentada na necessidade de um novo olhar sobre a educação especial que contemple o direito à diferença, este estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Verificar e compreender as concepções da educação especial no município de Porto Alegre;

- compreender a configuração da educação integral em uma escola pública municipal de Porto Alegre para o estudante com deficiência;

- identificar como se aproximam as práticas na Educação Integral e na Educação Inclusiva;

- verificar o sentido e a importância de ampliar a jornada escolar.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Falar do dito não é apenas reviver o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo de redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro ou sobre ou por causa do nosso dizer.” (FREIRE, 1992, p. 8).

Meu olhar não poderia estar distante do cotidiano de vida de meu objeto de pesquisa, pois acredito que estar imersa na territorialidade, no espaço/tempo da pesquisa nos remete a significados estéticos de diferentes olhares, escutas e ações que apenas relatos não sustentariam.

O mergulho no cotidiano da escola é denominado por Alves (2008) de sentimento do mundo, termo cunhado por Carlos Drummond de Andrade, como uma forma de sentir o cotidiano com seu: som, cheiro, gosto, ritmo, movimento... É almoçar com as crianças, saboreando cada colher levada à boca... É sorrir... É ouvir as crianças dizendo tia, tia... É ficar brava... É educar... É cuidar... É dizer, hoje estou cansada... É se emocionar com os gestos e as palavras das crianças... É ouvir choros... É ficar feliz por ser acolhida pela escola com carinho... É (com)partilhar experiências com as professoras... É estar no cotidiano com toda intensidade e complexidade. (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

Fundamentada em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-investigativo e constituindo um estudo de caso, esta investigação está alicerçada em observações de experimentações empíricas no dia a dia de uma escola pública da Rede Municipal de Porto Alegre.

A escolha da pesquisa qualitativa acontece em função de trazer as relações sociais como base. Segundo Bogdan e Bikler (1994), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características que a diferenciam de outras concepções de investigação:

Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Os dados coletados são predominantemente descritivos, e o material obtido é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extrato de vários tipos de documentos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, e se preocupa em retratar as perspectivas dos entrevistados. (BOGDAN; BIKLER, 1994, p. 47-51).

Nessa perspectiva, o método qualitativo traz elementos fundamentais para este estudo. Permite perceber diferentes experiências sobre o objeto em questão, como argumenta Bogdan e Bikler (1994), bem como impressões subjetivas dos pesquisados em relação ao que é investigado, entendendo que “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” (BOGDAN; BIKLER, 1994, p. 51).

Foram desenvolvidas as seguintes estratégias metodológicas para análise e levantamento dos dados: revisão bibliográfica, entrevista semiestruturada e observação participante ativa.

Biasoli e Alves (1998) entendem que a entrevista traz também informações sobre atitudes, sentimentos e valores que estão submetidos ao comportamento, revelando significados que vão além das descrições das ações, promovendo novas fontes para interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados. “A subjetividade deve ser levada em conta, pois poderá se transformar em dados relevantes para os resultados e os objetivos a serem alcançados.” (ROSA; ARNOLDI apud FIGUEIREDO, 2014, p. 75).

O período da pesquisa de campo aconteceu no segundo semestre de 2017, quando, nos primeiros contatos, foram explicados os objetivos desta investigação; em seguida, ocorreram as entrevistas e as observações do cotidiano da escola, com as devidas autorizações.

LOCUS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Ana Íris do Amaral integra a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Atende estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em uma organização por ciclos de formação, em regime de ampliação de jornada escolar. Localizada nos fundos do Campus da UNIRITER⁴, foi criada com o intuito de ser uma “escola de aplicação” para os estudantes da antiga Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Um acordo entre a instituição e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre permitiu, mediante comodato, o funcionamento da escola, pois o terreno foi cedido pela faculdade. A EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral situa-se no

⁴ O Centro Universitário Ritter dos Reis, também chamado Laureate International Universities é uma instituição de ensino superior brasileira, localizada na cidades de Porto Alegre.

bairro Protásio Alves, mas, em algumas descrições da Secretaria Municipal de Educação (SMED), aparece como zona indefinida. Atende estudantes de baixa renda e vulnerabilidade social provindos dos diversos bairros circundantes, como Morro Santana, Alto Petrópolis, Chácara da Fumaça, Mário Quintana, Vila Estrutural e Vila Safira.

Figura 1: Mapa da localização da escola



Fonte: Google maps

O bairro Mario Quintana, onde estão localizada a Vila Safira, Vila Estrutural e Chácara da Fumaça, conforme dados divulgados pela prefeitura municipal de Porto Alegre e pelo IBGE no censo 2010, possui 37.234 habitantes, representando 2,64% da população do município, em uma área de 6,78 km², sendo sua densidade demográfica de 5.491,74 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 5,8%, e o rendimento médio dos responsáveis pelos domicílios é de 1,68 salários mínimos, segundo informações obtidas no site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

O Morro Santana compreende os limites entre a Avenida Antônio de Carvalho e a Avenida Protásio Alves até a Avenida Ary Tarragô, segue em direção à Avenida Mário Meneguetti, até encontrar o trecho da Avenida Manoel Elias, defronte a Uniritter. Possui 18.852 habitantes, representando 1,34% da população do município. Com 2,49

km², constitui 0,52% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 7.571,08 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 2,23%, e o rendimento médio dos responsáveis pelos domicílios é de 3,41 salários mínimos, conforme informações do IPEA.

Sobre o bairro Alto Petrópolis não aparecem informações nos dados apresentados pela prefeitura de Porto Alegre.

Essas comunidades apresentam, em sua origem, uma extensão territorial formada por pequenas chácaras e fazendas e cercada de uma densa vegetação, mas, com o aumento populacional de Porto Alegre nos anos de 1970 e 1980, foi sendo ocupada pela população mais pobre deslocada do centro da cidade, como Vila Borges, Vila Ipiranga e Harmonia.

Quanto às instalações físicas, a escola está situada em um terreno íngreme, onde foram construídos dois prédios de madeiras e um de alvenaria, no qual funciona a oficina de dança. Há uma quadra de esportes para educação física e um espaço de convivência no segundo prédio de madeira, onde são realizadas as atividades com a comunidade escolar. Ficam nesse prédio também a maior parte das salas de aula. Nos fundos da escola, estão dispostos três casinhas também de madeira, nas quais são organizadas algumas oficinas do Projeto Cidade Escola⁵. Nesse mesmo local, encontra-se a horta. No primeiro prédio de madeira, estão localizados a biblioteca, a sala dos professores, a SIR⁶, a sala de planejamento e de reuniões, o SOP⁷, a direção, a secretaria, o refeitório e duas salas de aula. Entre os prédios, existe um espaço com terra e muitas árvores, onde as crianças brincam no intervalo.

A EMEF Ana Íris é considerada de pequeno porte, pois atende 420 estudantes e possui 42 professores e funcionários. Também compõem esse quadro 6 oficinheiros do FECI.

No atendimento das crianças do primeiro ciclo e da educação infantil, são oferecidas três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche da tarde nas oito horas. O segundo e terceiro ciclos permanecem em regime de quatro horas diárias, sendo oferecidas algumas oficinas no contraturno uma ou duas vezes na semana.

⁵ Projeto de ampliação da jornada em escolas do município de Porto Alegre.

⁶ Sala de Integração e Recursos - realiza o atendimento especializado no contraturno para estudantes com deficiência intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento e Espectro do autismo. Também existem, no município de Porto Alegre, trabalho educativo e outras modalidades de Sala de Recursos, destinados ao público com deficiência visual, altas habilidades e Superdotação e deficiência auditiva.

⁷ Serviço de Orientação Pedagógica - compreende as funções da supervisão escolar e orientação educacional.

É importante destacar que a escolha dessa escola para o estudo de caso desenvolvido nesta dissertação acontece em função de sua clientela ser de baixa renda e sofrer com a vulnerabilidade social,⁸ vinda de bairros que se constituíram a partir do deslocamento da população mais pobre de regiões próximas do centro da cidade, mostrando o caminho que categoriza o grupo dos excluídos.

O fator preponderante dessa escolha acontece em função dos baixos índices distorção idade/série e a alta do rendimento escolar (medido pelo nível de aprovação, reprovação e abandono) em relação aos encontrados no município, conforme informações do INEP baseadas no censo escolar de 2016:

Quadro 1: Indicadores do censo escolar de 2016

Indicadores/2016	Porto Alegre	EMEF Ana Íris do Amaral
Rendimento escolar (aprovação, reprovação, abandono)	84,9%	90,4%
Nível Socioeconômico		54,55%
Distorção Idade/Série	32,2%	27,06%

Fonte: INEP

Os indicadores dessa escola chamam a atenção, pois atende uma população de baixa renda em uma região periférica da cidade, características que aparecem em muitas escolas no município. Em contrapartida, apresenta índices baixos em indicadores que, em outras instituições da região leste da capital, ainda são elevados.⁹

REVISITANDO ESTUDOS

Na tentativa de mapear a produção científica que trata da temática Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva em Escolas de Tempo Integral, foi realizado um levantamento bibliográfico das dissertações e teses disponíveis no banco de teses da

⁸ Rendimento médio dos responsáveis por domicílio na região leste da cidade de Porto Alegre, conforme informações da Fundação Econômica e Estatística/2015, é de 4,77 salários mínimos.

⁹ (escolas da mesma região da EMEF Profª Íris do Amaral) Indicativo de distorção idade/série - EMEF Wenseslau Fontoura - 35,3%; EMEF Chico Mendes - 34,8%, EMEF Mario Quintana - 34,6%. Indicativo de rendimento escolar - EMEF Wenseslau Fontoura - 78,5%; EMEF Chico Mendes - 85%, EMEF Mario Quintana - 84,3% (informações retiradas no site do INEP/2016).

CAPES¹⁰ durante o período de 2009 a 2018, utilizando-se os descritores: Educação Integral, Educação Inclusiva, Estudante com Deficiência, Escola de Tempo Integral, Educação Especial, sendo encontradas nove dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado, difundidas e operadas em 2009, 2015, 2016 e 2017.

Nem todas as pesquisas estabelecem a interlocução entre educação especial e educação integral, podendo-se destacar as dissertações de Mestrado de Leite (2017), Ostler (2017), Maciel (2015), Triñanes (2009) e Velame (2015).

Leite (2017), em sua dissertação de Mestrado intitulada “Educação Escolar da Pessoa com Deficiência e/ou Necessidades Especiais na Escola de Tempo Integral”, traz, em uma perspectiva histórico-crítica, uma análise do projeto de formação humana (projeto educativo) para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais em uma escola pública de tempo integral em Aparecida de Goiânia-GO.

Ostler (2017) discute, em sua tese “Impacto da Implantação do Programa de Ensino Integral no Atendimento a Alunos com Deficiência: desdobramentos em duas escolas da Baixada Santista”, as repercussões que a implantação do Programa de Ensino Integral tiveram no atendimento do estudante com deficiência. Com a mesma trajetória, em sua dissertação “O Trabalho Didático da Escola de Tempo Integral na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual”, Maciel (2015) traz reflexões sobre o trabalho desenvolvido com o estudante com deficiência em uma escola de educação integral na cidade de Campo Grande-MS, discorrendo sobre o histórico da educação integral e educação especial no Brasil. Já a dissertação, “Nós sem Nós: Alunos com Deficiência Visual na Escola de Tempo Integral” de Triñanes (2009) relata sobre a ação e a organização do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual em uma escola de tempo integral, trazendo uma análise afirmativa desse trabalho como preponderante para os processos inclusivos na escola.

Velame (2015), na dissertação “Estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Educação em Tempo Integral: um estudo em Vitória-ES”, investigou os modos de atendimentos aos estudantes com deficiência em escolas de ensino fundamental de tempo integral em Vitória-ES, trazendo para discussão as discontinuidades que acontecem nessa proposta em função das mudanças de gestão, o que prejudica os avanços nesse processo de ensino.

¹⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país.

O mapeamento permite perceber que acontecem muitas discussões sobre a escola de tempo integral, bem como sobre a inclusão do estudante com deficiência na escola regular, mas existem poucos trabalhos que incluem a educação especial no contexto da escola de tempo integral, conectando assim as duas políticas. É necessário expandir as discussões sobre a educação dos estudantes com deficiência no contexto e sobre a ampliação da jornada escolar para uma perspectiva inclusiva.

ESCRITA EM TRÊS ARTIGOS

Esta dissertação constitui-se de três artigos que buscam compreender e analisar a importância da educação integral para o desenvolvimento do estudante com deficiência em uma escola do município de Porto Alegre.

O primeiro texto analisa e busca compreender as concepções da educação especial no município de Porto Alegre, baseando-se em uma revisão bibliográfica sobre a história da educação especial em Porto Alegre.

A discussão e a análise desse texto trazem o conceito de paradigma abissal de Boaventura Souza Santos (2007) para entender como foi se constituindo a ideia de inclusão e do direito à diferença no município de Porto Alegre e na ação pedagógica da EMEF Profª Ana Íris do Amaral.

O paradigma inclusivo no município de Porto Alegre, não se constitui de forma linear, pois o estudante com deficiência começa ser atendido na RME, apenas na década de 70 nas classes especiais instituídas nas escolas regulares, até então o atendimento do público alvo da educação especial era realizado pelo estado do Rio Grande do Sul.

Na organização das classes especiais aparece claramente o conceito de segregação, pois estas se tornam o gueto dos excluídos, através de práticas que buscavam “normalizar” em prol de uma suposta “normalização” dos sujeitos.

Com o advento de legislações que sustentam um conceito de integração do estudante com deficiência na rede regular de ensino, o município de Porto Alegre inicia uma discussão sobre o estudante não aprendente. Neste itinerário a organização das classes especiais começa ser questionada e entendida como um espaço transitório.

Neste período inicia a implantação do Projeto Escola Cidadã, que busca romper com as exclusões sociais, organizando as escolas através de ciclos de formação, a implementação da Sala de Integração e Recursos, Laboratório de Aprendizagem, Turma de Progressão, tentativas estas, de garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Através da Declaração de Salamanca e da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outras legislações, o conceito de educação inclusiva começa ser objeto de reflexão no itinerário das escolas do município de Porto Alegre. Inicia-se a discussão de uma ação pedagógica em prol de uma educação inclusiva.

Em meio das discussões do direito de todos à educação, envolto das diretrizes nacionais de educação, o município de Porto Alegre adere o programa mais educação do governo federal instituindo através do Projeto Cidade Escola a ampliação da jornada escolar em algumas de suas escolas. Neste contexto a EMEF Professora Ana Íris do Amaral, através da ampliação da jornada escolar do primeiro ciclo, tenta reconfigurar seu espaço e tempo em ações que contemplem todo o estudante como aprendiz.

Na tentativa de alinhar os movimentos de resistência aos discursos de invisibilidade de grupos historicamente excluídos, o segundo artigo analisa a fala dos professores do estudo de caso realizado na EMEF Ana Íris do Amaral e traz reflexões da educação inclusiva na perspectiva da educação integral. Fundamentado no pensamento de Jaqueline Moll (2012), Ana Maria Cavaliere (2007), Anísio Teixeira (1962) e Miguel Arroyo (1988), esse texto analisa as práticas que emergem no interior de uma escola pública do município de Porto Alegre como fonte de pensar a ampliação do tempo do estudante na escola.

Na EMEF Professora Ana Íris do Amaral a ampliação da jornada escolar acontece apenas na educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental, em função da escola não ter espaço físico para o atendimento de todos os estudantes.

A fala de muitos professores durante a pesquisa, traz a importância da ampliação de jornada para estudantes desta comunidade, trazendo vivências significativas para escola, amparadas por conceitos presentes em seu território.

O terceiro texto analisa o sentido e a importância de ampliar a jornada escolar a fim de garantir uma formação integral humana. Essa discussão surge da fala dos professores da escola da pesquisa ao pensar a ampliação da jornada como ação preponderante para a educação integral.

Trazendo o tempo como uma construção humana e cultural de ritmar a vida, esse escrito contém reflexões de pensadores como Bauman (2008), por meio de um conceito de modernidade sólida e modernidade líquida, tão presente em situações do cotidiano escolar, bem como considerações de Jorge Larossa Bondía (2002) sobre “experiência”,

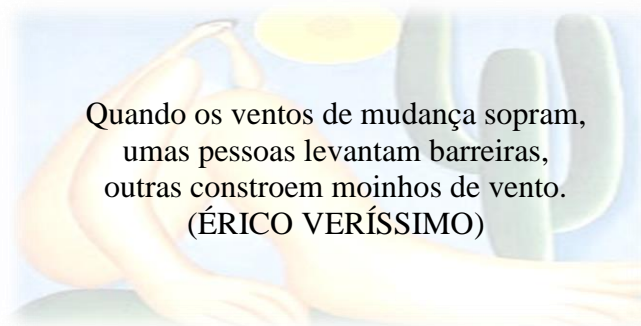
no sentido da busca por vivências que transformem e façam imergir princípios de humanidade.

Nessa perspectiva, a EMEF Prof^a Ana Íris do Amaral traz para discussão a importância de seus estudantes estarem mais tempo na escola por meio da proposta de educação integral em um movimento de ressignificar a rotina da escola, os conceitos, os conhecimentos e os saberes.

A intersecção e as singularidades da educação integral e da educação inclusiva apresento em minhas considerações formuladas a partir das narrativas e observações propostas nesta investigação.

Os artigos são independentes, mas, ao mesmo tempo, estão interligados, pois buscam responder ao mesmo problema de pesquisa, sendo possível que algumas informações repitam-se, contudo diferenciando-se na intencionalidade e na análise dos dados levantados.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE DE PORTO ALEGRE: HISTÓRIAS E TRAJETÓRIA



Quando os ventos de mudança sopram,
umas pessoas levantam barreiras,
outras constroem moinhos de vento.
(ÉRICO VERÍSSIMO)

Resumo: Neste texto, é apresentado um resgate da história da educação especial no município de Porto Alegre, evidenciando os processos pela busca de uma escola inclusiva. O estudo teve como objetivo verificar como foi se constituindo o conceito de inclusão no município de Porto Alegre, diante das políticas e paradigmas que sustentam a educação especial. A discussão deste texto traz o conceito de paradigma abissal de Boaventura Souza Santos (2007), a fim de analisar com os processos de exclusão/inclusão presentes na perspectiva da democratização do acesso e permanência dos estudantes na escola pública.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação Integral.

SPECIAL EDUCATION IN PORTO ALEGRE: STORIES AND TRACK

Abstract: This work presents a review on special education in the city of Porto Alegre evidencing the process for searching an inclusive school. This study aimed to verify how the concept of inclusion in the municipal schools of Porto Alegre was constituted, considering the policies and paradigms that underpin the Special Education. The discussion and analysis of this work brings the concept of the abyssal paradigm of Boaventura Souza Santos in confrontation with the process of exclusion / inclusion present in the perspective of the access democratization and students permanence in public schools.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Integral Education.

Neste texto, propõe-se uma análise das concepções de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, procurando-se realizar um resgate histórico da Educação Especial no município, a fim de verificar os paradigmas que sustentam a educação inclusiva em uma escola de educação integral.

Fundamenta-se em informações de análise bibliográfica e em um estudo de caso realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Íris do Amaral¹¹ e tem como base analítica as contribuições trazidas por Boaventura Souza Santos (2007) a respeito do conceito de paradigma abissal.

Os autores escolhidos para essa discussão respondem a uma tentativa de entender o que está por trás dos discursos para um sistema educacional inclusivo, considerando a garantia presente na legislação de uma educação de qualidade para todos.

As reflexões contidas neste artigo não constituem um discurso prescritivo sobre a inclusão escolar, e sim um olhar sobre as continuidades e discontinuidades das diferentes concepções construídas e implementadas na Rede Municipal de Porto Alegre.

2.1 A Construção dos direitos dos diferentes: um longo caminho

O discurso da educação como direito de todos é fruto de muita luta política e ideológica¹² de grupos sociais historicamente excluídos. Essas manifestações têm favorecido a elaboração de normativas que sustentam a redemocratização da escola.

A educação, segundo Marshall apud Mendonça (2017), é considerada como parte dos direitos sociais reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). É importante destacar que os direitos escritos e promulgados nas legislações resultam das lutas por mudanças na sociedade. Segundo Bobbio apud Mendonça (2017, p. 32), “...de lutas por novas liberdades, a partir da refutação de velhos poderes. A luta e a garantia de novos direitos não acontecem de um dia para o outro, sendo um processo gradual.”

O que está escrito na lei é importante, mas não suficiente para garantir os direitos. Por meio do que é negociado, as leis estabelecem princípios de organização das

¹¹ Escola municipal de Porto Alegre que atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

¹² Ideologia - “Não existe uma única definição do termo ideologia. O conceito de ideologia pode assumir formas variadas: um sistema de crenças políticas ou a visão de mundo de um determinado grupo social; as ideias da classe dominante que propagam um falseamento da realidade ou até mesmo um conjunto sistemático de ideias políticas que lida com teorias que assumem a forma de envolvimento e comprometimento político. Esse termo também pode estar associado a ações políticas, econômicas e sociais e é comumente tomado no sentido de mascaramento da realidade social. “O primeiro problema enfrentado por qualquer discussão sobre a natureza da ideologia é que não existe uma definição estabelecida ou acordada para o termo [...] Conforme disse David McLellan (1995), ‘ideologia é o conceito mais impreciso das ciências sociais’” (HEYWOOD, 2010, p. 18). Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%Aancia-politica/ideologia/>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

relações sociais, para que a vida em sociedade possa acontecer a partir do reconhecimento do outro, como afirma Telles apud Mendonça (2017).

Pelo ângulo da dinâmica societária, os direitos dizem respeito, antes de tudo, ao modo como as relações sociais se estruturam. Seria possível dizer que, na medida em que são reconhecidos, os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas. Para colocar em termos mais precisos, os direitos operam como princípios reguladores das práticas sociais, definindo as regras das reciprocidades na vida em sociedade através da atribuição mutuamente acordada (e negociada) das obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um. Como forma de sociabilidade e regra de reciprocidade, os direitos constroem, portanto, vínculos propriamente civis entre indivíduos, grupos e classes. Melhor dizendo, constroem uma gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é reconhecido como medida de justiça, medida que é alvo de questionamentos e reformulações nos embates e litígios de posições de interesses, valores e opiniões, mas que é sempre solidária a critérios, muitas vezes implícitos, não redutíveis às prescrições legais, que fazem a partilha entre o legítimo e o ilegítimo, entre o permitido e o interdito, o obrigatório e o facultativo. (TELLES, 2004, p. 91).

Segundo Sekkel (2005), a construção histórica do debate do direito do homem se corporificou com o findar da 2ª Guerra Mundial (1939-1945) pela necessidade de retomada dos valores humanos, que resultou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Essa declaração criou as bases para outras garantias políticas de direito como a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente, de 1975, e a Declaração de Salamanca de princípios, políticas e práticas para as Necessidades Educacionais Especiais, de 1994.

No Brasil, a partir da década de 90, as ações em prol da educação inclusiva ganham contornos definidos, pelo desejo de democratização do país mediante a Constituição de 1988.

Em 1990, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos¹³, firmada em Jomtien, na Tailândia, na conferência mundial da UNESCO, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, conforme relata Sekkel (2005).

A educação inclusiva é entendida como um movimento mundial pelo direito de todos os estudantes em suas diferenças estarem aprendendo juntos, compartilhando e comungando saberes.

¹³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para todos, no qual é firmado compromisso mundial para garantir as necessidades básicas para aprendizagem de todo ser humano.

“A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”.(MEC/ SEESP, 2008)

Em 1994, o Brasil reafirma o compromisso com uma educação inclusiva, por intermédio da Declaração de Salamanca, instituindo mudanças em sua legislação com a elaboração de diretrizes nacionais para a educação, norteadas pela ideia da educação inclusiva (a LDB9394/96¹⁴, na década de 90). Marcaram esse processo de afirmação dos direitos das pessoas com deficiência os seguintes documentos no período de 2001 a 2017: Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵, Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais¹⁶, Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica¹⁷, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁸, PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁹, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva²⁰, Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência²¹, Plano Nacional de Educação²² e Lei Brasileira da Inclusão²³. Segundo Sekkel (2005), esses documentos sintetizam os processos de debate e consensos construídos na área.

¹⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

¹⁵ São diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação.

¹⁶ Orientações e discussões sobre adaptação e flexibilização para o estudante com deficiência.

¹⁷ Diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam o atendimento nos sistemas de ensino do estudante com deficiência.

¹⁸ Objetiva, entre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

¹⁹ Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

²⁰ Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

²¹ Tendo sido aprovada pela ONU e sendo o Brasil signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as crianças com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e do ensino fundamental gratuito e compulsório e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

²² A Meta 4 pretende “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Entre as estratégias, estão garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos, implantar mais salas de recursos multifuncionais, fomentar a formação de professores de AEE, ampliar a oferta do AEE, manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas, promover a articulação entre o ensino regular e o AEE e acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

²³ Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela

A referência superficial às necessidades educativas especiais, tal como surgiu a partir das discussões de Jomtien, foi gradualmente substituída pelo reconhecimento de que a agenda das necessidades especiais deveria constituir um elemento essencial do esforço para se atingir uma educação para todos. Assim, em vez de se sublinhar a ideia de integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos com deficiência, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistiram a movimentos que visam à educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todos.

A Declaração Mundial de Educação para todos (1990) aparece no cenário educacional como uma construção que busca discutir os direitos de aprendizagem dos estudantes, propondo estratégias de acesso à educação, para garantir a permanência de crianças, adolescentes e jovens em um ambiente escolar inclusivo.

Neste sentido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reconfigura a educação especial, entendendo esta não mais como substitutiva ao ensino comum, e sim complementar, através da utilização de recursos que favoreça a acessibilidade nas suas diversas magnitudes aos estudantes com deficiência no ensino comum.

Neste entendimento, implementa-se o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares, a fim de garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ações em prol das especificidades destes estudantes que garantam o direito de aprendizagem.

Entende-se por AEE:

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 estudantes, 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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. (MEC, 2008, p.15)

A educação inclusiva deve ser entendida, entre outros aspectos, como um processo de agregar as diferenças, por isso é pertinente trazer o conceito de “diferir”, no qual se fundamenta este texto.

implementação de recursos de acessibilidade. O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis.

O diferente não está circunscrito a uma uniformidade. Escapa das classificações e da tranquilidade oferecida pelo significado. Um diferente provoca confluência de palavras dispostas num enunciado porque, antes de qualquer coisa, ele as ouviu provenientes de uma relação. Diferir é compartilhar com alguém que ouça antes de falar; que se encontra na mutável e surpreendente natureza disposto a abolir o poder de domesticá-la e incorporá-la como uma substância numa suposta natureza humana; que saiba distinguir entre opiniões e estilos de existência. (PASSETTI, 2012, p. 79).

Nesse sentido, a inclusão tem como proposta central agregar diferenças em prol da igualdade e equidade de direitos, transformando a educação, eliminando barreiras que impedem e limitam a participação de muitos estudantes.

As discussões deixam claro que devemos buscar uma educação inclusiva no respeito às singularidades de cada estudante. Porém, as escolas ainda aparecem como reguladoras de uma conduta universal, fundamentada em práticas homogeneizadoras.

(...) o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negro, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico (...). Tais políticas estão longe do reconhecimento da diferença, elas atuam definindo um país culturalmente diverso, mas politicamente homogêneo (...). A diferença cultural é aceita no âmbito privado, mas a representação política, o cidadão, segue em termos abstratos. (MACEDO.2015, p. 897)

Na perspectiva de romper com o universalismo presente em diferentes ações, Arroyo (2011) destaca que é necessário analisar o que está por trás das políticas de inclusão, não descaracterizando sua importância, mas buscando compreender e romper com o paradigma de incluir os grupos abstratos em uma visão única.

Mendonça (2017) argumenta que as identidades universais “se formam baseadas em um profundo grau de homogeneidade racial, articulada à ideia de igualdade social entre os indivíduos e à construção de uma imagem, ainda que mítica, de uma sociedade de iguais,” promovendo a exclusão de sujeitos invisíveis dominados por uma cultura eurocêntrica.

Na ideia de uma sociedade homogênea, na qual a diferença é invisível nas políticas sociais, Arroyo (2011) aponta para o enfoque que é dado às avaliações de larga escala que acontecem no contexto escolar, entendendo que estas impõem um ritmo e um padrão de uma cultura científica de uma única verdade, em que todos têm que chegar ao mesmo nível de igualdade de conhecimentos.

Um exemplo são tentativas de flexibilizar o currículo, por meio de métodos e recursos para as aprendizagens dos estudantes com deficiência, mas, diante da perspectiva da aplicação das avaliações de larga escala, constitui-se uma incoerência em função do conhecimento trabalhado e avaliado e do processo de cada estudante. A fim de garantir avaliação acessível, são enviados pelos governos apenas recursos que facilitam a leitura da prova pelo estudante com deficiência, como auxílio leitor, tempo de prova ampliado, entre outros, mas as modalidades de perguntas e os conhecimentos testados, muitas vezes, estão distantes daquilo que é trabalhado na escola, favorecendo a exclusão, como argumenta Arroyo (2011).

Pode se perceber, diante dessa perspectiva, que o estudante com deficiência é visto como parte de um grupo que tem direito a igualdade de oportunidades, mas se torna invisível na prática desse direito enquanto representação política do cidadão.

Em realidade, essas políticas generalistas não conseguem esquecer que os diferentes existem e se armam de mecanismos de avaliação para comprovar se cabem ou não nos ideais de igualdade. No terreno dos princípios, é reconhecida sua igualdade, porém, na concretude das políticas das escolas, dos percursos escolares e dos rituais de enturmação e de avaliação, os diferentes são tratados como desiguais. (ARROYO, 2011, p. 88).

Existem mecanismos sociais que buscam, de uma forma velada, garantir uma sociedade de iguais, e um dos maiores desafios é como promover uma educação de qualidade para todos os estudantes, garantindo que suas diferenças sejam vistas como potência.

Santos (2007) defende a tese de que estamos amparados por um paradigma moderno de pensamento abissal, que se sustenta por uma linha imaginária binária: de um lado, constituído por uma racionalidade eurocêntrica; e de outro, por uma matriz invisível de herança colonial.

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que essas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade

relevante: para além da linha, há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2007, p. 71).

Santos (2007) traz o paradigma abissal, entendendo que só é visível, de um lado da linha, a parte da humanidade que representa um modelo universal de homem; a outra parte da humanidade é negada. Isso é presente na superioridade imposta pelo saber científico como único e no direito moderno, no entendimento de igualdade social.

A escola, muitas vezes, é responsável pela manutenção do paradigma abissal, trazendo em seus currículos a organização de espaço, tempo e conhecimentos produzidos por uma cultura eurocêntrica, distante de saberes e experiências dos seus estudantes, fazendo com que “as crianças e jovens populares até os adultos da EJA²⁴ sejam obrigados a ocultar suas experiências sociais e as indagações e leituras que levam do trabalho e dessas experiências tão radicais” (ARROYO, 2012a, p. 33).

Segundo Santos (2007), a razão indolente cria cinco formas de conhecimento monocultural:

- 1- o saber científico reconhecido como única racionalidade;
- 2- tempo linear como um tempo ágil que leva as pessoas a competirem entre si e se individualizarem;
- 3- naturalização das diferenças, provocando hierarquizações;
- 4- conhecimento local é descartável, e somente o conhecimento globalizado tem valor;
- 5- reconhecimento do que é criado no contexto da monocultura do produtivismo capitalista.

Esses pressupostos sustentam a invisibilidade de muitos grupos em nossas escolas, mediante a seleção de alguns saberes em detrimento de outros, sustentando práticas normalizadoras e currículos homogeneizadores, promovendo uma linha tênue entre a inclusão e a exclusão.

Santos (2007) apud Vieira (2012, p. 42) nos mostra que

[...] assumimos a necessidade de nos aproximar de uma concepção de ciência que constitua uma ecologia de conhecimentos e experiências e não somente conhecimentos legitimados pelas teorias tradicionais. Uma concepção de ciência que assume que todo conhecimento científico é conhecimento da sociedade e vice-versa, que busca romper com a parcialização e disciplinarização do saber, que faz do conhecimento autoconhecimento e que busca fazer da ciência um conhecimento prático e social.

²⁴ Educação de Jovens e Adultos.

O argumento de Santos (2007) propõe ressignificar o olhar e o fazer pedagógico de nossas escolas, dando voz e vez às experiências e saberes do cotidiano e rompendo com as parcializações e divisões presentes no pensamento abissal.

É comum encontrar-se no cotidiano escolar ações que minimizam o acesso ao conhecimento para o estudante com deficiência, amparadas na crença da não-aprendizagem. Essa concepção tem origem na história da educação especial, que enxerga a deficiência como doença.

2.2 Educação Especial: uma história de exclusão/inclusão

Ao longo da história da educação especial, percebe-se que os “diferentes” ficaram à margem e segregados dos grupos sociais. Mas, à medida que a discussão sobre o direito do homem começa a aparecer no cenário mundial, a pessoa com deficiência torna-se motivo de preocupação da sociedade, e a rejeição cede lugar a atitudes de proteção e filantropia, conforme Garghetti (2013).

A escolarização do estudante com deficiência inicia-se no atendimento de crianças e jovens surdos e cegos, entre o final do séc. XVIII e início do séc. XIX, em instituições especializadas, pois, segundo Tezzari (2009), eram impedidos, em função da deficiência, de participar dos processos regulares de ensino da época.

Até o século XVIII, a deficiência era compreendida como doença tratada pela medicina e tinha em sua ação o isolamento e a retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições como asilos e sanatórios a “título de proteção”²⁵, tratamento ou processo educacional (ARANHA apud GARGHETTI, 2013).

Nesse período, Chauviere e Plaisence in Tezzari (2009, p.28) afirmam que os estudiosos ocuparam-se em distinguir os “atrasados que iriam para asilos e aqueles que frequentariam escolas”, investindo atenção nas crianças que poderiam ingressar na escola e deixando os “ineducáveis” a cargo dos médicos.

Por meio da utilização de escala métrica dos estados inferiores da inteligência²⁶, inicia-se um processo de seleção dos estudantes nas escolas primárias. As classes em

²⁵ Grifo se dá por entender não uma necessidade de proteção, mas sim de isolar aquela pessoa que não estava de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade da época.

²⁶ Escala para medir a inteligência.

que as crianças aprovadas nos exames psicométricos eram chamadas de “classes de aperfeiçoamento”, tornando-se, juntamente com as escolas especiais, um local intermediário entre os hospitais e a classe comum.

O trabalho desenvolvido nessas instituições destinava-se ao desenvolvimento de trabalhos manuais e de atividades repetitivas que tinham como parâmetro a busca de uma suposta normalidade.

Os primeiros modelos de classe especial, segundo Pitta (2000), trazem muito do que era desenvolvido nas classes de aperfeiçoamento do início do séc. XX, como centro do processo educativo, no desenvolvimento de ações motoras, atividades repetitivas e mecânicas, pois os conhecimentos que deviam ser trabalhados com estudantes com deficiência primavam pelo seu doutrinamento para viver em sociedade. Buscavam-se padrões de conduta pela reabilitação do que se caracterizava anormal.

Com o movimento de uma política inclusiva os objetivos da escola especial começam a ser questionados, caracterizando-a como transitória para o ingresso dos estudantes com deficiência ao ensino comum. Conforme a portaria 555/2007, “o desafio da escola comum e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe a escola especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal.”

Ainda enxergamos em nossas escolas um modelo universal de sujeito, pois continuamos justificando a não aprendizagem de muitos estudantes como um processo individual e não com a prerrogativa de reavaliar a organização das escolas em seus espaços e tempos de aprendizagem.

Percebe-se claramente o abismo que se constitui ao longo da história em termos de segregação social e como os dispositivos normalizadores vão caracterizando e excluindo grupos, constituindo guetos de um lado da linha abissal.

Apesar da legislação que garante o direito à diferença nos conceitos de igualdade e equidade, as pessoas com deficiência ainda são vistas em categorias e não como identidades individuais, ratificando a linha binária de dois mundos existente, pois seus direitos são garantidos e reconhecidos, mas as ações mascaram as exclusões.

Apesar dos avanços trazido pelas lutas políticas e legislações da década de 90 e inícios dos anos de 2000 em prol de uma educação inclusiva, hoje vivemos um retrocesso através das ideias da política de educação de educação especial apresentada

em 2018, que altera o caráter transversal e substitutivo da educação especial ao ensino regular, bem como, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que volta entender como um profissional formado/habilitado em uma única deficiência, ao invés de um professor articulado a ao projeto político pedagógico da escola que orienta e articula processos inclusivos nas escolas de ensino regular.

2.3 Educação Especial em Porto Alegre: uma breve história

Como todo movimento dialético, o município de Porto Alegre embrenhou-se na busca da justiça cognitiva em um contexto histórico colonial de produção patologizante do indivíduo não-aprendente, pois o marco operacional da racionalidade monocultural demandava conhecimentos muitas vezes distantes das matrizes culturais e da identidade dos envolvidos no processo.

A política educacional para o estudante com deficiência na Rede Municipal de Porto Alegre é algo recente e acompanhou as discussões sobre as concepções que envolveram a história da educação especial, bem como as tramas que enredaram o processo de inclusão e exclusão.

Em Porto Alegre, o início do atendimento do estudante com deficiência aparece na implantação de classes especiais nas escolas de ensino fundamental na década de 70, e, segundo Zortea apud Santos (2002), esses espaços eram responsáveis pelo atendimento prioritário de sujeitos com deficiência mental, que não possuíam, conforme os critérios adotados pela SMED²⁷ na época, plena condição de frequentar a primeira série. Entende-se que Porto Alegre parte de uma concepção de deficiência como limitador da interação com outros estudantes, categorizando na classe especial o gueto dos não-aprendentes.

A implantação das escolas especiais no município acontece a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui a educação como direito de todos os cidadãos e que determina, no Art. 208, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

²⁷ Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

São criadas a EMEFE Elyseu Paglioli (1988), projetada para ser um Centro Integrado Municipal Especial - CIEM²⁸, a EMEFE Lígia Marrone Averbuck (1989), a EMEFE Francisco Lucena Borges (1990) e a EMEFE Tristão Sucupira Vianna (1991).

A partir dos anos 1989 e 1990, Porto Alegre inicia um processo de repensar as aprendizagens de seus estudantes, mediante o estudo das teorias construtivistas e com grande investimento na formação continuada de seus professores. Nessa perspectiva, Santos (2002) afirma que a classe especial²⁹ começa a ser vista como um universo excludente e segregador, local destinado para repetentes, estudantes mais fracos oriundos de um sistema que desconhece a criança da classe popular e seu modo de vida.

Para Naschold apud Santos (2002), esse território representava o imaginário da deficiência produzida e patologizada pelo fracasso escolar e não o espaço destinado para o desenvolvimento de atendimento especializado para o estudante com deficiência.

Lembro-me que, ao chegar à escola da vila para trabalhar como supervisora junto às séries iniciais, desde os primeiros contatos, foi possível perceber nos discursos a presença da estereotipia, das ideias prontas, fixas e preconceituosa, que permanecem até hoje em minha memória: nesta escola (dizia uma professora) “o aluno é o principal, pois nosso principal objetivo é que eles aprendam... Os alunos são muito carentes, principalmente os que frequentam as séries iniciais... Coitadinhos dos alunos da 1ª séries; deve ficar muito atenta, pois aqueles com maiores dificuldades serão encaminhados para classe especial... Depois vai ficando mais fácil, pois os que têm mais dificuldades vão saindo, e aí o trabalho nas outras séries vai melhorando muito... Mas a disciplina é um grande problema. (NASCHOLD apud Santos,2002, p. 11).

Nessa fala, percebe-se como os discursos vão criando categorias e como os imperativos de um currículo baseado em uma cultura eurocêntrica, distante dos saberes dos estudantes, produzem um “novo padrão desviante na escola”.

Existem as tentativas de justificar a não-aprendizagem dos estudantes como algo biológico, individual, por meio de encaminhamentos para classes especiais, avaliações especializadas, na busca de um laudo para um enquadramento das identidades, ratificando a linha imaginária do paradigma abissal.

Na EMEF Ana Íris, em conversas com os professores, foi possível perceber que, apesar das reflexões sobre processos inclusivos, a necessidade do diagnóstico do estudante não-aprendente é presente no imaginário de alguns professores como

²⁸ Centro Integrado de Educação Municipal.

²⁹ “Estes espaços era destinados para ‘os repetentes’, refugos da aprendizagem, lugar para os alunos mais fracos, atrapalhados e atrapalhadores. Afirmava ainda que ‘ as classes especiais são a antessala da exclusão da escola e da exclusão social, mas verdadeira violência simbólica contra a criança pobre” (Santos,2002,p.22- crítica da rede municipal de Porto Alegre- contida no parecer do DAE sobre o relatório complementar nº 008/92 – AGM).

perspectiva de auxiliar em sua prática pedagógica, conforme argumenta a professora S. R.

A gente está resolvendo o problema do momento. Ele fica sentado com dificuldade, está no laboratório de aprendizagem, mas o que está sendo construído? Aí a mãe, depois de conversar muito, fez um investimento de uma avaliação neuropsicopedagógica, que até veio essa semana para escola. A questão do laudo, número, não é legal, mas também tem o lado de enxergar coisas que não se enxergam normalmente.

Nessa fala, aparece, de forma implícita, o conceito da não-aprendizagem como sendo responsabilidade do estudante e não das relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem, necessitando de uma caracterização, categorização do indivíduo mediante um parecer médico, como forma de eximir a reflexão do papel da escola como normatizadora de uma sociedade de iguais.

Segundo Santos (2002), com a influência dos estudos sobre o construtivismo, os encaminhamentos para classes especiais começam a ser freados nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, em função da retomada do processo para avaliação de ingresso nas classes especiais. Ocorre também a suspensão da criação de novas classes especiais com a perspectiva de ingresso desses estudantes no ensino regular.

Outro objetivo é repensar o funcionamento da instituição escolar como um espaço de aprendizagem que visa à inserção social do sujeito na cultura e, ainda, repensar a escola especial como um lugar de transição articulado ao estudo da problemática relacionada à evasão escolar, exclusão e segregação da criança e adolescente com problemas (SMED, Relatório de Assessoria da Equipe Interdisciplinar de Apoio, 1990).

Santos (2002) afirma que a concepção de escola especial começa a ser entendida como um espaço de transição do estudante com deficiência para a escola regular. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços começam a ser pensadas para contribuir com o processo de inclusão desses estudantes nos diferentes espaços da cidade, mediante atividade da vida diária³⁰, PTE - Programa de trabalho educativo³¹, entre outros.

³⁰ Esse processo diz respeito a uma série de conteúdos, técnicas e metodologias que proporcionam, em um determinado tempo, o desenvolvimento e o refinamento de habilidades intelectuais, emocionais, manipulativas e sensoriais, perceptivas necessárias para a solução de problemas e de situações práticas e rotineiras enfrentadas inevitavelmente pelas pessoas durante a vida. (Hoffmann, Sonia B, Atividades da Vida Diária: um processo de emancipação)

³¹ PTE - É um serviço da Smed criado em 1996 para preparar alunos com deficiência e/ou transtorno do espectro autista, em fase de conclusão do ensino fundamental, para o mundo do trabalho, oferecendo novas possibilidades de aprendizagem para além do espaço escola. (www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/)

Apresentando um índice, em 1988, de 29% de repetência, 7,01% de evasão escolar, bem como 30% de fracasso escolar (1993), Porto Alegre busca, por intermédio do Projeto Escola Cidadã,³² implantar a organização de ensino através dos ciclos de formação³³, a fim de superar a lógica excludente imposta pelo ensino monocultural, distante da realidade dos estudantes dessa rede. Surge uma nova organização de espaço/tempo com as turmas de progressão, com o laboratório de aprendizagem e com a sala de integração e recursos.

O projeto da sala de integração e recursos (SIR) inicia com o atendimento especializado dos estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem da RME, que faziam parte das classes especiais, bem como assessoramento de seus professores. Segundo Tezzari (2002), um enfrentamento ao problema da repetência, pois muitos alunos que eram atendidos na antiga classe especial tinham origem no processo da repetência do primeiro ano. Ainda para Tezzari (2002), a implementação das SIRs teve início em 1995, com um projeto piloto em quatro escolas da rede, procurando abranger as quatro regiões da cidade Municipal de Ensino, sendo elas a EMEF Lidovino Fanton (Bairro Restinga), a EMEF Jean Piaget (Bairro Parque dos Maias), a EMEF Mariano Beck (Bairro Vila Bom Jesus) e a EMEF Monte Cristo (Bairro Vila Nova).

A SIR, segundo Tezzari e Baptista (2002, p. 146):

[...] é um espaço paralelo de atendimento em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito.

A SIR é um apoio pedagógico que busca pensar e articular práticas inclusivas no interior das escolas, bem como atendimento especializado no contraturno de estudantes com deficiência, TGD³⁴ e altas habilidades³⁵. O público-alvo da SIR, no início dos atendimentos na rede, era constituído de estudantes oriundos das classes e escolas especiais, bem como aqueles com defasagem de aprendizagem, muitas vezes vindos das turmas de progressão.

³² Projeto da Rede Municipal de Ensino que iniciou na gestão do Partido dos Trabalhadores (1989- 2005) e implementou a organização por ciclos de formação nas escolas municipais, tendo como princípio fundante para a ação pedagógica o estudante como parâmetro de si mesmo.

³³ Maneira de organização de tempos e espaços escolares dos estudantes de forma a se adequar melhor a educação escolar às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos.

³⁴ Transtorno Global do Desenvolvimento.

³⁵ Pessoas com habilidade acima da média.

A implantação da Sala de Integração e Recursos no município de Porto Alegre é resultado da influência das discussões sobre o entendimento de educação especial em âmbito nacional, onde o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, adota o seguinte conceito.

A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas em um contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade sob o enfoque escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. (MEC,1994,p.18)

O entendimento de integração discutido no Brasil no final dos anos 80 e início dos anos 90 não pode ser afirmado como originário deste tempo, mas sim associado a diferentes movimentos históricos e culturais, na tentativa de buscar mudanças de atitude, por parte da sociedade, diante do indivíduo “diferente”, isto é, de aceitar as diferenças das pessoas sem a preocupação de adaptá-las ao padrão reconhecido como referência de “normalidade”.

Apresentando um índice de fracasso escolar de 30% (1993), conforme informações do relatório do Secretário de Educação (1997-2000), foram organizadas, em cada ciclo, turmas de progressão, com o objetivo de superar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Essa organização tinha como princípio acelerar o processo de aprendizagem do estudante, incluindo-o em seu ano/ciclo correspondente. Isso poderia acontecer a qualquer momento que apresentasse condições de continuar sua socialização e seus estudos, como afirma Tezzari (2002).

Segundo Peixoto apud Santos (2002), a turma de progressão “possibilita ao aluno, através de um trabalho específico, que visa atender interesses e necessidades diferenciadas, o avanço a qualquer momento e a recuperação do tempo, minimizando os efeitos da exclusão sofridos por este grupo.”

A classe de progressão tinha o objetivo de acelerar a aprendizagem, a fim de superar a problemática da distorção idade/série enfrentada pelas escolas municipais, mas, na prática, acabou se tornando o gueto dos não-aprendentes, ou seja, dos excluídos, configurando o grupo dos invisíveis na escola.

Todos os elementos de integração trazidos no Projeto da Escola Cidadã, como currículo, ciclos de formação, sala de integração e recursos, laboratórios de aprendizagem e turmas de progressão, foram tentativas de superar a exclusão, mas os dispositivos de poder presentes na lógica econômica ainda são muito fortes e enxergam na escola um aparelho de doutrinação de suas necessidades.

Alguns problemas, que foram constantes na proposta de democratização da educação e contribuíram para a descontinuidade das propostas do Projeto Escola Cidadã, são enumeradas pelo Secretário de Educação de Porto Alegre (gestão 1997-2000):

O discurso da punição e da repressão como “solução pedagógica”, superação da concepção de avaliação classificatória e seletiva, na identificação das concepções emancipatórias que valorizam e perseguem o avanço contínuo do aluno, na compreensão das necessidades pedagógicas decorrentes das diversidades das relações socioculturais das comunidades e da baixa sensibilidade para buscar alternativas pedagógicas aos que chegam na escola já marcados pela exclusão ou que estão nos limites dela. Outro ponto de dificuldade é a carência, em alguns educadores, da aspiração de uma consciência cidadã, quando não percebem a necessidade de afirmação e de reconhecimento da legitimidade social alcançada pelo seu trabalho e persistem na afirmação do seu poder e de sua autoridade através de instrumentos punitivos e excludentes, entre eles, a avaliação classificatória e o instituto da reprovação. Finalmente, há a dificuldade do trabalho coletivo e da postura corporativa que não percebe a necessidade de retribuir ao cidadão contribuinte um resultado qualificado de ação educativa.

Nessa perspectiva, percebe-se que, apesar das tentativas de promover um ambiente inclusivo nas escolas municipais, ainda eram presentes pressupostos que influenciaram diretamente nas descontinuidades do Projeto Escola Cidadã, potencializando, na ação pedagógica das escolas, situações de inclusão e exclusão.

Na tentativa de ultrapassar os muros da escola e começar a perceber a cidade como um território educativo, em 2011, Porto Alegre inicia a discussão sobre as cidades educadoras, compreendendo:

A educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não. Trabalhamos, portanto, com o conceito de Cidade Educadora, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal”. (www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518)

Fundamentado em paradigmas democráticos, institui-se um novo pensar sobre os espaço/tempo da cidade amparado em redes da territorialidade dos seus espaços educativos.

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma

riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais etc. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o aluno concreto, é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade. Uma pedagogia da cidade serve também para a escola construir o projeto político-pedagógico de uma “educação na cidade.” (GADOTTI, 2006, p. 139).

Em 2007, acontece a discussão sobre a qualidade da educação básica mediante o compromisso de todos pela educação. Com a efetivação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), busca-se, como possibilidade de melhoria, a educação integral de tempo integral associada à ação indutora do Programa Mais Educação³⁶.

A Rede Municipal de Porto Alegre inicia o atendimento de estudantes em turnos de sete a nove horas diárias em diferentes organizações, como escolas com algumas turmas integralizadas de acordo com a necessidade das famílias, escolas com o primeiro ciclo integralizado e escolas com todas as turmas em regime de ampliação de jornada.

Com a jornada estendida, os estudantes desenvolvem habilidades aliadas às disciplinas curriculares auxiliados por professores da RME de Porto Alegre, participam de diversas oficinas envolvendo os macrocampos e têm acompanhamento pedagógico e alfabetização, esporte e lazer, educação ambiental, cultura e artes, com educadores sociais das instituições conveniadas.

É importante destacar que a história da educação especial no município de Porto Alegre não segue uma linearidade de fatos e concepção, pois, apesar das reflexões trazidas pelo Projeto Escola Cidadã sobre exclusão social, ainda é presente nas ações que ratificam o paradigma abissal, provocando descontinuidades nas políticas de garantia de direitos.

2.4 Aspectos da Experiência da EMEF Professora Ana Íris do Amaral: construção do direito à diferença na escola

³⁶ Programa Mais Educação - portaria intersetorial 17/2007 e do decreto presidencial 7083 de 2010. Conforme informações do Ministério da Educação (MEC), é uma estratégia que busca induzir, mediante a ampliação da jornada escolar nas redes estaduais e municipais, a construção de uma agenda de educação integral. Essa ação implica um aumento de no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Os territórios de capitais e região metropolitana com baixo índice de desenvolvimento de educação básica (IDEB) inicialmente foram o foco do programa. Cada escola deve escolher seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma dessas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo do acompanhamento pedagógico, que deve estar articulado com os conteúdos da base nacional curricular.

Na tentativa de construir uma escola inclusiva, a EMEF Prof.^a Ana Íris Amaral, lócus desta pesquisa, realiza um trabalho que busca romper com as homogeneizações e padronizações, apesar de ainda sofrer influência de um saber monocultural.

A escola inicia seu atendimento nos anos de 1989, período em que começam os estudos sobre o construtivismo, e afirma a necessidade de um trabalho voltado para o território.

Organiza-se em ciclos de formação e atende crianças da educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental em jornada escolar ampliada. O segundo e terceiro ciclo permanecem em regime de 4 horas na escola com oficinas duas vezes na semana no contraturno.

A EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral está localizada em uma região periférica da cidade. Seus estudantes não são moradores dos arredores da escola e sim de bairros circundantes, como Chácara da Fumaça, Mario Quintana, Vila Estrutural, Vila Safira, Morro Santana e Alto Petrópolis. É importante destacar que essas localidades têm em comum em sua formação a exclusão das famílias de baixa renda que residiam em regiões do Centro da cidade, que, com aumento demográfico de Porto Alegre nas décadas de 80 e 90, foram deslocados para essas regiões.

Essa informação é a representação de como se constitui o paradigma abissal, excluindo para a periferia das cidades grupos que não representam a identidade e os desejos de uma sociedade capitalista.

Para enfrentar os processos de exclusão, que marcam essas comunidades, a EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral tenta, em sua organização de ensino, contemplar as diferentes dimensões do ser humano, por meio de um currículo que busca transversalizar saberes historicamente produzidos com conhecimentos trazidos por seus estudantes.

Essa perspectiva é uma construção das reflexões produzidas a partir da implementação dos ciclos de formação nas escolas municipais, que trouxe aos seus professores a necessidade de investigar os saberes do território como eixo organizador da ação pedagógica, mediante pesquisa socioantropológica³⁷, que dava sustentação para

³⁷ Pesquisa realizada pelos professores da RME, a fim de verificar as características socioculturais de sua comunidade escolar e assim organizar um trabalho pedagógico voltado para seu território.

temas geradores³⁸, complexo temático³⁹, mapa conceitual⁴⁰, entre outras formas de planejamento da ação pedagógica.

Em função de mudanças políticas e de gestão, a pesquisa socioantropológica não acontece mais, mas é possível perceber, na EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, a presença das reflexões sobre o território como fundamento de sua prática pedagógica.

A escola sofre diretamente a influência das concepções de enfrentamento à exclusão social discutidas no Projeto Escola Cidadã da década de 90 no município de Porto Alegre. Muitas oficinas que eram desenvolvidas na implantação dos ciclos de formação ainda se fazem presentes na escola, trazendo a necessidade da comunidade discutir sua identidade, por intermédio dos macrocampos, do acompanhamento pedagógico e da alfabetização, do esporte e do lazer, da educação ambiental, da cultura e das artes.

Na temática da educação ambiental, a escola realiza a oficina da horta, que acontece, desde os primeiros anos da escola, com o mesmo professor responsável.

Professor L.H. argumenta que a localização da escola é privilegiada, pois é cercada de muitas árvores, flores e plantas. Segundo a história dos bairros que fazem parte da comunidade EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, as primeiras moradias foram pequenas chácaras, que tinham o cultivo de hortaliças e o cuidado com animais. Apesar das mudanças demográficas da região, essa matriz se faz associada à extensa área verde no entorno da escola. É evidente que esses saberes foram passados de geração para geração. Segundo L.H, as famílias gostam de participar do trabalho realizado na horta e costumam vir na escola para trocar mudas e trazer informações sobre plantas medicinais, entre outras atividades relacionadas.

Nesse sentido, a interlocução de saberes que acontece na escola, por meio dos diferentes projetos, resgata a experiência dos estudantes e de suas famílias como um saber científico, tentando romper com a ideia de uma única racionalidade.

Para compreender a linha abissal que categoriza e torna invisíveis grupos excluídos, é necessário entender que o reconhecimento à pluralidade de saberes e à diversidade humana é inesgotável e um processo para uma sociedade inclusiva.

³⁸ Extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.

³⁹ A ideia do Complexo Temático visa a trabalhar com algo relacionado diretamente ao cotidiano do aluno e da sociedade.

⁴⁰ É uma estrutura gráfica que ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado. Consiste numa ferramenta de estudo e aprendizagem.

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais⁵⁴, e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. (SANTOS, 2007).

O projeto do terceiro ano de pesquisas e atividades sobre os povos originários do Rio Grande do Sul vem ao encontro de um saber do território. Foi realizada uma interlocução com estudantes da escola indígena TekoáPindó Mirim, de Itapuã.

Segundo a professora A.C.M:

As atividades do projeto desdobraram-se a partir da leitura de autores brasileiros indígenas e incluíram a pesquisa dos hábitos e legados das etnias que habitaram o território gaúcho - Caingangue, Charrua e Mbuá - Guarani. Os alunos também realizaram uma vivência na aldeia TekoáPindó Mirim, em Itapuã, Viamão, onde passaram um dia inteiro com colegas da escola estadual NhamanduNhemopua, que fica dentro da aldeia. Os estudantes da aldeia indígena também participaram da produção de um livro. Para os alunos do Ana Íris, o resultado do trabalho teve grande impacto: além de aprender a valorizar os contadores orais, que vieram antes da escrita, eles associaram, por exemplo, que hábitos atuais típicos do gaúcho, como o chimarrão e o fogo de chão, têm origem nos índios. E também levaram o tema para suas famílias, descobrindo as raízes indígenas vindas de seus antepassados. (relato extraído da entrevista realizada com a professora A.C.M - www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia)

Essa prática teve como culminância a produção de um livro coletivo de contos escrito pelos estudantes das duas escolas.

Os projetos da escola se constituem na ação de todos os professores e educadores sociais, pois, a partir do trabalho do terceiro ano sobre a cultura dos povos originários do Rio Grande do Sul, na oficina da horta, organizaram-se atividades sobre os assuntos tratados, como argumenta o professor L.H.

A professora do 3º ano fez um trabalho com a cultura indígena e, na horta, a gente estudou as plantas que os índios usavam, a erva mate, que tem a lenda do CaáYari, e fizemos um recanto. Plantamos inicialmente três mudas de erva mate para os alunos conhecerem a planta. Daí surgiu de uma aluna:
- Ah! Mas essas plantas aí no meio da horta sozinhas; tem que colocar mais plantas, porque a erva mate nascia no meio da floresta.
Precisavam ser colocadas árvores conhecidas, nativas, que viviam junto da erva mate. Nós fomos ao Jardim Botânico e pegamos mudas de pitanga, cereja, araucárias, então fizemos um recanto nativo chamado CaáYari.

Nesse pensar e repensar, a EMEF Ana Íris do Amaral realiza um trabalho sobre as diferentes exclusões que compõem seu território.

A EMEF Profª Ana Íris do Amaral, em conjunto com sua comunidade escolar, optou por integralizar apenas o primeiro ciclo, em função de não ter espaço físico

suficiente para comportar, nessa modalidade, os estudantes do segundo e terceiro ciclo, mesmo sendo o desejo de todos.

Participando da jornada estendida, encontram-se muitos estudantes com deficiência do primeiro ciclo, interagindo com seus pares.

É comum ouvir-se, em situações do cotidiano das escolas, que estudantes com deficiência, em função de sua limitação, devem permanecer apenas quatro horas diárias na escola para socializar.

Ações como estas acontecem implicitamente no ambiente escolar, ratificando o pensamento abissal e categorizando o estudante com deficiência como não-aprendente.

Na escola EMEF Prof.^a Ana Íris, existe uma preocupação em romper com momentos de homogeneização, apesar de ainda ser presente nas salas de aulas, e em promover a aprendizagem de todos os estudantes. Isso é evidente na fala da professora S.C.M.R. em relação à presença do estudante com deficiência no turno integral:

Eu vejo que tem questões muito boas de termos o integral na escola, até pelo espaço do convívio. A.D. tem dificuldade na fala, sai só a última sílaba da palavra. A gente faz algumas atividades mais dirigidas dependendo do dia, tanto no turno da manhã como à tarde. As oficinas e atividades especializadas também são nos dois momentos. Quando tem oficinas e atividades como horta, biblioteca, brinquedo livre e jogos é o momento em que a A.D. participa fazendo a mesma atividade que todos estão fazendo. Ela até fala mais, tenta se comunicar. Isso eu vejo como positivo.

A professora ilustra, em sua fala, a crença de que, para o desenvolvimento da estudante, não existe apenas um caminho para a aprendizagem, pois evidencia que, no atual momento, a A.D. necessita da interação com seus pares para estimular o desenvolvimento da linguagem. É comum ver a estudante transitar por diferentes grupos, possibilitando trocas com outras crianças que não são de sua turma, a fim de propiciar novas experiências.

Para romper com essa linha abissal, presente nas ações do cotidiano escolar, é necessário entender, como argumenta Santos (2007), que “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída”.

Entendendo essa dialética de construção, é preciso que a ação pedagógica se sustente no diverso para um congregar e não para categorizar/homogeneizar. A epistemologia está sempre em construção e, para rompermos com a linha imaginária que separa o dualismo da inclusão/exclusão, dominação/emancipação, é necessária uma

mudança no pensar, passando a entender o outro como um polo de uma cultura, saber tão importante quanto outros.

Para o professor da sala de integração e recursos, C.H., a escola está em uma caminhada em relação a ações inclusivas que contemplam as diferenças dos estudantes. É um trabalho diário de convencimento e sensibilização, mediante o acolhimento das famílias, o auxílio no processo adaptativo dos estudantes às rotinas escolares e principalmente a inclusão da discussão e da reflexão em torno da diversidade que compõe o universo humano.

O trabalho desenvolvido na escola tem a contribuição de cada estudante de acordo com sua potencialidade. Todos participaram do processo com as suas singularidades, realizando desenhos, pesquisas, escritas, cultivo e preparo da terra, entre outras atividades.

Na fala da professora A.C.M., percebe-se que a gestão do tempo/espço de sala de aula é uma maneira de contemplar as diferenças na escola e promover o direito de aprendizagem de todos os estudantes:

Eu trabalho com projetos. Eu não sei trabalhar de outra forma. Eu não consigo olhar as coisas de uma forma estanque. Dentro do projeto, eu tenho a preocupação de formar grupos. Quando a gente tem um grupo, a gente delega função. Se tu trabalhas com projeto, tu estás te colocando em um lugar de aprendiz e não somente de ensinante. Eles participam de tudo dentro da aula. Eles dão ideias, a gente discute, a gente tem o horário da fala todos os dias. A gente conversa sobre as coisas que vão acontecer e aconteceram: se foi notícia ou algo que incomodou. Às vezes as coisas que acontecem na comunidade: a polícia invadir. Depois a gente segue com os conteúdos formais que a gente tem que dar conta. Dentro do projeto, como a gente forma uma comunidade aqui, tem que se olhar. Todo mundo aprende e todo mundo ensina e também é muito mais fácil fazer a inclusão nesse contexto, porque às vezes estou atucanada. A gente fez a festa do pijama essa semana, e o R.F. (estudante com TEA) tinha deixado o pijama na mochila e eu organizando os lanches na mesa não conseguia dar atenção. Aí logo um colega veio e disse: Sora deixa que eu vejo. Sora eu vou ao banheiro ajudar o R.F. se trocar. Isso não é uma coisa espontânea, isso é trabalhado, é uma conquista do trabalho pedagógico. Claro que tem stress, mas o trabalho acontece. As crianças se incluem, porque o R.F. vai contribuir com as coisas que pode contribuir. Se ele não consegue dominar a leitura neste momento, ele consegue fazer o desenho do que estamos trabalhando.

Na fala da professora, é possível perceber que, apesar de ainda existirem momentos em que todos os estudantes têm que estar aprendendo a mesma coisa, no mesmo tempo, a ação pedagógica da escola tenta desarticular a ideia de igualdade universal, entendendo que cada estudante é único e precisa que sua singularidade seja preservada para a construção de seu aprendizado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, ao longo da história da educação no município de Porto Alegre, a necessidade de dar voz e reconhecer os grupos excluídos, mas esbarramos em práticas que continuam homogeneizando em prol de uma igualdade social, fundamentada em características coloniais.

A construção de uma educação inclusiva no município de Porto Alegre passou por várias reflexões e concepções, mas sempre com o desafio de problematizar as exclusões enfrentadas por seus estudantes.

A história da deficiência trouxe a segregação como um dispositivo de exclusão e garantia da identidade monocultural defendida pelo sistema capitalista. Em Porto Alegre, isso aparece na criação das classes especiais nas escolas de ensino fundamental como refúgio do estudante não-aprendente.

A presença do imperativo médico selecionou a deficiência em aprendente e não-aprendente, sendo de responsabilidade de cada estudante. Condicionou as práticas de reabilitação para se viver em sociedade nas escolas especiais do município de Porto Alegre.

Essa concepção ainda exerce influência, trazendo por meio de diagnósticos e avaliações médicas, a patologização da aprendizagem para o interior das escolas, justificando e normatizando a não aprendizagem.

Na tentativa de romper com essas e outras formas de exclusão enfrentadas pelos estudantes da RME, o Projeto Escola Cidadã influencia diretamente a ação pedagógica do município, trazendo, por intermédio do conhecimento da territorialidade e das experiências de vida dos estudantes, instrumentos para a organização pedagógica.

Assim, os estudantes começam a ser pensados em sua identidade, com potência de aprendizagem. No entanto, os dispositivos de poder associados a uma construção histórica eurocêntrica insistem em legitimar a linha abissal que separa o dualismo da inclusão/exclusão, perpetuando práticas homogêneas.

As reflexões na busca de uma escola inclusiva, discutidas ao longo da trajetória do município de Porto Alegre, se fazem presentes na EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, em uma organização de jornada estendida, que busca desenvolver a integralidade de seus estudantes, trazendo a territorialidade como um conhecimento científico, fundamental para a construção de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007).

Arroyo (2007) argumenta que uma nova organização de ensino que respeita a diversidade que há nas escolas, não é mais plausível de discussão, mas sim um direito garantido e aclamado de nossos estudantes que precisa aparecer nas práticas pedagógicas.

[...] organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos. (ARROYO, 2007, p. 3)

Na escola, a inclusão é uma construção histórica de tensionamentos, discussões e formações. Para o professor da Sala de Integração e Recursos, é no olhar o outro e nos pequenos detalhes que rompemos com as exclusões e estimulamos o protagonismo.

É importante discutir e repensar a ideia de massificação educacional, tão presente em nossas escolas, pois os estudantes nelas ingressam com sua diversidade e são condicionados a um único modelo.

Nessa lógica, a deficiência não deve partir de um diagnóstico, de um CID médico como pressuposto para organizar a prática docente, mas sim é importante entender que cada estudante, apesar das categorias que o sistema lhe impõe, é único e precisa ser visto como tal.

Os currículos escolares precisam ser pensados como teias que vão se constituindo, de acordo com os ritmos e o desejo dos envolvidos, como forma de garantir o pertencimento de todos no espaço de convívio. Isso não significa minimizar conhecimento, muitas vezes presente em adaptações elaboradas ao estudante com deficiência, e descartar saberes culturais; pelo contrário, é necessário desafiar, colocar em evidência a potência de cada um como protagonista de sua territorialidade, como afirma Santos (2007) em seus escritos.

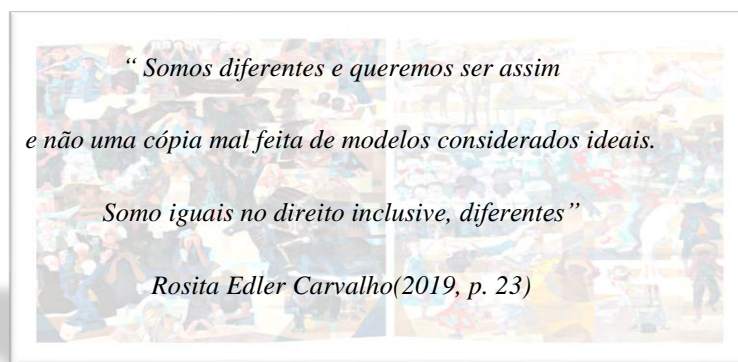
Entende-se como potência um sentido de tornar-se mais, ir além da inércia rotineira da ação pela ação, evidenciar impulsos e vontade para viver, segundo Nietzsche (2017).

Segundo Vieira (2018), uma escola de qualidade é aquela que aposta na aprendizagem do estudante, não abre mão de inseri-lo no círculo do humano, apropriar-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade, pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou

culturais, nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências, faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna e assume a diversidade como rica possibilidade de crescimento humano e não como elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante.

É necessário criar um novo pensamento, segundo Santos (2007), bebido em práticas do cotidiano escolar que deem voz e vez a todos os sujeitos, respeitando o conhecimento como autoconhecimento, sendo local e temporal como um artefato vivo e dialético de constantes rupturas. “(...) criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas de articular sujeitos coletivos para abalar as linhas abissais produzidas pelas monoculturas da razão indolente.” (SANTOS, 2007, p. 39).

4 O DIREITO À DIFERENÇA: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL



Resumo: A Educação Integral de formação humana é uma perspectiva de reconfigurar o espaço/tempo da escola, a fim de garantir o acesso, permanência e ensino de qualidade a todos os estudantes. Nesse sentido, este artigo conta um pouco dos fazimentos e dos tensionamentos em uma escola pública do município de Porto Alegre, que busca alinhar as concepções de educação especial e educação integral, por meio de uma prática inclusiva. Fundamentado no pensamento de Jaqueline Moll (2012), Ana Maria Cavaliere (2007), Anísio Teixeira (1962) e Miguel Arroyo (1987), este escrito discute sobre as ações que sustentam o conceito de educação integral e educação de tempo integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Formação Humana Integral. Educação Especial. Educação Inclusiva.

DIFFERENCE IN MULTIPLICITY: AN INTERCONNECTION OF SPECIAL EDUCATION AND INTEGRAL EDUCATION

Abstract: Integral Education for human training is a perspective of reconfiguring the space / time of the school in order to guarantee the access, permanence and teaching quality to all the students. In this way, this article presents the activities and tension of a public school in the city of Porto Alegre, which seeks to align the policies of Special Education and Integral Education through an inclusive practice. Based on the thought of Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Anísio Teixeira and Miguel Arroyo, this paper discuss the actions that underpin the concept of Integral Education and the Education with an Integral time at school.

Keywords: Integral Education. Integral Time Schools. Integral Human Training. Special Education. Inclusive Education.

Em uma rua sem saída, em um terreno íngreme, esconde-se, no meio de flores e árvores, a pequena EMEF Professor Ana Íris do Amaral. Nesse ambiente, cercado de um colorido inigualável e com pinturas de flores e retratos de Tarsila do Amaral e Frida Kahlo nas portas, as crianças correm, sobem em árvores e fazem bolinhos de terra durante o intervalo. Num contratempo, A.D.⁴¹ rola da escada e esfola o joelho. É acolhida por um grupo de estudantes que a abraça e a conduz para a sala da coordenação. No outro canto da escola, outro estudante recolhe um pequeno para limpar-lhe o rosto sujo de terra.

Assim, entre correrias, risos, danças, pinturas, trocas, conhecimentos e até banhos de mangueira, os tempos de vida da escola imprimem um novo olhar sobre o ser e o aprender. Nesse ritmo de oito horas diárias, o trabalho busca desenvolver uma formação baseada em ações de vida e na integralidade humana.

A partir do estudo de caso na EMEF Professora Ana Íris do Amaral, este artigo busca discutir ações e configurações da proposta de educação integral no município de Porto Alegre, bem como sua interlocução com as concepções de uma escola inclusiva, tendo como foco analítico os estudos de Ana Maria Cavaliere (2007), Jaqueline Moll (2012), Anísio Teixeira (1962) e Miguel Arroyo (1987) sobre os princípios que norteiam a escola de tempo e formação integral.

É importante destacar que esta pesquisa aconteceu no período em que a jornada estendida escolar estava sob a orientação da portaria intersetorial 17/2007 do Programa Mais Educação e do Decreto Presidencial 7083 de 2010⁴². Conforme informações do Ministério da Educação (MEC), é uma estratégia que busca induzir, através da ampliação da jornada escolar nas redes estaduais e municipais, a construção de uma agenda de educação integral. Essa ação implica entre sete e nove horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura

⁴¹ Estudante com Síndrome de Down do terceiro ano do ensino fundamental - A30.

⁴² A política de educação especial, como de educação integral no Brasil, vem sofrendo sérias mudanças. Na educação integral, reconfigurou-se a ação indutora do Programa Mais Educação, criando-se o Programa Novo Mais Educação, mediante a portaria do MEC nº 1.144/2016 e regido pela resolução FNDE nº 17/2017. Segundo o MEC, é uma estratégia de ampliação da jornada escolar, com objetivo de melhorar conhecimentos de língua portuguesa e matemática.

Em relação à Educação Especial, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresentou mudanças na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (MEC, 2008), permitindo que a Educação Especial volte a ser de natureza substitutiva e não mais uma modalidade de ensino transversal, ou seja, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado complementam, entre outros proposta que vão contra uma perspectiva inclusiva fundamentada nas diferentes legislações que garantem esse direito.

digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Este trabalho justifica-se não só pela possibilidade de compreender a configuração da educação integral em uma escola pública, mas também de verificar os princípios que a aproximam de uma educação inclusiva.

Os dados que serviram de objeto de análise foram obtidos a partir de entrevistas realizadas com professores da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental, assim como de observações efetuadas junto ao cotidiano escolar.

As ideias trazidas neste texto não têm um caráter conclusivo, classificatório, mas constituem-se um diálogo com um território, uma experiência na aprendizagem de um espaço/tempo, uma narrativa, construída a partir de um olhar problematizador.

4.1 Educação Integral e Escola de Tempo Integral: um conceito

A educação integral, enquanto política pública, busca requalificar os tempos e espaços educativos, convidando a refletir sobre o processo educacional como uma prática vinculada com a vida e o território.

A ampliação do tempo do estudante na escola induz diferentes experiências para além do espaço escolar, “articulando a intervenção de novos atores no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.12). Essa política busca uma formação humana integral, amparada em princípios de uma escola laica, para todos, fundamentada no desenvolvimento integral de seus estudantes, trazendo a diversidade e a potência como conceitos importantes para seu fazer.

Escola de tempo integral, em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação à sua ampliação, quanto à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (Moll, 2012,p,96)

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar é um desafio para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, é necessário refletir o que entendemos como

educação integral e escola de tempo integral. Segundo Arroyo (2010), apesar da ampliação da jornada escolar, muitas instituições continuam mantendo a mesma prática intelectualista, segmentadora e homogeneizadora de saberes, esquecendo-se de olhar para a integralidade de seus estudantes.

Amparado pelas ideias de autores como Anísio Teixeira (1962), Arroyo (1987), Cavaliere (2007) e Moll (2012), pode-se afirmar que “a maior quantidade de tempo por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes, não determina mais eficiência nos resultados escolares” (Cavaliere, 2007, p. 1007).

Para Cavaliere (2007), a ampliação da jornada escolar pode implicar diferentes entendimentos, e enumera justificativas:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

A autora traz a importância de pensar a política de educação integral, seus objetivos, justificativas e ações. Com isso, argumenta que o conceito de educação integral e escola de tempo integral não é algo novo e nos remete a vários significados e entendimentos. Um exemplo claro dessa afirmação é que muitas propostas de educação integral já foram gestadas no Brasil e interrompidas pelos mais diferentes interesses, como argumenta Santaiana (2015).

A educação integral é um conceito difícil de capturar em um só, pois ela se diversifica de acordo com as relações de poder e de saber que se atravessam contextualizadas, cultural, histórica e socialmente. Ele se ampara teoricamente diferente, de acordo com os saberes julgados produtivos de uma época. Quero dizer com isso que, em tempos diferentes, diversas propostas de Educação Integral se gestaram e foram, por meio de práticas educacionais, constituindo um ordenamento discursivo sobre a temática, um dizer verdadeiro sobre isso. (SANTAIANA, 2015, p. 27)

No Brasil, o conceito de educação integral é introduzido por Anísio Teixeira na década de 30, fomentado pelas ideias de John Dewey, que entendia que a escola deveria trazer os princípios da vida para seu fazer pedagógico e que os conhecimentos não podiam estar distantes do que era vivido por seus estudantes. Desde então, muitas ações

envolvendo a educação integral foram gestadas, conforme o entendimento de cada governo e as relações de poder que se estabelecem no conflito das políticas públicas.

Para fundamentar este trabalho, entende-se por educação integral, segundo Cavaliere (2007):

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. O conceito é utilizado também conforme a ideia grega de Paideia, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence. (JAEGER, 2010) Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. (Dicionário Gestrado, UFMG)

Cavaliere (2007) nos traz o entendimento de educação integral como “formação integral do homem”, no sentido de atuar “em diferentes aspectos da condição humana”, potencializando seu pleno desenvolvimento, por intermédio de experiências cotidianas e saberes culturais que constituem a humanidade.

Já a educação em tempo integral pode referir-se apenas a um aumento do tempo de permanência do estudante na escola. Segundo Velame (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996, em seu art. 34, mostra uma definição da educação em tempo integral com foco no aumento do tempo da jornada escolar:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (LDB/1996)

Cavaliere argumenta que a jornada ampliada corresponde a um aumento do período de permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola, com atividades de turno e contraturno, mas que, muitas vezes, não revelam uma intersecção com o Projeto Pedagógico da instituição.

[...] 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, 2002, p. 82)

Conforme Coelho (2032), não basta apenas a ampliação de jornada, é necessária, para a educação integral, uma ação pedagógica voltada para uma formação multidimensional de seus estudantes, trazendo os conhecimentos da sociedade globalizada conjuntamente aos saberes locais instituídos pelo território em que a escola está imersa.

A educação integral como direito a uma escola pública, laica e de qualidade é uma perspectiva de um espaço/tempo que promova a inclusão no sentido do respeito à diversidade humana.

É importante colocar em evidência as concepções que sustentam educação especial e educação integral, pois ambas trazem diretrizes que introduzem pensar a diferença, como uma rede de saberes que se entrelaçam.

Garantir aos estudantes com deficiência o acesso e a permanência em uma escola com educação de qualidade é entender que cada pessoa é única, é desvestir-se de padrões preestabelecidos de “normalidade e anormalidade”, que foram determinantes na história da Educação Especial. Os tensionamentos que a diferença traz no interior das escolas devem ser pensados como um agregar, uma nova composição de saberes e interlocuções.

4.2 Educação Integral: um espaço/tempo para uma ação inclusiva

A Educação Integral surge no itinerário nacional na perspectiva de assegurar a garantia do direito de todos à educação de qualidade, consolidando as diretrizes estabelecidas na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, em Jontien (1990), com o objetivo de “estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa”.

Na tentativa de romper com as exclusões sociais em prol de uma educação para todos, a educação integral produz concepções, também discutidas na educação inclusiva, no sentido de reconfigurar os espaços escolares, conforme argumenta Zabala.

Optar por um modelo de educação integral, que tem como principal objetivo ajudar todos os alunos a crescer e formá-los nas diversas capacidades, sem deixar de atender os que têm menos possibilidades, obriga a modificar muitos dos costumes e das rotinas que herdamos de um ensino de caráter seletivo. (ZABALA, 1998, p.219)

Essas políticas entendem que para um “justo viver”⁴³ e para a luta por igualdade de direitos é fundamental o conceito de diferença.

A diferença, na visão educacional inclusiva, é originária do múltiplo e não redutível ao idêntico, para que não se caia nas armadilhas em que se envolvem as escolas conservadoras. Estas se utilizam das diferenças para justificar a impossibilidade de alguns alunos nelas permanecerem, por não se enquadrarem em um padrão normal e arbitrariamente definido. (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 31)

Para tanto, a diferença precisa ser entendida como multiplicidade e como uma forma de compartilhar possibilidades de interlocução, de agregar aprendizagens e vivências importantes.

Pensar o estudante com deficiência, bem como estudantes na sua diversidade humana é buscar uma escola com um ambiente acessível, sem barreiras nas mais diversas magnitudes.

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. (VELAME, 2015, p. 56)

A educação integral, como a educação inclusiva, é um direito para o desenvolvimento de meninos e meninas, adolescentes e jovens, que por meio da

⁴³ Conceito trazido por Miguel Arroyo no artigo - O direito a tempos - espaços de um justo e digno viver (2012, p.34) in Moll, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros Tempos e Espaços Educativos (página 32), edição do Kindle. – que discute que o direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos de um viver digno da infância - adolescência, fazendo referência à educação integral.

interlocução de saberes, traz a vida em sua diversidade para dentro da escola, ratificando conhecimentos importantes para cada território.

4.3 Educação Integral: uma experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Íris do Amaral

4.3.1 Uma história de coragem

Na tentativa de mostrar experiências afirmativas de interlocução entre as concepções de educação integral e educação especial por meio de uma prática inclusiva, trago a narrativa de um espaço/tempo que, com percalços, tenta garantir, em sua ação, a diferença e a territorialidade como princípios para formação de seus estudantes.

Entendendo uma escola inclusiva como um espaço para as diferenças como multiplicidade e partilha, este texto reflete o cotidiano de uma escola de educação integral do município de Porto Alegre.

A escolha desse locus de pesquisa acontece em função da escola atender crianças de bairros periféricos da cidade de Porto Alegre, que trazem, em sua formação, histórias de segregação, exclusão e vulnerabilidade social⁴⁴.

Apesar desse retrato, a escola realiza um trabalho que tem diminuído os índices de repetência, evasão e distorção idade/série⁴⁵, problemas enfrentados em muitas escolas no município de Porto Alegre.

Outro fator relevante para esta pesquisa é o investimento humano em garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência na organização de jornada estendida, o que não ocorre em muitas escolas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Íris do Amaral organiza-se em ciclos de formação⁴⁶, atendendo a educação infantil (crianças com

⁴⁴ No município de Porto Alegre (separado da Região Metropolitana), o IVS relativo ao ano de 2010 foi de 0,249, enquadrado na faixa de Vulnerabilidade Social Baixa. Esse índice também representou avanço com relação ao resultado analisado para o ano de 2000, que era de 0,324, dentro da faixa de Vulnerabilidade Social Média. Assim como na RMPA, as dimensões que mais contribuíram para a diminuição do índice foram IVS Renda e Trabalho (2000 = 0,288 e 2010 = 0,161, uma diferença de 44,1%) e IVS Capital Humano (2000 = 0,355 e 2010 = 0,263, diferença de 25,9%). O IVS Infraestrutura Urbana apresentou uma pequena redução, de 0,329 em 2000 para 0,322 em 2010,

⁴⁵ Em 2016, Porto Alegre apresentou o índice de rendimento escolar (medido pelos índices de repetência, evasão e abandono) de 80,9%, e a EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, um índice de 90,4%. Para distorção idade/série, Porto Alegre apresenta o índice de 32,2%, e a EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, 27,6%. (fonte INEP)

quatro e cinco anos) e o primeiro ciclo (crianças de seis a nove anos) em regime de ampliação da jornada escolar, por intermédio do Projeto Cidade Escola (Projeto de ampliação da jornada escolar do município de Porto Alegre).

Assim, para melhor compreender o objeto de estudo na sua complexidade, foi necessário relatar a trajetória da implantação da educação integral na escola e os processos inclusivos que garantem o direito à aprendizagem do estudante com deficiência.

A escola de tempo e formação integral surgiu de uma necessidade da comunidade do bairro Protásio Alves: ajudar no enfrentamento das novas imposições da vida urbana moderna. Ela está localizada nos fundos do campus da UNIRITER e foi criada com o intuito de ser uma “escola de aplicação” para os estudantes da antiga Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Um acordo entre a Instituição e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre permitiu, mediante comodato, o funcionamento da escola, pois o terreno foi cedido pela faculdade, conforme informa o projeto político pedagógico da escola (PPP).

Iniciou suas atividades em outubro de 1989, contemplando interesses da comunidade escolar e intensificando o trabalho por meio das oficinas de artes, dança e teatro. As aulas aconteciam em salas ambientes, chamadas de Laboratórios (Laboratório de História, de Língua Portuguesa, de Ciências, de Matemática etc.). Projetos de arte-educação e ecologia se destacaram, conferindo especial atenção à preservação do ambiente, construção de jardins, horta e arvoredo, mudando a paisagem do local, que era apenas um descampado.

No mesmo período que iniciaram as atividades na EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, também aconteceram os estudos sobre o construtivismo nas escolas municipais de Porto Alegre, influenciando diretamente a ação pedagógica das escolas, o que culminou com a organização por ciclos de formação.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, até 1996, o regime de ensino era seriado. Naquele mesmo ano, iniciaram-se as discussões sobre os Ciclos de Formação na RME⁴⁷.

A renovação social, a inclusão de alunos de comunidades carentes e a proposta político-pedagógica da SMED, que implantou o sistema por ciclos em toda a rede

⁴⁶ Organização de tempos e espaços escolares dos estudantes de forma a se adequar melhor a educação escolar às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os estudantes. (Wikipédia)

⁴⁷ Rede Municipal de Ensino.

pública municipal, aliadas ao desejo de buscar soluções para os problemas de repetência e evasão, conforme informações no anexo A, levaram a escola a optar por mudanças, abandonando, em 1998, definitivamente, o sistema de seriação.

Essa mudança na RME, e principalmente na EMEF Prof.^a Ana Íris, condiciona sua prática a princípios inclusivos e traz, por meio da oficina de etnia, o estudo sobre a cultura que compunha o território, imprimindo um novo olhar sobre a exclusão social,

No segundo semestre de 2008, mediante um projeto piloto, algumas turmas da escola começam a ser atendidas em jornada estendida, com oficinheiros e professores vinculados ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação e ao Projeto Cidade Escola⁴⁸, financiado pela Prefeitura de Porto Alegre. Em 2009, integra-se a essa organização de ensino o convênio firmado com a Fundação de Educação e Cultura do Sport Clube Internacional (FECI).

Segundo a professora A.C.M., a integralização da escola Ana Íris foi uma grande ousadia, teve muitos desafios, mas a reflexão sobre o que estava sendo feito e a busca por uma educação de qualidade sempre acompanharam a comunidade da escola.

Começamos com a integralização no segundo semestre de 2008, com um projeto piloto; não eram todas as turmas. Eu tinha sugerido que a AP (turma de progressão do primeiro ciclo) participasse da integralização em função das diferentes demandas e alfabetização. O que tinha acontecido nessa época era que não tínhamos espaço físico adequado, como ainda não temos. As crianças saíam com as cadeiras e iam até a casa das pessoas da comunidade para ter aula. Tinha aula na capela aqui perto, tinha aula no turno regular e à tarde oficina com o FECI e Mais Educação se deslocando para vários lugares da comunidade; era uma função. Que ao mesmo tempo se acreditava no projeto, tinha as consequências disso, porque não tinha estrutura adequada, instalações necessárias. Imagina tu está com a turma lá na capela e daqui a pouco tem dois que querem ir ao banheiro e tu não tens com quem deixar a turma. Depois disso se fez as casinhas em 2009 para atender as crianças do integral, só que não tinha luz, acabamentos, mas estava melhor do que sair com as crianças para rua. A AP era atendida neste projeto e o que vejo com o integral quando não é com o professor, porque às vezes vem muito pessoal da educação física e vem um professor do letramento e três quatro da educação física, e a gente não consegue equilibrar o horário, não que não seja importante educação física e recreação, mas acho que tem que ter um equilíbrio na carga horária, e isso acontecia e me deixava preocupada, e a gente querendo dar um gás na AP, e eles passavam mais tempo no pátio. Mais tarde se teve a ideia de integralizar o primeiro ciclo inteiro e abrir uma turma de educação infantil em 2013. Foi uma ideia ousada, de coragem, pois se tinha prometido recurso físico e se acreditou que em janeiro se iniciaram as obras, mas no seguinte apenas se readequou os espaços existentes na escola.

Conforme relata a professora, o projeto piloto iniciou em 14 de outubro de 2008, com algumas turmas da escola sendo atendidas em jornada estendida, divididas em turno e contraturno. As crianças tinham aula com o professor referência⁴⁹ no turno da manhã e, no da tarde, oficina e projetos com atividades de dança, robótica, vôlei, jornal,

⁴⁸ Projeto de ampliação da jornada escolar do município de Porto Alegre.

⁴⁹ Professor unidocente, regente do trabalho pedagógico. Permanece mais tempo/relógio com as crianças.

beleza negra (etnia) em ambientes da comunidade, pois a escola não tinha espaço físico suficiente.

É possível perceber nessa informação a caminhada da escola em relação ao entendimento da educação integral, pois, nos primeiros anos de implantação da ampliação de jornada na escola, a rotina escolar estava organizada em turno e contraturno. Esta não é mais uma realidade da EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, pois as atividades desenvolvidas com o professor referência, as aulas com professores especializados e as oficinas se entrecruzam em ambos os turnos.

Em um trabalho que parte do enfoque da integração entre práticas educativas e comunidade e da resignificação da organização escolar, é importante destacar o papel do educador social na escola. Os educadores sociais são contratados por intermédio do convênio público-privado entre a Fundação Esporte Clube Internacional (FECI) e Prefeitura. Esses oficinheiros não possuem vínculos com a comunidade, deslocando-se de diferentes lugares da cidade.

Dayrell, Carvalho, Geber (2012) destacam a importância da identificação dos educadores sociais com os saberes do território e a contribuição destes para as aprendizagens de bens culturais que vão além do que muitas vezes é proposto na escola.

Um elemento que com recorrência caracteriza esses jovens é que grande parte deles possui um vínculo com os locais onde realizam seu trabalho educativo. Assim é possível identificar uma aproximação cultural entre esses jovens educadores e as crianças e jovens participantes de suas oficinas. Tendemos a acreditar que essa aproximação do perfil é um dos elementos que contribuem para uma identificação entre estes educadores e os participantes de suas oficinas, elemento esse que vem se mostrando como central na ação educativa desses agentes. Além de um conhecimento do território, das dinâmicas que conformam as relações do bairro/comunidade; esses jovens, por meio de suas expressões culturais e simbólicas, instituem, muitas vezes, um tipo de relação, transmissão cultural e sociabilidade que dificilmente professores de outros universos socioculturais construiriam. Considerando a ideia de que, na ampliação da jornada escolar, busca-se ampliar as dimensões formativas de crianças e jovens e que eles apreendem o mundo tendo como referência elementos culturais, valores éticos e estéticos referenciados no universo adulto, essa relação intergeracional amplia as possibilidades de interação e produção cultural das crianças e jovens, permitindo, por meio da relação educativa, a afirmação cultural e a ampliação de linguagens, às quais a escola tradicionalmente se dedica. (DAYELL, CARVALHO, GEBER, 2012, p. 157)

Os autores apontam para a importância de uma troca cultural entre educadores sociais e estudantes como fundamental para a construção de saberes”.

Na escola EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, parte de seus educadores sociais são ex-alunos da escola que se integraram ao FECCI e solicitaram retornar à escola como

educadores sociais, contribuindo para que os saberes do território se façam presentes nas aprendizagens dos estudantes.

Também, segundo relato da coordenadora do Projeto Cidade Escola na EMEF Professora Ana Íris Amaral, a SMED deixa a cargo da escola, a partir de seus interesses e fazeres, escolher suas oficinas, buscando uma ação efetiva com os macrocampos desenvolvidos em cada instituição.

Sobre a construção da educação integral na escola estudada é importante destacar que, no período de 2008 a 2011, existiam duas formas de organização de ensino para um mesmo ano/ciclo, pois havia turmas integralizadas com ampliação da jornada escolar e outras atendidas em regime diário de 4h30min.

Em 2013, inicia o atendimento das crianças da educação infantil⁵⁰ e do primeiro ciclo⁵¹ com oito horas diárias por um professor referência, que permanece manhã e tarde com a turma. Para compor a rotina, as crianças participam de projetos que são ministrados por professores da RME, como horta, LIAU⁵², aulas especializadas de artes, educação física, informática⁵³, PPDA⁵⁴, como também oficinas de corpo e movimento, teatro, dança, letramento e recreação, realizadas com educadores sociais do convênio público-privado com a Fundação Esporte Clube Internacional - FECl.

4.3.2 Os fazimentos de uma escola inclusiva

A organização de jornada estendida é pensada para todos os estudantes do primeiro ciclo e da educação infantil. E ainda fazem parte desses grupos estudantes com deficiência.

Para garantir uma proposta de trabalho que potencialize a diferença e a individualidade, o conjunto de educadores busca discutir e planejar adaptações de tempo/espço de cada estudante, conforme a necessidade e a suportabilidade, garantindo seu bem-estar e aprendizagem.

⁵⁰ Primeira etapa da educação básica. Está dividida em creche - atendimento de crianças de zero a três anos - e escola infantil - atendimento de crianças de quatro e cinco anos. Na EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, em 2013, iniciou o atendimento de uma turma de Jardim B - atendimento de crianças de cinco anos.

⁵¹ Em uma organização de ciclos de formação, o primeiro ciclo está dividido em três anos, atendendo crianças de seis a nove anos.

⁵² Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano - desenvolve um trabalho sobre educação ambiental.

⁵³ Trabalho realizado por professores especialistas por área de conhecimento.

⁵⁴ Acompanhamento pedagógico.

Durante a pesquisa, observou-se uma diversidade de horários e organizações de rotinas, variando tempo de permanência na escola. Algumas crianças permaneciam até o almoço, ou até após o horário de descanso; outras, durante todo turno com adaptação na realização das atividades propostas aos grupos.

Verificou-se que, conforme as atividades desenvolvidas, alguns estudantes deslocavam-se para outros grupos. Um exemplo é a estudante A.C., que tem Síndrome de Down e que costuma ser acolhida em diferentes grupos para realizar atividades. A estudante apresenta dificuldade na comunicação, por isso os momentos em oficinas que têm um caráter mais lúdico são fundamentais para seu desenvolvimento. Sua linguagem é constantemente desafiada na interação com o outro de uma forma prazerosa e lúdica, pois, em seu grupo de trabalho, era entendida sem necessitar falar.

A professora S.C.M.R argumenta sobre o planejamento:

As práticas pedagógicas são pensadas no coletivo, agora há uma cobrança e um apoio dos setores no sentido de identificar as diferenças e não só os alunos de SIR, a grande dificuldade da escola em lidar com aqueles alunos que trazem em sua história casos de abuso, tráfico, problemas em casa, outros tipos de inclusão. Eles estão na sala de aula e demandam práticas diferentes. A estudante A.D., que tem Síndrome de Down, demanda atividades diferenciadas. Cada estudante tem demandas diferentes. O planejamento dos professores é para o coletivo, mas, dentro dessa estrutura, são realizados planejamentos diferenciados para os estudantes que necessitam, e isso acontece nas reuniões de paralelas que ocorrem nas quintas-feiras.

É possível perceber que, na escola, existem diferentes entendimentos sobre adaptação e flexibilização de currículo e recursos. A professora traz a preocupação de perceber as diferenças na sala de aula, mas ainda sustenta um planejamento para todo o grupo, elaborando atividades diferenciadas conforme a necessidade de cada criança.

A literatura traz diferentes conceitos sobre adaptação e flexibilização, não havendo apenas um modelo a ser seguido. É preciso apenas ter cuidado para que as atividades diferenciadas, que têm sua importância, não caiam em uma simplificação de saberes para o estudante com deficiência.

Com uma formação tradicional e homogeneizadora, muitos professores encontram dificuldade para organizar um planejamento que atenda as diferenças em uma sala de aula. Para a professora A.C.M., a escuta das histórias que compõem o cotidiano das crianças é o fio condutor para as adaptações e flexibilizações necessárias. Trazer narrativas da ancestralidade e do cotidiano desses estudantes para a sala de aula é o primeiro passo para que todos se enxerguem enquanto sujeitos de direitos.

No momento que tu escuta as histórias dos estudantes, as diferenças aparecem e tu enquanto mediadora, precisa ter a sensibilidade de desafiar a todos, sabendo que cada uma vai responder do seu jeito e cada pequeno detalhe do desenvolvimento destas crianças tem que ser comemorado.

Para a professora A.C.M., é necessário pensar na organização do trabalho pedagógico, pois o assunto discutido em sala de aula pode ser o mesmo, mas as atividades propostas devem estar de acordo com a necessidade de cada estudante.

Eu trabalho muito com contação de histórias e acabo dividindo em pequenos grupos diferentes atividades sobre o tema. Esses dias fiquei muito feliz, porque o R.F. fez uma reescrita da história trabalhada, do jeito dele. Ele participa junto do mesmo processo e alguns momentos faço atividade diferenciada para ele, como para os outros. Do início do ano pra cá o R.F. é outra criança. Ele chegava à aula e já dizia que tinha que ir embora. Agora ele já consegue chegar, sentar, tirar os seus cadernos. Antes ele fazia o desenho do que queria, só queria desenhar o rei leão. Trabalhei com a história do João Pé de Feijão, com atividades de desenho, reescrita, entre outras, mas o R.F. continuava desenhando o Rei Leão. Eu não desisti de fazer a intervenção com ele, questionando sobre a atividade proposta, até que um belo dia ele disse: “Oh! Sora eu fiz o homem grande”. São detalhes, mas que te fazem acreditar no teu trabalho. O R.F. vai contribuir do jeito que pode contribuir, se ele não consegue dominar a leitura e escrita, pode contribuir com o desenho.

A professora de educação física do primeiro ciclo relata que as crianças ajudam muito na inclusão dos estudantes com deficiência. Ela conta que a estudante com deficiência intelectual do primeiro ano não gostava de realizar as atividades propostas, mas a motivação dos colegas está sendo o fio condutor para seu aprendizado.

A estudante, no início do ano, não fazia as atividades, ficava sentada em um canto da quadra e caminhando pela escola. Com o trabalho que a professora referência fez na turma de acolhimento à estudante, os colegas começaram nas aulas de educação física a convidá-la e trazê-la pela mão para participar. Hoje, como podes perceber, ela interage com todos e participa das atividades coletivas com o grupo. Existem aqueles momentos em que ela não quer fazer, e os colegas respeitam. Eles costumam dizer que tem que dar exemplo, por isso todos participam da aula.

A professora F.L.F. conta que a estudante G.F. (estudante com deficiência), em seu ingresso na escola, teve dificuldade de adaptação, pedindo constantemente por sua mãe. Foi proposto um período de adaptação com aumento de carga horária, preservando, assim, seu bem estar no ambiente escolar.

Observou-se que para a estudante G.F. era importante desenvolver habilidades de linguagem, motoras fina e ampla, bem como o entendimento da função social da escola enquanto uma rotina diferente do ambiente familiar. Foi organizada para a estudante G.F. uma rotina em que permanecesse na escola até o período do sono, para

que pudesse participar das atividades do período da manhã na tentativa de desenvolver sua independência.

O professor da Sala de Recursos argumenta que as rotinas para os estudantes com deficiência e demais estudantes que necessitam de flexibilização e adaptação ao ambiente escolar são constantemente avaliadas pelo grupo de professores, que reconfiguram em novas estratégias.

A professora S.C.M.R. exemplifica que as propostas de adaptação e ou flexibilização curricular não são algo linear, pois um exemplo é a estudante A.D., que participa de atividades interagindo com diferentes grupos, mas, em outras propostas da escola, ainda não consegue participar, mesmo tendo potencial para executá-la.

<p>A professora M. da oficina corpo e movimento já fez um vínculo com a A.D. com a bola de basquete. A A.D. chega à aula, ela quer a bola, mas não quer fazer o que é proposto. Ela fica brincando com a bola. Estar incluída na atividade do grupo, que ela tem condições, não está conseguindo neste momento. Mas é uma coisa dela que a gente tem que desafiar a participar. Muitas vezes na sala eu tenho que forçar ela fazer algo, tenho que dizer agora está na hora de tu fazer atividade e guardar este brinquedo. Tu vai sentar na roda com todo mundo, por exemplo.</p>
--

A fala desses professores, sobre a integração do estudante com deficiência com os demais colegas, nos faz refletir sobre a importância de pensar ações para provocar troca de experiências e saberes e ampliar a visão de que aprendizagem acontece somente na relação professor – estudante.

“Em relação à priorização do trabalho nos grupos e nos coletivos, há que se considerar a multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre os alunos, os questionamentos propostos por eles mesmos, as trocas de experiências, as comparações realizadas, possibilitando uma diversidade de situações que não seria possível no trabalho individual ou somente com o professor. (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p.30)

Nessa perspectiva, entende-se que a flexibilização ou a adaptação de currículo estão amparadas no planejamento e na organização pedagógica do professor.

O trabalho coletivo na multiplicidade, no compartilhar saberes e experiências é o fio condutor da aprendizagem em uma escola inclusiva. Esta é a grande intersecção que existe entre a educação integral e educação inclusiva, pois a educação integral, segundo Tilton e Pacheco (2012,p.151), “valoriza a pluralidade de saberes e reconhece distintas

formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para construção de um projeto de sociedade democrática”.

Percebe-se, na fala dos professores da EMEF Professora Ana Íris do Amaral, um caminhar para uma educação integral inclusiva, apesar de ainda existirem práticas que se sustentam em uma aprendizagem mais individualizada, conforme o relato da professora M.G.:

Eu tento todos os dias trabalhar de forma diferente com eles (estudantes com deficiência). Com os dois às vezes eu consigo trabalhar as mesmas coisas. Quando dá eu consigo sentar com eles. Tento passar atividades para a turma, aí eu tento sentar com os dois, mas infelizmente não é todo dia que eu consigo fazer isso, nem todo tempo que eu gostaria de me dedicar. Eu e meus colegas, a gente se cobra muito, às vezes eu me sinto meio culpada no final do dia, que poderia ter feito mais. Eu tenho também um estagiário de inclusão que entra na minha turma que ajuda bastante.

O professor da sala de integração e recursos argumenta que é necessário estar sempre atento às ações da escola, para desafiar o grupo de professores, pois, somente mediante a reflexão do cotidiano, podemos elaborar novas ações.

A rotina da ampliação de jornada na EMEF Professora Ana Íris do Amaral inicia às 8h com o café. As atividades variam conforme o horário organizado para que cada grupo esteja envolvido nos macrocampos propostos na escola, por meio de momentos com o professor referência, de oficinas com educadores sociais (teatro, ballet, corpo e movimento), de aulas especializadas de educação física, artes, PPDA, horta, informática, laboratório de aprendizagem - L.A. (para estudantes que necessitam de um atendimento pedagógico mais individualizado, ou em pequenos grupos), Sala de Integração e Recursos – SIR (atendimento especializado para o público-alvo da educação especial).

O professor referência permanece as oito horas diárias com seu grupo, exceto nas aulas com professores especializados e nas oficinas com educadores sociais. Nesses momentos, costumam desenvolver projetos, conforme a necessidade de cada grupo, buscando contribuições dos demais professores, conforme argumenta L.H. (professor do projeto da horta).

Professora da A32 estudou o pinhão. Fez a germinação junto com os alunos. Plantamos os pinhões. Alguns alunos já levaram para casa e outros ainda estão no viveiro e no final do ano vão levar para casa. Sai projetos assim, a professora estuda na sala de aula e faz a integração com a educação ambiental.

É comum na fala dos professores que esse tempo maior de permanência na escola propicia aprofundar saberes de forma tranquila, pois atividades que iniciam pela manhã podem ser concluídas à tarde, conforme argumenta a professora A.C.M.

Eu gosto muito de trabalhar com o integral, porque a gente consegue ter uma flexibilidade no horário. Tu não precisa estar estressando, correndo com as coisas, tu pode trabalhar com o lúdico, jogos. Eu trabalho com projetos, as coisas vão acontecendo de uma maneira mais tranquila, sem aquele estresse que tem que dar conta disso naquele período, porque depois não vai conseguir.

No momento de descanso, após o almoço, é possível observar os estudantes com deficiência interagindo e contribuindo com seu grupo na organização do espaço de sala de aula para o sono. As crianças dormem em colchonetes que costumam ficar empilhados em um canto da sala. Para a organização do ambiente, a professora os entrega para as crianças, que arrastam as mesas e dispõem os colchonetes sobre o chão. Cada estudante é responsável por organizar seu espaço com travesseiro e lençol.

Na hora do descanso para a minha turma é tranquilo. Eles criaram uma rotina. Eles têm autonomia. Eles são pequenos, A10, mas organizam tudo, arrastam mesas e cadeiras. Eu não faço nada, eles organizam tudo. Eles esquematizaram a melhor maneira de arrastar as mesas para organizar os colchonetes. É tão engraçadinho, porque os colchões estão dispostos em cima de uma mesa na sala de aula e eles fizeram uma escala de quem irá alcançar os colchões. Claro que tem aqueles que não conseguem permanecer na hora do sono, é preciso estratégias.

Existe um investimento da escola nas relações de aprendizagem de cada estudante de forma única, mas principalmente no olhar o outro como um sujeito que pode contribuir do seu jeito, na sua diferença. Um exemplo desse argumento também é a narrativa de um momento, entre os vários observados na escola, de interação de um grupo de terceiro ano do primeiro ciclo em atividade na oficina da horta.

A turma A32 desce correndo para a horta e todos sentam em bancos pequenos de madeira próximos às casinhas, onde guardam materiais e tem aulas em dias chuvosos. Os bancos estão dispostos em círculos. O professor explica às crianças que estarei participando da atividade e orienta em como se desenvolverá a aula. O professor comenta que é época do plantio das mudas de alface, que depois servirão para alimentar a todos nos almoços da escola. Professor mostra as mudas e retoma a explicação sobre o cuidado que se deve ter para pegar a muda, (as mudas estão dispostas em uma mesa próxima da horta). Depois da conversa e de muitos questionamentos sobre a minha presença na atividade, as crianças se levantam, juntamente com uma estudante com hidrocefalia e deficiência intelectual que acompanha igualmente o grupo. Sem muita combinação, algumas crianças pegam as mudas e levam próximo ao canteiro para o plantio; outras, no meio de muita euforia, pegam os instrumentos para mexer na terra. A estudante B.A. (vou usar para referência a título de ilustração para estudante com deficiência) levanta e vai buscar alguns regadores sem solicitação de ninguém. O professor mostra como acontece o plantio, e os estudantes, em seu entorno, prestam muita atenção. Muitos questionamentos, conversas e histórias das famílias acontecem neste momento. Como o canteiro não permitia que todos realizassem a atividade ao mesmo tempo, o professor organizou grupos para iniciar o trabalho. Quando o primeiro grupo inicia o plantio, a estudante B.A. logo se retira do local, voltando com um regador cheio de água para auxiliar os colegas. O professor pede para a aluna aguardar, pois irão regar depois do plantio de todas as mudas. A estudante larga no chão o regador e inicia o plantio com o auxílio de um colega para retirar a muda do plástico que cobria a planta. Depois disso, a estudante B.A. rega as mudas plantadas. Concluída a atividade, o professor começa a mostrar o trabalho desenvolvido na horta, e as crianças correm e brincam no local. Um grupo se aproxima e pede ao professor para ligar a mangueira para molhar as plantas. Como estava um dia quente e no final do turno, o professor realiza o desejo das crianças. Em cima de cada canteiro, passam mangueiras com furos suspensas por uma armação de madeira. Quando é aberta a torneira, a água se espalha pelos canteiros. Com a água caindo nos canteiros, às crianças correm, fazendo a festa, como se estivessem tomando banho de chuva. A euforia é total.

É importante destacar que ações como esta podem parecer simples e corriqueiras no interior das escolas, mas são impregnadas do conceito de inclusão na perspectiva de entender a diferença como um fator de interlocução e compartilhar saberes.

A professora R.B., coordenadora do Projeto Cidade Escola, evidencia a preocupação de todos com a aprendizagem. Na grade curricular, existe uma costura de saberes e linguagens que mostram os conhecimentos do território baseados nos macrocampos: acompanhamento pedagógico e alfabetização, esporte e lazer, educação ambiental, cultura e artes, sem a descontinuidade do turno e do contraturno.

Aqui eu não vejo essa coisa: isso é do integral, isso é do currículo formal; é tudo a mesma coisa. A gente tem isso marcado por solicitação da mantenedora, mas, por exemplo, a nossa chamada ela vem por turno, o jardim que sai integral, a chamada das outras turmas aparece pela manhã REGULAR e à tarde outra chamada nomeada REDE. Na nossa mantenedora, existe essa dicotomia, essa coisa bem marcada. Isso dificulta um pouco porque os pais não sabem bem disso. A escola é integral; o estudante tem que estar presente os dois turnos, e isso ajuda a afirmar para os professores que pela manhã tem que dar uma aula e pela tarde eu posso não fazer nada, não que isso aconteça de fato aqui. (fala referente à organização da mantenedora distinguir as chamadas entre regular e rede). As professoras começam a atividade de manhã e terminam à tarde, mas não têm isso marcado. Isso é uma coisa que ajuda: é a mesma professora manhã e tarde, não existe essa dicotomia de turno e contraturno, e a gente conversa nas reuniões para que isso não aconteça. Até o trabalho que é realizado pelo SOE quinzenalmente de roda de conversas com estudantes é organizado em diferentes momentos nos dois turnos. A tarde não é menos importante que a manhã, porque a professora que está pela manhã está de tarde. Os professores dos projetos, oficinas e especializados também estão de manhã e de tarde. A gente não tem essa dicotomia na escola.

Para as ações pedagógicas estarem articuladas com os diferentes tempos e espaços da rotina escolar, é necessário planejamento. Mas em 2017, uma nova rotina foi implementada nas escolas municipais, terminando com as reuniões pedagógicas do coletivo de professores, que aconteciam nas quintas-feiras em ambos os turnos.

Foi necessário reconfigurar esses momentos. A escola se organizou com reuniões com professores do mesmo ciclo, esporadicamente reunindo o coletivo em alguns sábados de formação. A professora R.B. destaca a importância do planejamento para a interlocução dos projetos que acontecem na escola.

A gente tinha, nas quintas-feiras no município, a reunião de planejamento para todo segmento de professores. Foi retirada pela mantenedora. Era impossível a gente não ter um planejamento com os professores, a equipe e as próprias professoras paralelas, então a gente organizou o horário de uma forma em que, nas quintas-feiras, as turmas do mesmo ano ciclo têm atividades diferenciadas no mesmo horário para que as professoras referências consigam fazer sua reunião de planejamento.

Os encontros de planejamento com educadores sociais nunca aconteceram nas escolas municipais, pois é uma determinação do FECCI. A professora A.C.M. traz esse relato com muito pesar, pois reconhece a importância de pensar com tranquilidade com o coletivo as ações que envolvem a educação integral.

Nós não temos horário de reunião. Com as pessoas das oficinas, é uma conversa de corredor, porque, dentro da proposta do FECCI, era não ter horário de reunião pedagógica, então alguns anos fazíamos escondidos, aí descobriram, e a escola foi chamada atenção, porque eles não são considerados professores. É uma coisa tão louca, porque eles exercem a função de professor, dentro da sala de aula, eles ficam sozinhos com as crianças, só que eles não podem configurar como professor. Às vezes as gurias conseguiam no final do trimestre fazer reunião geral para que pudessem participar.

O trabalho desenvolvido na escola é visível na construção ou na organização do espaço físico, onde se observam produções de artes nas paredes e portas da escola, como também o cuidado com o jardim. Tudo é muito colorido e construído com o envolvimento dos estudantes.

Conta o professor L.H. que, logo que ingressou na escola, tudo era um descampado e que, com o trabalho desenvolvido nas oficinas da horta, a escola foi se enchendo de árvores, flores e de uma bela horta com verduras e temperos, mas o fundamental é a consciência dos estudantes com o cuidado do ambiente escolar.

A gente começa o trabalho de educação ambiental desde a turma do JB (Educação Infantil) e vai até a A30. Quando eles saem da A30 para a B10, eles já têm aquele cuidado com o ambiente. Eles se cuidam e cuidam da escola. A escola faz parte deles, e aquela coisa que acontece muito de jogarem lixo da sala de

aula pela janela aqui não acontece. Teve antes de eu trabalhar na Educação Integral, pois não conseguia envolver toda escola, então tinha lixo. A partir daí, foi feito um trabalho com o LIAU, e melhorou muito.

Segundo professor L.H., o trabalho desenvolvido tem por objetivo “uma escola ambientalmente sustentável”, e são realizadas atividades como separação e coleta de resíduos, tanto da escola como no entorno dela, cultivo de mudas de flores, de plantas que serão introduzidas na oficina da horta com os alunos do primeiro ciclo, planejamento e construção do jardim da escola, entre outras iniciativas.

Na EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, também está presente o macrocampo das artes, por intermédio das oficinas de dança, que acontecem na escola desde 1998 e atualmente são ministradas por uma ex-aluna da escola, que frequentou aulas com a professora Ângela⁵⁵, a partir do conveniamento com o FECI.

O trabalho na escola, segundo seus professores, é um construir e um reconstruir no cotidiano, nos pequenos detalhes, a busca constante de uma formação integral mediante ações que garantam o direito à igualdade e à equidade.

Para pensar em uma escola inclusiva, é importante destacar que as ações não seguem uma linearidade de pensamento em que em todos os momentos do cotidiano escolar a individualidade se faz presente, mas, entre tentativas de acertos e erros, surgem reflexões para continuar pensando a diferença como quem agrega saberes e converge humanidade em ações de reciprocidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de uma “escola republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral” presente nos escritos de Anísio Teixeira nos remete a discussões da contemporaneidade, principalmente a busca de rupturas com os processos de exclusão provocados por uma educação tradicional.

Estamos acostumados, segundo Moll (2012), “com a escola pública de baixa qualidade para meninos e meninas de classe baixa, pois as famílias de classe média não têm como opção para seus filhos a escola pública”. Nesse sentido, percebemos que nossas crianças ainda recebem, em seu processo formativo, uma educação desigual.

⁵⁵ Professora que iniciou o projeto de dança na escola.

É preciso colocar, entretanto, como ponto de partida, que a luta pelo direito à educação nos obriga a superar a visão dos educandos, das famílias e de seus grupos sociais como vítimas passivas da segregação. Somos obrigados a reconhecer suas resistências e suas afirmações como sujeitos do direito à educação. Em nossa história, as presenças afirmativas dos trabalhadores, pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas, afirmando-se sujeitos de direitos, pressionam por outros reconhecimentos positivos e por outra função das escolas e por outras identidades docentes. (ARROYO, 2015, p.18)

Arroyo nos faz refletir sobre a exclusão de uma maneira afirmativa, pois a denúncia das desigualdades sociais é importante, mas o reconhecimento da luta por direito da população que historicamente foi caracterizada como desigual é fundamental para a desconstituição da identidade de “vítima passiva da segregação”.

O reconhecimento da luta política de direitos é o que impulsiona a mudança de paradigmas na escola, pois a perspectiva de um ambiente inclusivo e acessível à diversidade só provocou reflexões na ação educativa, quando os desiguais chegaram à escola.

Se a luta por garantir acesso e permanência na escola regular não tivesse acontecido, continuaríamos com práticas segregadoras, buscando um padrão de normalidade distante da identidade da pessoa com deficiência e dos processos de inclusão.

A escola sempre cumpriu um papel de ensinagem de um saber escrituralizado, codificado, simultâneo e seriado, indo ao encontro do desejo de uma parcela da população brasileira. É necessário construir um novo modelo de escola e de sociedade, em que os saberes da comunidade estejam presentes no currículo escolar, em que o tempo de viver uma infância de direitos, segundo Arroyo, seja o princípio que norteia a ação pedagógica.

Se a universalização da escola básica é vista como um novo tempo, olhemos para que infâncias-adolescências chegam, ainda que tarde, e deixemo-nos interrogar por seu indigno e injusto viver. Respondamos com outras políticas, outra escola, outros ordenamentos, outras vivências de outros tempos-espacos, de um viver mais digno e mais justo. (ARROYO, 2012, p.45)

É necessária uma nova ordem educativa, um reinventar os tempos na escola, segundo Moll (2000). É nessa perspectiva que caminha a educação integral e a educação inclusiva.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2001), entende-se por inclusão:

A garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p.20)

Um esforço coletivo de aceitação, acolhimento à diversidade e equiparação de oportunidades são princípios de uma educação inclusiva e de uma educação de formação integral; ambas valorizam a pluralidade de saberes e experiências na perspectiva da diferença.

É preciso entender que garantir a inclusão como respeito às diferenças é um conflito constante na escola, pois, segundo Montoan (2017, p.321), “a diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita”.

Pensar sob essa ótica, provoca desequilíbrio e insegurança em relação ao trabalho pedagógico na escola, mas abre caminhos para uma reconfiguração deste espaço/tempo, objetivo, este da educação integral, bem como de uma educação inclusiva.

Necessitamos entender que o ser humano se constitui de habilidades/possibilidades de aprendizagem, e é preciso legitimar que o estudante com deficiência é um aprendente na relação com o outro e que, segundo (Santos, 2015, p.19), “a troca de experiências através das relações possibilita a produção das singularidades”.

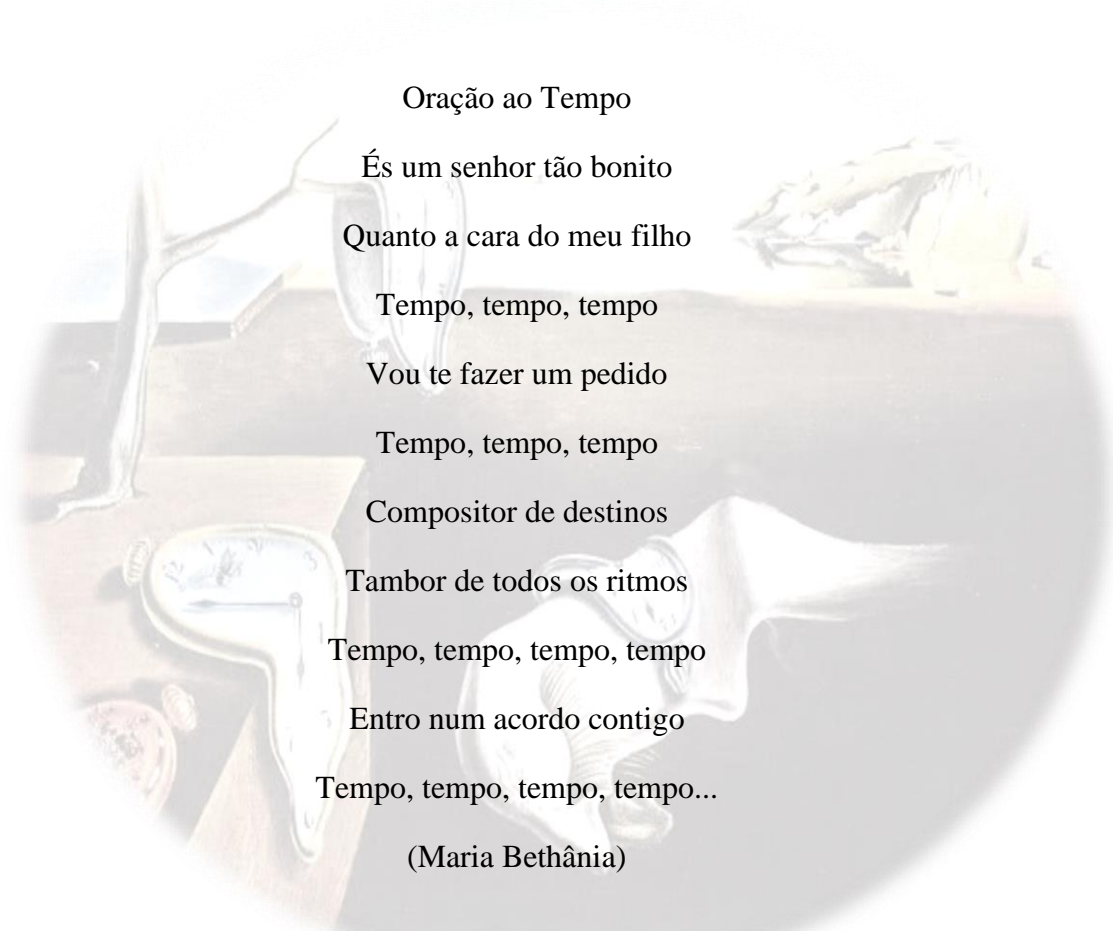
Para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, é necessário que suas aprendizagens tenham significado para a vida, por isso os conhecimentos do território são fundamentais para esse processo.

Analisando os princípios que sustentam a educação inclusiva e a educação integral na EMEF Professora Ana Íris do Amaral, é possível entender que a intersecção dessas propostas acontece na perspectiva de pensar a construção do conhecimento como partilha de experiências e saberes.

As reflexões e narrativas trazidas pelos professores ao longo desta pesquisa são construções do município de Porto Alegre, que vêm estruturando o pensamento docente, a partir das discussões sobre exclusão, o que possibilitou uma organização por ciclos de formação nas escolas municipais.

São muitos aspectos que convergem nas propostas de educação integral e educação inclusiva. Existe uma singularidade entre suas concepções, pontos que se conectam principalmente em como articulam modos de pensar as diferenças como potência de aprendizagem, e, acima de tudo, a busca por romper com as exclusões.

6 TEMPO E MAIS TEMPO: UM PRESSUPOSTO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL



Oração ao Tempo

És um senhor tão bonito

Quanto a cara do meu filho

Tempo, tempo, tempo

Vou te fazer um pedido

Tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos

Tambor de todos os ritmos

Tempo, tempo, tempo, tempo

Entro num acordo contigo

Tempo, tempo, tempo, tempo...

(Maria Bethânia)

Resumo: O tempo em uma organização escolar é compreendido como um regulador da ação pedagógica. Pode conter princípios de uma educação bancária, homogeneizadora, que fragmenta a construção do saber. Também pode ser um elemento na perspectiva de uma formação humana integral, buscando o desenvolvimento dos estudantes na sua multidimensionalidade e territorialidade. Nesse sentido, o saber está relacionado a experiências de vida em prol do protagonismo de seus agentes, na construção de uma sociedade fundamentada em conceitos de diversidade, igualdade e equidade. Este texto tem por objetivo refletir discursos e instrumentos que condicionam a organização do fazer pedagógico na escola. A discussão deste trabalho surge das falas e tensionamentos trazidos pelos professores durante a pesquisa de estudo de caso realizada em uma escola pública de Porto Alegre. Na perspectiva de ressignificar a rotina escolar, este escrito traz conceitos, entendimentos, reflexões e vivências dos professores sobre a importância de uma escola de jornada estendida como indutor de uma formação humana integral.

Palavras-chave: Tempo escolar, Educação Integral.

TIME AND MORE TIME: AN ASSUMPTION FOR AN INTEGRAL HUMAN FORMATION

Abstract: Time in a school organization is understood as a pedagogical action regulator. It may contain principles of a homogenizing banking education that disintegrate the knowledge construction. It can also be an element in the perspective of an integral human formation searching the students development in their multidimensionality and territoriality. In this sense, knowledge is related to life experiences and supported by the protagonism of its agents in the construction of a society based on the concepts of diversity, equality and equity. The aim of this text is to reflect discourses and instruments that form the pedagogical organization in a school. The discussion of this work arises from the statements and tensions brought by the teachers in a case study research carried out in a public school of Porto Alegre. In the perspective of reshaping the school routine, this paper brings concepts, understandings, reflections and experiences of teachers and the importance of an extended school day as an inductor for the integral human formation.

Keywords: School time; Integral Education

“[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares”. (MOLL, 2008, p. 118)

No convívio com a comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Íris do Amaral, percebe-se a tranquilidade e a alegria em que é gestado o tempo/espaço, e, nas falas de seus educadores, a importância da ampliação do tempo como perspectiva de transcender a fragmentação imposta pelo sistema educativo vigente, potencializando, para suas crianças e jovens, vivências ricas em diferentes saberes.

Esse período prolongado de 8h traz esse diálogo, que a gente consegue ter um retorno maior deles, que às vezes em 4h tendo mais os períodos de especializados, muitas vezes tu não tem momento de escuta. (M.G.)

Eu gosto muito de trabalhar com o integral, porque a gente consegue ter uma flexibilidade no horário, tu não precisa estar estressando, correndo com as coisas, tu pode trabalhar com o lúdico, jogos. (A.C.M.)

Eu trabalho com projetos; as coisas vão acontecendo de uma maneira mais tranquila, sem aquele estresse que tem que dar conta disso naquele período, porque depois não vai conseguir”. (A.C.M.)

Eu acredito, pois a gente tem a possibilidade de explorar, por exemplo, aqui na escola a gente tem a horta, temos dança, nós temos uma série de atividades, que se tivesse só um turno ia ser complicado de

inserir. (F.L.F.)

Essa possibilidade de explorar mais é muito boa e também a gente percebe que pode acelerar os conteúdos, fazer que este currículo renda mais, porque eles ficam mais tempo. Eu sou uma defensora do turno integral porque percebo a diferença de uma escola de turno integral para outra que não é; a gente tem mais tempo de explorar os conteúdos, de enriquecer o currículo”. (S.F.R.)

Falas como estas foram constantes durante o período da pesquisa e fundamentais para reflexão e escrita deste artigo, que tem por objetivo verificar o sentido e a importância de ampliar a jornada escolar para uma educação integral.

A EMEF Professora Ana Íris do Amaral⁵⁶ é uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, localizada na região leste da capital, que atende estudantes de baixa renda e com vulnerabilidade social em uma organização de ciclos de formação e jornada ampliada para crianças da educação infantil e ensino fundamental.

Este artigo compõe a dissertação de mestrado “Educação Especial e Educação Integral: um estudo de caso sobre as interfaces em uma escola pública” e referenda a apresentação e análise dos dados resultantes da pesquisa de estudo de caso realizada na EMEF Professora Ana Íris do Amaral.

A pesquisa está amparada em uma investigação que propôs dialogar com o cotidiano, entendendo que o saber e o fazer acontecem na rotina do dia a dia e que as narrativas propiciam o ato reflexivo para busca do que se deseja. “É nas conversas que tecemos fios, formamos redes de conhecimentos e de temporalidades. A fim de trabalhar com a dúvida em permanência e a incerteza sempre presente, costurando diferentes saberes de acordo com o que a realidade possibilita tecer.” (GARCIA, apud OLIVEIRA, 2012).

Ficou evidente, na fala dos professores e na ação pedagógica da escola, a tentativa de pensar o tempo escolar de uma forma mais flexível, menos atrelado aos aparatos e doutrinamentos da prática escolar, como hora-aula, turno e contraturno, calendários e rotinas rígidas.

Constatou-se a importância de gestar o tempo em uma aprendizagem fundamentada em experiências do cotidiano com saberes da vida e do território, em consonância com saberes científicos produzidos pela sociedade.

⁵⁶ Escola de Ensino Fundamental Professora Ana Íris do Amaral.

Para analisar e discutir a influência do tempo/espaço em uma proposta de educação integral, buscaram-se as matrizes teóricas e conceituais em autores como Bauman (2008), Bondía (2002), Cavalieri (2007), Moll (2012) e Elias (1998).

Este escrito é resultado de encontros e desencontros de uma comunidade escolar que, apesar dos percalços, erros, acertos, reflexões, continuidades, descontinuidades, busca, em uma trajetória cronológica, sentir o prazer de experimentar diferentes sabores e desejos e imprimir a lógica do tempo a seu favor em um contexto de educação integral.

6.1 O Tempo como uma Construção Humana e Cultural

Podemos dizer que o tempo é uma construção humana, política e cultural para ritmar a vida e organizar as atividades cotidianas.

O homem sempre buscou mecanismos e instrumentos para medir o tempo como um regulador social. Se considerarmos as comunidades mais antigas, veremos que usavam os movimentos do sol, da lua, das marés e as quatro estações do ano, entre outros fenômenos da natureza, como referências temporais. Com o desdobramento dos processos sociais e históricos, essas referências foram sendo substituídas pelos relógios e calendários, símbolos reguladores mais precisos e objetivos da vida cotidiana na sociedade atual.

Para Norbert Elias (1998), o tempo é fruto de um processo de aprendizagem registrado ao longo das gerações. Varia de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontram os grupos humanos. Ele não existe em sua materialidade; são as situações que vivemos que têm começo, meio e fim.

O autor argumenta que a percepção do tempo é um poder que só a espécie humana tem; é a capacidade de elaborar, em uma imagem mental, o fluxo dos acontecimentos sucessivos. Os calendários e relógios são processos de medição fabricados pelo homem para configurar as múltiplas atividades humanas. É preciso entender que cada instrumento de regulação do tempo está intimamente ligado às concepções e aos paradigmas de seu contexto histórico.

A experiência do tempo não é universal, mas varia, ou seja, não é necessariamente a mesma para todos os grupos sociais e não foi a mesma para os seres humanos em diferentes períodos do processo de civilização. Elias argumenta que os processos específicos de tempo que a maioria das pessoas procura marcar com a ajuda de relógios e/ou calendários, por exemplo, não são compartilhados por todos os grupos humanos. Então, é

preciso compreender o tempo como um processo historicamente situado e sujeito aos eventos da humanidade. (RODRIGUES, 2009, p. 17)

Os gregos, por meio de suas concepções mitológicas, tentaram explicar o conceito de tempo na história de Chrónos, Deus do tempo na mitologia grega, e Kairós, o tempo vivido pelo homem.

Segundo Kohan (2004), Kairós simboliza o tempo das experiências, da contemplação dos acontecimentos da vida. Chrónos é um tempo objetivo, que pode ser medido, planejado; um tempo igual para todos.

[...] na genealogia dos Titãs, Cronos (Kronos) é o filho mais novo de Urano e Geia. Urano ocultava sistematicamente seus filhos, ao nascerem, no corpo de Geia. Revoltada, ela convence Cronos a vingar-se do pai Urano. Ao lutarem, Cronos, com uma foicinha dada por sua mãe, corta os testículos de Urano, castrando-o, e, assim, assume o poder. Ele se casa com Réia e têm vários filhos. Mas, ao tornar-se o soberano, Cronos aprisiona seus irmãos Hecatonquiros (gigantes de cem anos) no Tártaro e passa a devorar sistematicamente seus próprios filhos logo após terem nascido, por receio a uma profecia lançada por Urano, segundo a qual Cronos também seria destronado por um de seus filhos (Héstia, Deméter, Hera, Hades e Poseidon). Entretanto, um dos filhos de Cronos, Zeus, nasce, é escondido por sua mãe e refugia-se em uma gruta em Creta, onde cresce em segurança. Mais tarde Zeus enfrenta Cronos com a ajuda de Métis, uma das filhas de Oceano, que levou Cronos a tomar uma droga que o forçou a devolver todos os filhos que tinha devorado, e o fez libertar os filhos que havia engolido. O jogo de palavras leva, às vezes, Cronos (Kronos), a divindade mitológica, ser considerado Cronos (xrónos) o tempo. (LEITE, 2012, p. 186-187).

Conforme os conceitos de tempo produzidos pela humanidade, é notória a tentativa de estabelecer uma sintonia entre o tempo físico e o tempo social; para os gregos, entre Chrónos e Kairós.

No ambiente escolar, existe uma grande preocupação em regulamentar a duração do tempo em períodos determinados, calendários e rotinas rígidas, como se o prazer de questionar, problematizar, investigar e principalmente experienciar saberes na coletividade se reduzisse a apenas 45min/50min.

A lógica escolar foi construída por pressupostos que marcaram o ensino de massa, no qual as pessoas viviam um tempo e um espaço linear e regular. Esse entendimento é presente em conceitos trazidos no ensino seriado, que garante um tempo determinado para se aprender em ritmos homogêneos, como se o estudante fosse uma engrenagem compartimentalizada.

Os tempos são predefinidos para cada domínio: tempo de aquisição da leitura e da escrita, das operações matemáticas etc. Esses tempos são recortados,

definidos com o planejamento dos programas. Essa concepção temporal dicotomiza os tempos em tempos de aprender, tempos de brincar, tempos de recuperar, tempos de avaliar. (FERNANDES apud FIGUEIREDO, 2014, p. 114)

Para entender essa fragmentação do tempo escolar, considerando-se as mudanças e mutações que estão acontecendo nas relações sociais contemporâneas, é importante refletir sobre o conceito de modernidade sólida e modernidade líquida trazida por Bauman (2008).

A modernidade sólida, segundo ele, derreteria os sólidos para colocar outros melhores em seus lugares. Essas substituições cessariam no momento em que o sólido aí colocado não tivesse defeitos, atingindo uma suposta perfeição. A modernidade líquida derreteu tudo o que era – ou parecia ser – sólido, mas não coloca alguma outra coisa sólida em seu lugar. Assim assume-se a impermanência, a constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término. A impermanência torna-se a única constante da modernidade líquida. Os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é que importa. (BAUMAN apud VEIGA NETO; SARAIVA, 2009 p. 188)

Por meio dessa metáfora, é possível perceber as mudanças que vêm acontecendo nas práticas sociais. Bauman (2001) argumenta que a modernidade sólida são ações ordenadas, previsíveis, racionais e relativamente estáveis. As instituições são organizadas e gestadas burocraticamente. A modernidade líquida refere-se a uma condição global que traz princípios da inconstância, fluxos, fluidez, incertezas.

Diante desse paradigma, é possível perceber, em nossas escolas, a presença tanto da modernidade sólida como da líquida, pois ainda estamos amparados por uma rigidez burocrática que sustenta o tempo escolar com rotinas centradas em hora-aula, turno e contraturno e por um ensino baseado apenas na racionalidade científica.

Percebemos uma necessidade voraz de potencializar no estudante um consumo desenfreado de informações do mundo globalizado, uma competitividade sustentada pela meritocracia na defesa dos interesses individuais, bem como relações sociais voláteis.

Bondía (2002) nos faz um alerta diante da fluidez e inconstância dos tempos e saberes produzidos na modernidade líquida e retoma o conceito de experiência em uma perspectiva de repensar a superficialidade dos acontecimentos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o

automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 19)

A falta de tempo tem condicionado a falta de experiência, de vivências mais tranquilas, de contemplar e refletir sobre os saberes. O que percebemos nessa sucessão desenfreada de acontecimentos é uma necessidade de “estímulos fugas” que precisam constantemente ser substituídos, provocando uma liquidez nas relações, nos saberes. Tudo fica volátil.

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que caracteriza o mundo moderno impede a conexão significativa entre acontecimentos. Impede também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar vestígios. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Para o autor, a velocidade dos acontecimentos e das situações cotidianas da vida está causando “uma destruição generalizada da memória” e, conseqüentemente, os fatos acontecem tão rápido que não causam mudanças, transformações. “O tempo virou mercadoria, pois a concepção que impera é a de que não se pode perder tempo”.

Na escola, é possível perceber que os estudantes estão por mais tempo, mas com menos tempo para realizar e viver experiências. “Os currículos se organizam em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados.” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Diante dos argumentos de Bauman e Bondía sobre a existência de uma sociedade líquida em que muitos conhecimentos destinam-se à superficialidade da informação e não da marca que traz a experiência de vida, é imprescindível uma reflexão sobre como a escola hoje está organizando seus fazimentos, tendo claros os ritmos de desenvolvimento que pulsam no ambiente escolar.

Para uma escola que se organiza em educação de tempo e formação integral, esse é o grande desafio. É necessário reconfigurar a lógica do tempo físico de rotinas rígidas e pré-fixadas, que foram construídas ao longo da história da educação, aproximando-as de experiências da vida diária de forma mais tranquila e menos linear.

6.2 Estar Mais Tempo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Íris do Amaral

Na escola EMEF Professora Ana Íris do Amaral, o tempo é determinado por calendários, semestres, horário das professoras, horário das crianças, horário das refeições, ou seja, a organização cronológica do tempo físico é presente na escola.

É preciso entender que rotinas são importantes para o desenvolvimento humano. O problema consiste na maneira em que a escola engessa seu fazer, não oportunizando vivências de um tempo social e favorecendo saberes que excluem seus estudantes da construção do conhecimento.

A organização do tempo escolar como conhecemos é resultado de uma construção histórica da humanidade, que buscou sempre um modelo de estudante para se adequar aos interesses sociais de um mundo capitalista e desigual.

A necessidade de reconfigurar esse tempo surge no itinerário moderno, por intermédio das lutas políticas dos desiguais por seus direitos e das tentativas de romper com uma única identidade. A sua chegada à escola, apesar das relações de poder que se atravessam no sistema educativo, possibilitou um novo olhar sobre os tempos e espaços escolares.

Apesar das discontinuidades políticas que a educação integral sofreu ao longo dos anos em detrimento de projetos políticos, não sendo este um projeto de nação, ela vem provocar uma reflexão sobre as desigualdades sociais, configurando, mediante o reconhecimento das diferenças, experiências significativas na busca de uma sociedade cidadã e democrática.

Nessa perspectiva, a EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral busca, pela valorização de diferentes experiências, pensar no tempo social em toda sua complexidade e intensidade.

A jornada estendida apresenta para os professores uma ampliação de oportunidades e situações que promovem as aprendizagens dos estudantes.

Quando eu vim para cá, me apaixonei pela escola, pelo olhar, pelo conteúdo pedagógico que se desenvolve aqui, que tinha toda essa preocupação de trabalhar com as questões de etnias raciais, já desde sempre, de trabalhar com o LIAU. O olhar para a questão ambiental presente não é uma coisa tipo a gente enfeita escola, porque vem uma visita para conhecer. Não é isso; o trabalho acontece todos os dias, e isso é muito bom. Acho que é importante para todas as aprendizagens das crianças. (A.C.M.)

Percebe-se, nas falas dos educadores, a preocupação de ser esta uma escola de educação integral e não apenas uma escola de tempo integral. Para isso, as atividades

propostas são planejadas para provocar experiências significativas no encontro com o outro.

De acordo com Titton e Bruscato (2014), “experiências significativas de convivência, de descobertas e de reflexões podem significar aprendizagem”.

Sendo assim, a experiência é entendida como um aprendizado que é construído na relação com o outro em sua diferença.

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... (...) Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes. (ARROYO, 1987, p. 65)

Nesse sentido, a escola, apesar de ainda manter uma divisão em períodos de 45 minutos, de um conceito de modernidade sólida, tenta articular uma ação distante de um sistema formal de educação. Com um trabalho envolvendo os macrocampos acompanhamento pedagógico e alfabetização, esporte e lazer, educação ambiental, cultura e artes busca ressignificar os saberes do território presentes na escola.

Um exemplo foi o trabalho desenvolvido em uma turma de terceiro ano. Nessa ação pedagógica, um dos objetivos dos professores era evidenciar a importância de respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada criança, pois fazem parte do grupo uma estudante com Síndrome de Down e uma estudante com hidrocefalia e deficiência intelectual, bem como um coletivo com ritmos muito diferentes.

Uma coisa legal que a escola tem é a horta. Nós trabalhamos a araucária e o pinhão. O professor da horta trouxe uma pinha, estouramos na sala de aula, comemos o pinhão. O professor plantou com eles o pinhão, porque a minha turma é muito imediatista, então eu queria fazer alguma coisa com eles para que entendessem que o resultado não ia ser agora, e o pinhão é uma coisa que tu vai plantar hoje e daqui a 30 anos ele vai dar um pinhão que tu possa comer. A gente viu vídeos, trabalhou muito isso e agora, no conselho de classe do segundo trimestre, alguns que suas mudas de pinhão já tinham crescido para plantar na terra levaram para casa para plantar com as famílias. É uma coisa legal, dá abertura para ter outros olhares sobre as coisas e até dentro do projeto que cada professor faz acaba contemplando muito essa questão ambiental. É uma necessidade deles.

Experiências para pensar além dos conhecimentos construídos socialmente são importantes para essa escola. Para seus professores, todos os momentos da presença dos estudantes na escola são fundamentais para uma formação humana integral. Isso é visível no trabalho realizado pelo serviço de orientação da escola, que entra

quinzenalmente em cada grupo para desenvolver uma atividade de reflexão sobre a importância do convívio na escola, entre outros assuntos destacados pelas crianças, adolescentes e professores nos conselhos de classe.

Percebe-se, nessas ações, que os saberes construídos em uma escola de educação integral vão além de uma experiência de um conhecimento científico, produzido historicamente pela humanidade. Trazem no compartilhar com o outro, em sua diversidade, experiências significativas e humanizadoras que podem contribuir com uma mudança de sociedade.

Para a professora S.F.S., é necessário dar tempo aos estudantes para que pequenos hábitos da rotina sejam aprendidos e construídos. Cavaliere (2007) traz, sobre a educação integral, que para ensinar hábitos, valores, conceitos que agregam uma formação humana e integral, é preciso tempo para experimentar vivências, tempo para escutar os estudantes. É um trabalho de ações diárias e exemplos concretos.

[...] as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (CAVALIERE, 2007, p.1022)

A professora S.C.M.R. ratifica a importância de se ter tempo para trabalhar a independência dos estudantes, agregar vínculos, sentimentos de cuidado com o outro, proporcionando vivências significativas.

O trabalho no turno integral traz essa autonomia para eles, e os pais, muitas vezes, não têm muita noção, porque o que acontece: a gente vai almoça, eles vão à sala pegam o material de higiene, vão escovar os dentes, fazer xixi, voltam para sala, pegam sua roupa de cama, arrumam sozinhos sua cama, dormem, acordam, organizam suas coisas. Tudo eles fazem sozinhos, depois arrumam a sala. A gente está ali supervisionando.

O sono é um momento difícil, mas é um momento muito íntimo, eles dormem juntos, todos ali na sala e a gente fica ali velando o sono deles, ou o pessoal do FECCI. É uma coisa que cria vínculo. A gente tem esses momentos, mais tempo para fazer essas trocas que, às vezes, tu não tem numa turma regular. (S.C.M.R.)

A educação integral tem por objetivo repensar os tempos escolares, em uma perspectiva de trazer a vida e a experiência como preponderante para a aprendizagem dos estudantes.

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras que nosso país atribuiu a ela como dote no seu nascimento, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades variadas, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do século 21. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem aprendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer a leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. (MAURÍCIO, 2009, p.260)

Para a autora, é fundamental estar mais tempo na escola, exercitar experiências e conhecimentos, a fim de diminuir a disparidade e garantir igualdade de condições educacionais.

A aprendizagem dos saberes formais também é uma preocupação dos professores da escola, pois estar mais tempo na instituição também condiciona a relação dos saberes no cotidiano. As professoras M.G. e A.C.M. conseguem perceber essa afirmação.

Se eu for comparar com turmas que eu já trabalhei que não eram integrais, existe uma diferença. Aqui eu trabalho em A20 coisas que em outra escola o trabalho acontece em A30, B10. Existe diferença.

Eu percebo que mudou a aprendizagem das crianças depois que a escola integralizou. Tenho colegas que trabalham em outras escolas que recebem alunos em A30 ainda silábicos. Aqui silábico alfabético se recebe um caso que outro em A30, a maioria vem alfabético já lendo tendo noção de dezena. A gente vê diferença na questão da aprendizagem

No ano 2018, a EMEF Ana Íris do Amaral atingiu o IDBE maior que a nota nacional; não que isso seja preponderante para este artigo e para o desejo de uma formação humana a que se pretende a escola, mas ratifica as afirmações das professoras de que estar mais tempo na escola com diferentes atividades auxilia o processo de aprendizagem dos estudantes. A professora S.T. argumenta sobre a importância do tempo integral para essa conquista da escola.

Para alguns é surpresa... Para a escola, são os frutos de uma semente, plantada e cultivada com muito cuidado. Um projeto sonhado e executado com muito esforço, luta, persistência, 'teimosia coletiva'! Esse índice é resultado de uma longa caminhada que se iniciou em 2013 com a implantação do turno integral, com professor referência atuando na mesma turma manhã e tarde, além dos especializados, monitores e educadores sociais. Caminhada que teve muitas reuniões de planejamento, avaliação constante, de reflexões coletivas, estudos, erros e acertos, dúvidas e incertezas, na busca de soluções para os desafios que se apresentam dia após dia. Superamos as expectativas sim, mas com muito trabalho, estudo, dedicação, engajamento, luta.

'Apesar de tudo', continuamos acreditando e lutando por uma educação pública de qualidade. Por isso, estamos de parabéns!

Parabéns a todos que fizeram parte desta trajetória, muitos já aposentados, ou em outras escolas, ou em outro lugar. Um viva aos que chegaram e deram continuidade a essa história, juntando-se ao grupo, somando e contribuindo!

É pra comemorar sim! Parabéns, Ana Íris! Parabéns, alunos!

Com a permanência dos estudantes 8 horas na escola, é possível perceber que não existe uma preocupação em acelerar as atividades realizadas em sala de aula (oficinas, especializados), pois é comum verificar trabalhos desenvolvidos no turno da manhã sendo concluídos à tarde ou durante a semana, conforme informa a professora S.F.S.

Quando a gente vai elaborar um currículo para uma escola que é integral, para turmas que são integrais, a gente tem que pensar propostas que tornem a rotina mais rica. Quando a gente tem um turno só, geralmente os conteúdos, tudo é muito reduzido, temos pouco tempo para explorar. E quando a gente tem mais tempo a gente pode partir para outras coisas, isso é muito positivo. Eu acredito, pois a gente tem a possibilidade de explorar, por exemplo, aqui na escola a gente tem a horta, temos dança, nós temos uma série de atividades, que se tivesse só um turno ia ser complicado de inserir. Claro, poderia ser muito bom, muito rico, mas ficaria um tempo reduzido para dar conta de tudo.

A rotina da escola busca não diferenciar turno e contraturno, transversalizando momentos com professores referência, especializados e oficinas, conforme argumenta a professora S.C.M.R.

Na verdade, não é como em outras escolas que têm o turno regular e oficinas. A gente tem uma turma integralizada, nós somos referência o dia inteiro e nesse meio tempo vai essas outras coisas (oficinas).

É comum ver as crianças circulando pela escola com tranquilidade, realizando atividades nos seus espaços, apesar dela não potencializar uma infraestrutura física adequada a seus estudantes, sendo um motivo de queixa dos professores em relação à mantenedora.

A organização do tempo escolar deve estar em sintonia com os outros tempos educativos do estudante, tendo sempre presente o conceito de diversidade humana, conforme argumenta a professora S.F.S.

Então, quando a gente tem mais tempo para explorar as coisas, e no caso eu trabalho com A10, eu percebo que eles têm um tempo, eles precisam de um tempo maior para realizar as atividades para conseguir compreender as coisas, e quando a gente tem uma turma de só um turno, parece que a gente não consegue terminar nada, começa, quando a gente está engatando um assunto, já tem que terminar guardar o material e ir embora para casa.

Na EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, o professor da Sala de Integração e Recursos evidencia a preocupação de respeitar os ritmos da escola, afirma sobre a importância de pensar cada estudante em sua individualidade. Mediante o conhecimento do PDI - Plano de Desenvolvimento Individual,⁵⁷ os professores discutem e organizam o planejamento para cada estudante com deficiência, partindo do que foi construído pelo professor da SIR, acrescentando novos objetivos e estimulado que o coletivo de professores perceba a potência de cada estudante.

O professor da SIR tem como uma de suas funções elaborar o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) do aluno matriculado em turma de SIR. Esse material é disponibilizado à equipe pedagógica da escola. Assim, foi sugerido que o PDI poderia ser um elemento de apoio aos professores da escola, sendo que nele deveriam ser acrescentados outros objetivos a serem explorados com os alunos com NEEs pelos professores da escola. Dentro do possível, esse planejamento seria realizado nas reuniões de professores com a equipe pedagógica. Cada aluno é pensado dentro de suas potencialidades e são respeitadas as suas características biopsicossociais. Em alguns casos, foi pensada a flexibilização do tempo do aluno na escola, com turno reduzido e com atividades complementares. Essa modalidade excepcional ficou sob responsabilidade do professor referência e da equipe pedagógica.

O professor lembra que ainda acontecem na escola organizações em que o tempo e os ritmos são tratados de forma homogênea, mas é necessário estar sempre alerta para retomar as reflexões sobre a inclusão do estudante com deficiência na escola.

[...] a singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico e não pode ser explicada por meio das relações entre o espécime e a espécie, entre o organismo e o meio. As condições de desenvolvimento, então, não são dadas geneticamente, biologicamente, mas socialmente. Sendo assim, a educação das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais não pode ser marcada por um modelo biológico de desenvolvimento humano que implica que o ser humano seja integrado e adaptado ao meio, animalizando-o, e sim deve significar apropriação da cultura. Uma das consequências da especificidade da formação do indivíduo humano diante da ontogênese animal é a de que a formação do indivíduo não é determinada unicamente, nem mesmo primordialmente, pelas características do organismo humano. Tais características constituem-se apenas em condições prévias do desenvolvimento do indivíduo, mas não estabelecem o conteúdo, os limites e a direção desse desenvolvimento. (DUARTE, 2013b, p. 39)

⁵⁷ Plano de Desenvolvimento Individual organizado anualmente, contendo objetivos e atividades específicas a serem desenvolvidas para cada estudante com deficiência.

O argumento de Duarte nos remete aos conceitos trabalhados na teoria do desenvolvimento de Vygotsky, a qual percebe o ser humano como uma construção social, com ritmos e tempos diferentes e ensina que os aparatos biológicos não são os únicos determinantes para o desenvolvimento das aprendizagens.

Permanecer mais tempo na escola abre caminho para o desenvolvimento de diferentes potencialidades dos estudantes, por meio de uma diversidade de experiências significativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as sociedades gregas, o homem busca uma sintonia entre o tempo físico e o tempo social, mas isso está cada vez mais distante em função dos ritmos que condicionam a vida moderna.

Conforme as contribuições de Bauman (2001), percebemos que, tanto nas características apresentadas na modernidade sólida como na modernidade líquida, os dispositivos de poder estão presentes, provocando exclusões e criando modelos únicos para cada tempo.

Na modernidade sólida, está presente um modelo de homem mecânico, como se fosse uma engrenagem de uma máquina qualquer. A escola contribui para esse tipo de formação, com rotinas rígidas, com saberes eleitos para uma parcela da população.

Na modernidade líquida, o condicionamento humano se dá pela fluidez, pela instabilidade das relações e, principalmente, pelo mérito, independentemente das desigualdades de origem de cada sujeito.

A educação integral surge no itinerário educacional com o objetivo de impulsionar novas práticas educativas, valorizando a pluralidade do contexto escolar como pressuposto de aprendizagens significativas.

Na EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral, o tempo exerce uma função importante para a construção das aprendizagens dos estudantes, pois estar mais tempo na escola é um fator de ampliação de diferentes possibilidades, segundo seus professores.

A escola tenta, por meio de atividades desenvolvidas a partir dos macrocampos, promover experiências que venham ao encontro das necessidades de seus estudantes. Existe um investimento no humano, na construção de elos, nas relações de confiança, pois é a partir da troca de saberes com o outro que aparecem as singularidades e a

construção de conhecimentos. No cotidiano, é possível perceber o cuidado com o outro, com a escola e com o ambiente como parte do trabalho desenvolvido.

“Quando eu cheguei aqui ao início do ano eu me apavorei: vão se meter no meio do mato, vão sumir, vão brigar no canto. Tu não tens controle, mas eles cresceram aqui, desde o jardim, então eles têm um controle de tudo, eles sabem o que pode acontecer, onde é tal coisa. Eles ocupam muito bem o espaço. E aí tem tatu, lagarto, saracura, gambá, galinha do mato, tudo no meio de nosso convívio. A gente chega de manhã e tem uma invasão de formigas, até não pode dar aula, tem que esperar as formigas passarem”.
(fala da professora S.C.M.R. referente ao espaço físico da escola)

Durante a pesquisa, era possível ver as crianças brincando na terra, correndo entre as árvores, muitas vezes até participando de atividades em outros grupos. Para os professores da escola, momentos como este só são possíveis com a ampliação da jornada escolar, pois, em um período reduzido, existe uma corrida para transmissão dos conteúdos formais.

A EMEF Prof.^a Ana Íris do Amaral buscou a educação integral como uma ferramenta de pensar a diversidade do tempo e principalmente ressignificar sua prática pedagógica, trazendo saberes do território e significando a aprendizagem na interação com o outro, pois é na troca com o diverso que construímos saberes.

Vivemos um tempo voraz em que as relações sociais são voláteis. A necessidade de informação é constante, e as experiências significativas que geram mudanças de comportamento são raras. É necessário viver ações de alteridade, tão importantes nos dias atuais. É preciso genteidade, diálogo, amorosidade pelo humano do outro e sua inteireza, como argumenta Henz.

Não obstante, hoje a maioria das nossas escolas está esvaziada de “genteidade” e entulhada de “conteúdos”. Torna-se, pois, urgente reconstruir os espaços-tempos escolares enquanto mediações e aprendizagens do humano, com relações e vivências em que educandos e educadores possam “ser mais”. Para tanto, poderem “dizer a palavra”, sem serem obrigados a simplesmente repetir a de outros, é condição primeira; o diálogo - problematizador e amoroso, no qual a “obediência” e o “silêncio” deixam de ser vistos como “virtudes” do “bom aluno” e do “bom cidadão”, torna -se pedagogia e antropologia. Trata -se de ir construindo processos em que todos, dialógica e reflexivamente, vão se assumindo como sujeitos do fazer pedagógico e social, descobrindo-se capazes de (re)humanizar a escola e a sociedade, capazes de (re)humanizar a si mesmos na inteireza do seu corpo consciente. Da escola levamos o que vivenciamos, na totalidade e complexidade das dimensões em que vamos aprendendo e constituindo o nosso “ser mulher” e/ou “ser homem”, não importa se como educandos ou como educadores. Ou a educação é dialógico-afetiva e humanizadora, ou não é educação. (HENZ apud MOLL, 2012, p. 82).

Precisamos revisitar, revisar, refletir sobre os tempos educativos para que nossas escolas não se transformem em um amontoado de saberes e conteúdos sem significados. Necessitamos humanizar nossas práticas, mas isso só é possível quando se percebe o outro como aprendente, capaz de uma relação recíproca de trocas de experiências e conhecimentos. A educação integral foi pensada para induzir vivências, experiências significativas, que não restringem o ensinar a apenas conteúdos formais. A ideia não é retirar sua importância, mas entender o humano como ser integral que precisa de investimento em suas diferentes linguagens. Estar mais tempo na escola é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, mas esse tempo deve estar recheado de significados e humanidades.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

UM DESEJO

“ERA UMA VEZ UMA CIDADE QUE POSSUÍA UMA COMUNIDADE, QUE POSSUÍA UMA ESCOLA. MAS OS MUROS DESSA ESCOLA ERAM FECHADOS A ESSA COMUNIDADE. DE REPENTE, CAÍRAM-SE OS MUROS E NÃO SE SABIA MAIS ONDE TERMINAVA A ESCOLA, ONDE COMEÇAVA A COMUNIDADE. E A CIDADE PASSOU A SER UMA GRANDE AVENTURA DO CONHECIMENTO.” (Texto extraído do DVD "O Direito de Aprender", uma realização da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com a UNICEF Apud Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - Cadernos Pedagógicos, nº 13)

UMA CAMINHADA

A presente dissertação teve como objetivo compreender e analisar as interfaces da educação integral e da educação inclusiva em uma escola pública de Porto Alegre. A partir de uma metodologia qualitativa de estudo de caso, procurei, por meio da imersão no cotidiano escolar, conhecer as histórias e fazimentos de uma educação inclusiva.

No início da pesquisa, muitas eram as inquietações sobre a organização dos processos de aprendizagem para o estudante com deficiência em uma escola de tempo integral. Para realizá-la, debrucei-me sobre vários campos teóricos distintos, no intuito de entender a temática.

Trago nesta dissertação, em três artigos, algumas concepções que, ao longo da pesquisa, me fizeram refletir sobre os encontros e singularidades da educação integral e da educação inclusiva, tentando entender os condicionantes que compõem essa relação na ação pedagógica da escola.

Buscou-se perceber as contribuições que uma escola de educação integral pode possibilitar para os processos de inclusão escolar, tendo como conceito de educação integral:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. O conceito é utilizado também conforme a ideia grega de Paideia, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010). Do ponto de vista de quem educa, indica a

pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. (CAVALIERE, Dicionário Gestrado, UFMG)

O conceito trazido na Declaração de Salamanca foi o marco da educação inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificação organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...). (Declaração de Salamanca, 1990)

A trajetória contada nesta dissertação representa as lutas políticas, ideológicas e conceituais de diferentes sujeitos que buscam legitimar, por meio da educação, o direito à igualdade e à equidade.

A presença dos desiguais desequilibra as estruturas tradicionais da escola e impulsiona a reflexão e a reconfiguração do espaço educativo. Nesse sentido, a educação integral e a educação inclusiva vêm discutir a lógica excludente e homogeneizadora presente na ação pedagógica de muitas instituições.

Optar por um modelo de educação integral, que tem como principal objetivo ajudar todos os alunos a crescer e formá-los nas diversas capacidades, sem deixar de atender quem tem menos possibilidades, obriga modificar muito dos costumes e das rotinas que herdamos de um ensino de caráter seletivo. (ZABALA, 1998, p.219)

As escolas municipais de Porto Alegre, em sua grande maioria, encontram-se em regiões periféricas da cidade, atendendo crianças de baixa renda e com vulnerabilidade social. Pensar uma escola que venha ao encontro das necessidades desses estudantes e os torne protagonistas de suas histórias é o grande desafio dos docentes.

Já há muito tempo que as reflexões sobre a exclusão social fazem parte das discussões e análises do grupo de professores do município, e, nesse sentido, a construção de um modelo inclusivo acompanhou diferentes entendimentos na escolarização do estudante com deficiência.

A educação especial, ao longo de sua história, foi marcada por processos de segregação dos estudantes com deficiência, seguidos de uma integração desses sujeitos à sociedade, mas mascarada, no interior das instituições, por tentativas de normalizar para normatizar e vice-versa. Com o objetivo da padronização de condutas e saberes, o foco para a educação do estudante com deficiência amparava-se na limitação e não no seu desenvolvimento integral, na promoção de sua potência.

A presença desse estudante na escola regular é uma construção do município na perspectiva de pensar a escola como um polo de diferenças, mesmo que, ao longo do percurso, muitas práticas ainda continuem repetindo modelos homogeneizadores distantes da realidade dos estudantes.

Porto Alegre buscou, mediante o entendimento do “estudante como parâmetro de si mesmo”, pensar práticas que rompessem com a lógica do sujeito não-aprendente e tornassem a escola um espaço de discussão e potência para a diferença.

A integralização das escolas municipais acontece na tentativa de qualificar e ressignificar o espaço educativo, propondo práticas de uma formação integral e multifacetada.

Para a escolarização do estudante com deficiência, a educação integral possibilita a visibilidade da potência desses estudantes, com ações desenvolvidas nos macrocampos propostos, como acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção à saúde, comunicação e uso de mídias, iniciação à investigação nas ciências da natureza e educação econômica.

Nesse contexto, é importante entender que a limitação trazida pelo estudante com deficiência não está nele, mas sim no seu encontro com um ambiente segregador, por isso a educação integral é um projeto tão importante na ruptura das mais diferentes barreiras que existem para acessibilidade e inclusão desses indivíduos.

A educação inclusiva e a educação integral partem do entendimento de que o processo de escolarização “é um espaço/tempo de diferentes pessoas e vivências e da necessária articulação de outras políticas públicas que ampliem o conceito do processo educativo para além da perspectiva escolar”. (Caderno Pedagógico 13 da Educação Especial, 2009, p.)

Analisar e compreender as interlocuções e singularidades da educação integral e da educação inclusiva trazem como polo central da discussão o conceito da diferença. Nesse sentido, deve ser entendida como:

[...] originária do múltiplo e não redutível ao idêntico, para que não se caia nas armadilhas em que se envolvem as escolas conservadoras, pois muitas se utilizam da diferença para justificar a impossibilidade de alguns alunos nelas permanecerem, por não se enquadrarem em um padrão normal e arbitrariamente definido. (MEC, 2009 - Caderno Pedagógico - 13 Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, p.9)

É preciso entender que o conceito de diferença não é algo que nos distancia do outro, mas sim da possibilidade de enriquecimento que o outro pode nos trazer, oportunizando construções de significados, conhecimentos, experiências na diversidade e não na busca por uma única identidade.

Na EMEF Professora Ana Íris do Amaral, lócus desta pesquisa, é possível perceber os fios que conectam a educação integral e a educação inclusiva, pois buscam discutir a lógica excludente por meio da valorização de uma pluralidade de saberes. No desenvolvimento dos macrocampos acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, cultura e artes, a escola busca, por intermédio de seus projetos, articular com os conhecimentos do território, tornando a aprendizagem significativa para seus estudantes.

A organização dos tempos e espaços é pensada na lógica contrária à hierarquização dos conhecimentos, apesar dos esforços dos governos de assegurar a jornada ampliada com foco no acompanhamento pedagógico, como no Programa Novo Mais Educação até 2018.

A ampliação do tempo na escola, para os professores, é a condição para o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando experiências que vão além de uma formação cognitiva. Para Moll (2008, p.86), educação integral compreende “o desenvolvimento de capacidades cognitivas, mas inclui igualmente o desenvolvimento de valores, atitudes e outras habilidades que incidem nos planos físico, mental, moral, espiritual e social dos estudantes”.

O tempo na educação integral não deve ser entendido apenas como estar mais tempo na escola, sendo necessárias novas práticas que levem em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem, como propõe a educação inclusiva: “[...] não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã”. (Moll, 2008, p.25)

É possível perceber na ação da escola uma preocupação com os diferentes fazimentos que compõem o desenvolvimento humano, como tempo para aprender os

saberes instituídos socialmente, tempo para aprender a viver em grupo, tempo para aprender a ter mais independência e uma reciprocidade autônoma e tempo para aprender rotinas da vida diária. A importância dos conhecimentos produzidos na instituição não segue uma ordem hierárquica de importância, mas busca, mediante a interação da comunidade escolar, promover experiência que possibilite mudança de comportamento, como argumenta Bondía (2002).

No caso da escola pesquisada, as ações são pensadas em um coletivo, configurando-se diferentes projetos, mas não de uma forma fugaz, linear. As experiências de vida são trazidas para a sala de aula com muitas rodas de conversa ou nos momentos de intimidade do descanso. Ações pedagógicas são pensadas para suprir essas necessidades e alavancar experiências que tenham significado para essa comunidade.

Fazer a leitura e a escuta dos saberes e necessidades das crianças e adolescentes, por intermédio das diferentes formas de comunicação humana, é o que norteia a ação pedagógica da escola, pois, além dos projetos realizados pelos grupos, podemos dizer que os professores tentam aguçar seus olhares para “ver além daquilo que está posto”, a fim de potencializar as aprendizagens de todos. (SANTOS, 2015)

Pensando em como a escola articula a construção do conhecimento, é importante trazer o pensamento de Maturana, como um desafio à reflexão sobre o desenvolvimento humano.

A reflexão é um meio de conhecermos como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos. (MATURANA, 2001, p.29-30)

Por acreditar em um conhecimento que se constrói na partilha diária, o grupo de professores busca refletir sobre as flexibilizações e adaptações necessárias para os estudantes com deficiência, a fim de garantir o protagonismo na produção de saberes na escola.

Pensar em adaptação e flexibilização de recursos, currículos e métodos é algo que vem sendo discutido nas produções acadêmicas. Correia (2016) aponta como adaptação e flexibilização o termo “acessibilidade do currículo”, argumentando que as práticas pedagógicas que assumem um processo de reflexão têm como entendimento

esta premissa: “Quanto mais acessibilidade pedagógica, menos necessidade de adaptações individuais”. Assume-se, com isso, um processo gradativo de invenção, tentativa, de retomada constante, de investimento incerto, mas permanente”. (CORREIA, 2015, p.160)

Nesse entendimento, podemos dizer que acessibilidade ao currículo é promover diferentes formas de acessar informações, saberes e vivências.

Retomo a expressão “ver além do que está posto”, para dizer que necessitamos conhecer nossos estudantes, a fim de desafiá-los e ressignificar seus saberes como produção coletiva.

Outro fio de intersecção entre a educação integral e a educação inclusiva é a maneira como a escola organiza a ação pedagógica, pois não faz uma distinção entre turno e contraturno. As ações são pensadas para que as oficinas do Projeto Cidade Escola e as aulas especializadas estejam presentes nos dois turnos, bem como o acompanhamento pedagógico com o professor referência.

Podemos entender que todos os saberes são importantes para a formação integral do estudante, rompendo com uma lógica escrituralizada, intelectualista e compartimentalizada, diminuindo as fronteiras entre mente e corpo.

Diante das ações e reflexões apresentadas e analisadas, a intersecção existente entre educação integral e educação inclusiva nos remete ao entendimento da diferença como uma forma de congregar e compartilhar saberes para novas construções. Ambas valorizam a pluralidade nas suas diferentes manifestações e concebem os sujeitos como o outro legítimo na relação da produção do conhecimento, entendendo que todos possuem habilidades e potencialidades. Nas relações estabelecidas na escola, as singularidades aparecem e enriquecem o processo educativo. (Maturana, 2002)

A produção de conhecimentos, na relação com o outro, não é entendida apenas como a socialização do estudante com deficiência na escola; ela vai além do convívio e das trocas afetivas.

A Educação Integral tem como princípio que todas as pessoas são capazes de aprender, em diferentes lugares, com diferentes pessoas, ao longo de toda vida, configurando a caminhada para uma escola inclusiva.

É importante destacar que a escola está em busca de uma ressignificação de seu espaço educativo, impulsionado com a presença do “diferente”, pois, segundo Moll (2012), não é de um dia para outro que a escola de jornada ampliada se torna de formação integral, no sentido de propiciar experiências significativas na promoção da

multidimensionalidade dos sujeitos; isso se dá na caminhada de uma ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro: a crise da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzales. O Direito ao Tempo de Escola. In: SEMINÁRIO ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL UMA QUESTÃO EM DEBATE. 1987. **Anais...** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

ARROYO, **O Direito a Tempos Espaços de um Justo e Digno Viver**.in MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos/ espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.(32-45)

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul.-set. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales, Políticas Educacionais, Igualdades e Diferenças, RBPAE, v-27, nº 1, p.88-94, jan-abr 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales, **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**, Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. A pesquisa em psicologia: análise de método e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (orgs.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 135-157.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan.-abr. 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLER, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Redes de Saberes**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação Integral**. Brasília: MEC, 2009

BRASIL. **Portaria normativa interministerial n. 17**, Brasília: [s.e.], 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, Ligia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2007.

CORREIA, Gilvani Belem, **Deficiência, Conhecimento, Aprendizagem: uma análise relativa a produção acadêmica sobre educação especial e currículo**, dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

DAYRELL, Juarez, DINIZ, CARVALHO, Levindo Diniz, GEBER, Saulo, Os Jovens Educadores em um contexto de Educação integral, in MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos/ espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.157-171)

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FIGUEIREDO, Josiete das Graças. **Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC/SP, São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Caderno Cenpec**, v. 1, 2006.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. in Oliveira, Cristiane Elvira de Assis. **Temporalidades no/do Cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação, Pós Graduação em Educação, UFJF, Juíz de Fora, 2012. (p.193-208)

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve História da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 10, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/994/82>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

IPEA. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LEITE, Michele de Mendonça. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LEITE, Sérgio Gonçalves. O tempo kairós e chrónos e sua importância para o pedagogo, **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 185-197, 2012.

MACEDO, E. **Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACIEL, Aline Mara Alves. **Trabalho Didático da Escola de Tempo Integral na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual**. Dissertação, Universidade de Campo Grande. Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação, Campo Grande, MS, 2015

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MENDONÇA, Patricia Moulin. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do programa Mais Educação**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MESQUITA, Anne Caroline Maciel. **Educação integral em tempo integral: um estudo de caso na Escola Classe 01 do Paranoá, Distrito Federal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos/ espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Seminário de Educação Integral**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GHjM2WBSrWE>>. Acesso em: 15 out. 2018.

MONTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Educação. Santa Maria, V.32, nº 2, p. 319-326, 2007, disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 15/12/2018

NIETZSCHE, **Vontade de Potência**, vozes, 2017,

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Temporalidade no/do cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

OSTLER, Denise de Almeida. **Impacto da implantação do Programa de Ensino Integral no atendimento a alunos com deficiência: desdobramentos em duas escolas da Baixada Santista**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, 2017.

PITTA, Marlene. **Retratando a Educação Especial em Porto Alegre**: EDI PUCRS, Porto Alegre, 2000

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Plano de Educação Integral da Rede Municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre: PMPA, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Revista Eletrônica Conhecer**, n. 6, set. 2015.

PASSETTI, Edson. Diferir. In. FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RODRIGUES, Eraldina Souza Silva. **A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em educação UNIMEP. Piracicaba, SP, 2009.

SANTAIANA, Rochele. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O discurso das ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Joseane Frassone. **Das mandalas às teias**: educação integral favorecendo os processos inclusivos. Trabalho de conclusão do curso (Especialização em Educação Integral) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra. **As políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre: 1989-2000**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexa sobre uma experiência. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2005.

SMED. **Projeto Investigação, Problematização e proposições para Orientar o Debate sobre Currículo da Educação Integral**. Porto Alegre: SMED, 2016.

SMED. Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Íris do Amaral.

TELLES, Inocêncio Galvão. **Sucessão Legítima e Sucessão Legitimária**. Coimbra: Coimbra, 2004.

TEZZARI, Mauren. **A SIR chegou**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, Mauren. **Educação Especial e a Ação Docente**: da Medicina à Educação. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, Mauren L.; BAPTISTA, Cláudio R., A Medicina como Origem e a Pedagogia como Meta da Ação Docente na Educação Especial. In: KAIADO, Kátia R. Moreno; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Cláudio R., **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre, Mediação, 2011.

TITTO, Maria Beatriz Paupeiro; BRUSCATO, Andreia Cristina M. **Educação Integral**: ampliação da jornada escolar como inovação curricular. X SEPESQ

TRINANES, Maria Teresa Rocha. **Nós sem Nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para satisfazer necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VALAME, Giovana Aparecida. **Estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral**: um estudo em Vitória-ES. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

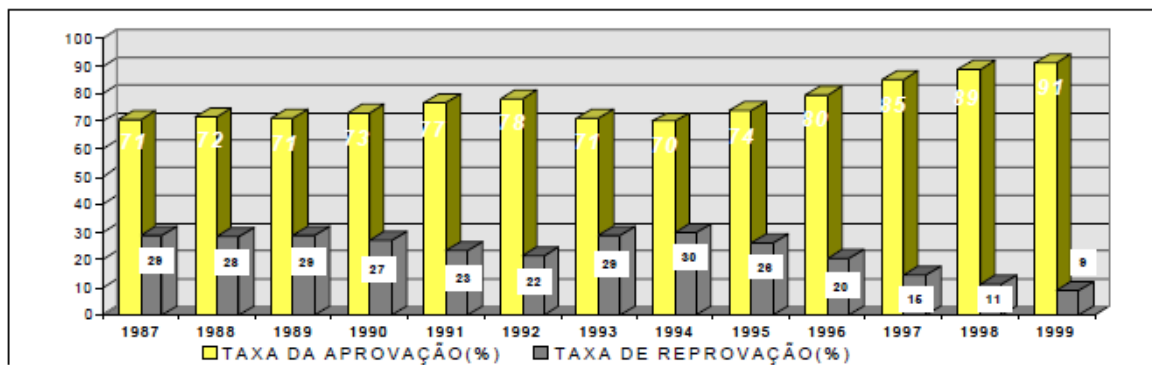
VEIGA NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, maio-jun., p.187-201, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

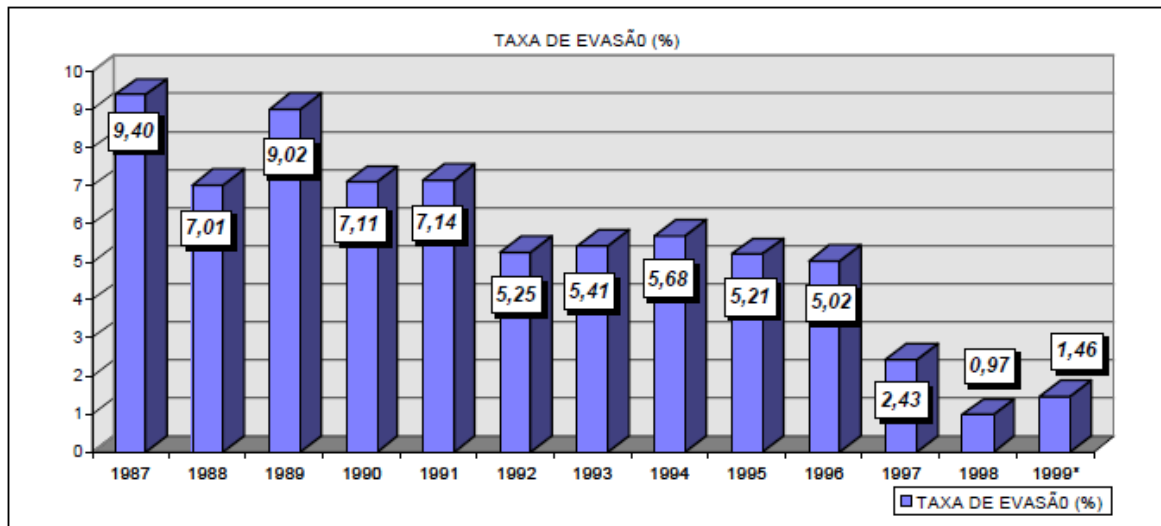
ANEXOS

Indicativo de repetência escolar no município de Porto Alegre 1988

PERCENTUAL DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO - ENSINO FUNDAMENTAL
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE / 1987-1999

ANEXO B

Indicativo de evasão escolar no município de Porto Alegre 1988

PERCENTUAL DE EVASÃO - ENSINO FUNDAMENTAL
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE - RS / 1987-1999

Fonte: SE/RS (1987-1992) e SMED/PMPA (1993-1999)

* Em 1999 - Ensino Fundamental Diurno.

ANEXO C
TERMO DE CONSENTIMENTO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o senhor(a) a participar da pesquisa de mestrado referente ao projeto “ Ação Pedagógica na Escola Integral para o aluno com Deficiência, desenvolvido por Juliana Kaefer Dill, durante este semestre nesta instituição de ensino.

Esta pesquisa tem a finalidade de verificar como a proposta de Educação Integral no município de Porto Alegre, vem transformando os currículos das escolas para uma educação inclusiva adaptada ao aluno com deficiência.

Sua colaboração se fará por meio de entrevista, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização . O acesso e análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e orientadora e que os dados poderão se divulgados em eventos e publicações. Você tem a liberdade de se recusar a participar da pesquisa podendo se retirar a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer qualquer sanção ou constrangimento.

Sobre a entrevista serão perguntas simples e todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais.

Qualquer duvida no decorrer da pesquisa poderá entrar em contato com Comissão de Ética e Pesquisa da UFRGS através do telefone (51) 3308-3738, ou av. Paulo da Gama,110- sala 317 prédio anexo – campus centro (email – ética@propesq.ufrgs.br)

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e nenhum dos procedimentos oferecem risco à sua dignidade conforme a resolução 466/12 do Conselho de Ética da Pesquisa.

Ao participar desta pesquisa não terá nenhum benefício direto, mas talvez um consolidar ou repensar em novas práticas pedagógicas.

Você não terá nenhum tipo de despesa , bem como pagamento por sua participação nesta pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para a participação nesta pesquisa. Preencher, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Porto Alegre, _____ de _____ de _____

ANEXO D

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA PESQUISA



AUTORIZAÇÃO

Eu GETULIO RENATO DA SILVA FAGUNDES, abaixo assinado, responsável pela EMEF. PROFª ANA IRIS DO AMARAL

autorizo a realização do estudo "PRATICAS ADAPTATIVAS NA ESCOLA INTEGRAL PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA", a ser conduzido(a) pelo(a) pesquisador(a) abaixo relacionado. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Porto Alegre, 01, de setembro de 2017

Responsável pela Instituição

Getulio R. Fagundes
Diretor - Aut. 170/2016
Matr. DMPA nº 39630711

Pesquisadora

ANEXO E

**AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAR
A PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL**

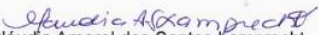


PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a professora pesquisadora Juliana Kaefer Dill do Programa de Pós-Graduação Educação Ciência Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a realizar a pesquisa intitulada "Ação Pedagógica na Educação Integral para alunos com deficiência". Para isso a pesquisadora entrevistará professores das turmas de I Ciclo e observará as práticas pedagógicas dessas turmas na Escola Municipais de Ensino Fundamental Ana Íris do Amaral durante o segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. No primeiro semestre de 2019, a professora pesquisadora reunir-se-á com a equipe da Diretoria Pedagógica, a fim de relatar os resultados da pesquisa.

Porto Alegre, 20 de outubro de 2017.


Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht
Diretoria Pedagógica – Formações e Currículo
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

ANEXO F

**PARECER DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIA QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE PARA COMISSÃO DE ÉTICA.**



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA MARIA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PAMPA

PARECER

O projeto de pesquisa intitulado "A AÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA INTEGRAL PARA O ALUNO DEFICIENTE", da aluna Juliana Kaefer Dill do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculada ao referido PPG desta Universidade, é apresentado para a apreciação da Comissão de Pós-Graduação desse PPG.

Trata-se de projeto de pesquisa cujo tema é investigar e mapear as práticas pedagógicas e as formas de organização das escolas municipais de Porto Alegre que fomentem a adaptação de espaço/tempo, favorecendo o acesso, permanência e desenvolvimento do aluno deficiente e as reflexões que o processo inclusivo fomenta na ação docente da alfabetização científica. O referencial teórico é adequado ao propósito do trabalho. A metodologia baseada em pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen, em um estudo de caso, também é adequada. O cronograma apresentado é exequível para a pesquisa proposta.

Sendo assim, somos de parecer favorável e aprovamos o presente projeto de pesquisa para mestrado acadêmico em nosso PPG.

Relator: Edson Luiz Lindner

Prof. Dr. Edson Luiz Lindner
Coordenador Substituto do PPG Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde- Associação: UFRGS/UFSC/UFMG
Sede UFRGS

Porto Alegre, 16 de outubro de 2017.