

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 13 | Nº 37 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7920493>



## A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES PERTINENTES

*Khaled Omar Mohamad El Tassa<sup>1</sup>*

*Janaina Isis Rodaski<sup>2</sup>*

*Gilmar de Carvalho Cruz<sup>3</sup>*

### Resumo

O texto apresenta e discute o conceito de inclusão educacional e educação em tempo integral, a partir dos documentos oficiais da legislação educacional brasileira. A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura e análise documental, procurando interpretar o processo e construir compreensões teóricas mais elaboradas relacionadas ao processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Tem-se como objetivo deste estudo analisar o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular e a expansão da educação em tempo integral a partir das metas do Plano Nacional de Educação com dados presentes na plataforma online do observatório do PNE do município de Paranaguá/PR. O estudo revelou que a inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo que ainda se encontra em desenvolvimento no Brasil. Na prática da inclusão escolar, os alunos estão sendo recebidos nas salas de aula do ensino regular, porém ainda se faz necessário quebrar alguns paradigmas que dificultam a efetiva inclusão e que esta deixe de ser apenas casos isolados em algumas escolas. Conclui-se que, embora existam as políticas públicas voltadas a inclusão escolar do aluno com deficiência e as escolas em tempo integral constata-se que há uma grande distância entre o que se encontra nos documentos legais e o que se efetiva nas escolas públicas brasileiras.

**Palavras Chave:** Educação Inclusiva; Educação Integral; Plano Nacional de Educação.

### Abstract

The text presents and discusses the concept of educational inclusion and full-time education, based on the official documents of the Brazilian educational legislation. The research methodology included literature review procedures and document analysis, seeking to interpret the process and build more elaborate theoretical understandings related to the process of inclusion of students with disabilities in regular schools. The objective of this study is to analyze the process of inclusion of students with disabilities in regular schools and the expansion of full-time education based on the goals of the National Education Plan with data present on the online platform of the PNE observatory in the municipality of Paranaguá /PR. The study revealed that the school inclusion of students with disabilities is a process that is still under development in Brazil. In the practice of school inclusion, students are being received in regular education classrooms, but it is still necessary to break some paradigms that hinder effective inclusion and that this is no longer just isolated cases in some schools. It is concluded, that although there are public policies aimed at school inclusion of students with disabilities and full-time schools, it appears that there is a great distance between what is found in legal documents and what is effective in Brazilian public schools.

**Keywords:** Inclusive Education; Integral Education; National Education Plan.

## INTRODUÇÃO

O desafio pela inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, assim como a melhoria da qualidade de ensino por meio da implantação da educação integral são questões que não são

<sup>1</sup> Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: [khaleuicentro@hotmail.com](mailto:khaleuicentro@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati-Paraná. E-mail: [janaina\\_rodaski@hotmail.com](mailto:janaina_rodaski@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: [gilmailcruz@gmail.com](mailto:gilmailcruz@gmail.com)



recentes, isto é, ambas já possuem um contexto histórico de avanços e retrocessos tanto no Brasil, quanto no âmbito internacional.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/1996, o planejamento de políticas públicas de educação em tempo integral vem sendo estimulado em nosso país. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o decênio 2014-2024, previu, em sua meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014), coerente com o compromisso de ampliação da jornada escolar dos estudantes no Brasil.

No Brasil, na contemporaneidade, a educação está passando por constantes transformações, principalmente, por meio de políticas públicas. Dessa forma, não seria diferente que estas transformações também acontecessem na educação especial, na perspectiva da inclusão escolar, e na duração da jornada escolar em busca da qualidade do ensino.

O Plano Nacional de Educação é um reflexo dessas mudanças, onde estabelece 20 metas e estratégias a serem alcançadas em um período de dez anos (2014-2024). Neste estudo, destacam-se as metas que se referem a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino e a expansão das matrículas na educação em tempo integral.

Na concepção originária da extensão da jornada escolar dos estudantes na escola de Anísio Teixeira, novas oportunidades para a educação pública brasileira surgiria minimizando a evasão escolar e o fracasso da escola pública. Assim, a experiência desenvolvida em Salvador poderia contribuir para solucionar o problema da educação no Brasil, pois através do período integral poder-se-ia atender aos objetivos da nova sociedade, movida por interesses econômicos (TEIXEIRA, 1994).

Para Vilas Boas e Abbiati (2020), independente da integralidade da formação, a duração do turno escolar, traduzido em tempo que o aluno passa na escola, também é objeto de discussão. A educação em tempo integral pode significar meramente uma forma de organização escolar em jornada ampliada, oferecendo diferentes atividades em seu contraturno escolar, mas sem o sentido da formação integral do sujeito. Anísio Teixeira defende a ampliação da jornada escolar especialmente para a escola primária, e aponta:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada -ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem [...].



Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial. A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

Nesse sentido, objetivou-se neste estudo analisar a temática inclusão do aluno com deficiência na escola regular, e a expansão da educação em tempo integral a partir das metas do Plano Nacional de Educação, com dados presentes na plataforma online do observatório do PNE, do município de Paranaguá.

## **SOBRE O MÉTODO**

A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura e análise documental, procurando interpretar o processo e construir compreensões teóricas mais elaboradas relacionadas ao processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular e a expansão da educação em tempo integral a partir das metas do Plano Nacional de Educação. O trabalho desenvolveu-se através do estudo e incorporação das concepções contemporâneas da educação e realidade da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá/PR/Brasil. Optou-se pelo município de Paranaguá por este apresentar a modalidade de ensino integral desde o ano de 2005.

No que diz respeito à análise documental, Lüdke e André (2003) apontam para a validade da pesquisa documental mencionando os documentos como fontes estáveis e ricas que persistem no decorrer do tempo e podem ser consultadas quantas vezes forem necessárias para o aprofundamento das análises, sem confundi-la com levantamento bibliográfico ou revisão de literatura.

## **APROXIMAÇÕES PERTINENTES DO CONTEXTO**

Em uma sociedade em que o desenvolvimento do sistema capitalista incentiva a cultura do consumo, onde o que importa é o acesso aos bens materiais, a individualidade se tornou presente e conseqüentemente, resultou em um corpo social desigual e excludente. Segundo Santos (1999, p. 2) a exclusão é “[...] um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita;”. Neste caso, falar em inclusão torna-se uma utopia, no entanto necessária.

Nessa sociedade, o acesso a direitos básicos, como a educação não deixou de ser um privilégio, mesmo com a democratização da educação, pois uma educação de qualidade que realmente esteja preocupada com a aprendizagem do aluno ainda é acessível a poucos. Posto que a educação se constitui



como um instrumento de reprodução do sistema social vigente, ou seja, tanto a “[...] ciência, o direito, a educação, a informação, a religião e a tradição estão entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. O que eles refletem é o que as sociedades são” (SANTOS, 2000, p. 48).

Para tentar modificar esse cenário, mesmo por interesses econômicos, visto que as instituições de ensino segregadoras geravam um alto custo para os cofres públicos, e também pela pressão de movimentos sociais por uma educação inclusiva, os governos municipais, estaduais e o federal estão implementando políticas inclusivas e compensatórias, isto é, ações que possuem a finalidade de universalizar os direitos tanto civis, assim como os políticos e sociais.

Uma política pública que se enquadra na descrição acima é a lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação, qual constitui-se de um documento que assegura a continuidade das políticas educacionais onde as ações são vinculadas entre a União, os estados e os municípios estabelecendo uma conexão com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O PNE é um plano decenal e a sua vigência se dá entre os anos de 2014 e 2024, onde se estabelece 20 metas e estratégias a serem alcançadas referente a educação brasileira.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

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

Atualmente, a educação de qualidade vem sendo debatida e está enfaticamente presente nos discursos legais, resultando num imenso aparato que rege a Educação Básica e a Educação Especial. Nesta mesma esteira, a educação inclusiva, enquanto política educacional no Brasil, vem se consolidando cada vez mais. Alunos com deficiências e transtornos de desenvolvimento, tem sido cada vez mais matriculados no ensino regular, fazendo com que os educadores em geral, necessitem superar alguns desafios nos campos estrutural, arquitetônico, atitudinal e humano, na efetivação do processo de ensino e aprendizagem (PRADO *et al.*, 2021).

Silva e Moreira (2008) destacam que o objetivo da escola inclusiva é o planejamento da participação de todos os alunos, dando suporte para que eles desenvolvam sua aprendizagem, com a proposição de um currículo acessível, adaptado a realidade dos alunos e alunas. Não é o educando que



precisa se adaptar ao currículo, mas o currículo necessita contemplar as especificidades dos educandos, com ações que sejam formativas. Na mesma via de raciocínio, Fabri e Tassa apontam que,

Para que se efetive um currículo que prime pela inclusão, é necessário garantir uma educação de qualidade, com atitudes e ações inclusivas, assegurando o direito das crianças, jovens e adultos a ela. Na perspectiva educacional das escolas especializadas, a humanização do currículo se faz ainda mais necessária e pertinente, uma vez que o público-alvo atendido preconiza ações interventivas e interativas que foquem nas individualidades e potencialidades específicas de cada demanda (FABRI; TASSA, 2022, p. 66).

Nesse contexto, no cenário educacional, compõem-se as APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que são instituições de educação especial, disseminadas pelo país. Essas instituições foram criadas como uma possibilidade de atendimento assistencial e posteriormente educacional para os classificados como diferentes. Silva (2012) aponta que existem mais de duas mil unidades da APAE e o surgimento das novas unidades dessa instituição ocorrem por meio da ação dos integrantes das comunidades, isto é, a própria comunidade se mobiliza para a criação de uma unidade de uma instituição que é caracterizada como um local para atender alunos com deficiência, os quais são tidos como “inadequados” ao espaço escolar regular.

No estado do Paraná, referente às Escolas Especiais, a Resolução 3600/2011 – GS/SEED, alterou a “denominação das Escolas de Educação Especial, para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial”, transformando essas escolas na modalidade da educação básica. Com relação ao tema, Hykavei Júnior e Cruz (2022) apresentam como se deu o processo,

No ano de 2010, as Associações de Pais e Amigos dos excepcionais do Estado do Paraná, que são mantenedoras de várias escolas especiais, organizaram-se e pediram uma alteração de denominação das escolas mantidas por essas instituições, a fim de que fossem reconhecidas como modalidade educacional e não centros assistencialistas. Esse pedido foi fundamentado com um texto, demonstrando que tais escolas já realizam um trabalho educacional há muito tempo e que essa mudança iria alterar, significativamente, o funcionamento das escolas. Diante desse pedido, no ano de 2011, o governo acatou e adicionou estas escolas especiais como modalidade da Educação Básica. Vale a pena ressaltar que, no Brasil, o único estado a realizar essa mudança foi o Paraná. Essa alteração trouxe modificações na escola, principalmente, no trabalho pedagógico dos professores. A transformação ocorrida foi em decorrência da publicação da Resolução 3600/2011 (HYKAVEI JÚNIOR; CRUZ, 2022, p. 70).

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

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



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

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

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

Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil, a educação de pessoas com deficiência é assegurada pela Constituição Federal em seu Art. 205, quando garante que, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), dispõe também como instrumentos legais que norteiam esse direito a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Nacional de Educação (2014) e entre outros dispositivos legais. Ainda como dispositivo legal, é importante relacionar a Lei 14.191 (2021), que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial. Entende-se como educação bilíngue aquela que tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda.

Seguindo esse parâmetro legislativo, Pedroso, Campos e Duarte (2013) evidenciam que “[...] para responder às demandas da educação inclusiva e da educação especial, o Brasil, nas últimas décadas, tem definido políticas, organizado instrumentos legais e elaborado diretrizes para garantir sua organização” (p. 41). Entre esses instrumentos legais, destaca-se o Plano Nacional da Educação, quem em sua quarta meta propõe:

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





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

Porém, o fechamento de escolas especiais e a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino de forma imediatista tornou-se alvo de críticas, relacionado a questão estrutural das escolas e principalmente, no que se refere ao pedagógico, visto que há uma insegurança dos professores por assumirem um papel importante nesse processo de inclusão, dado que a própria formação não está condizente com os conhecimentos necessários para se efetivar a inclusão escolar:

Fechar as portas de instituições e alocar alunos em salas regulares, de imediato, somente suaviza o orçamento investido na educação e desloca a responsabilidade para os profissionais de escolas regulares. Qualquer falha que ocorra na educação de algum aluno tido como “especial” passa a ser, unicamente, do educador e não da instituição que o formou sob o aval do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (SILVA, 2012, p. 13).

Com bases nessas críticas, se faz necessário uma reflexão a respeito da eficácia da implantação das políticas públicas voltadas a inclusão escolar assim como a necessidade de se repensar a formação docente para que esta atenda efetivamente as demandas do cenário escolar atual.

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU EM TEMPO INTEGRAL?

Assim como a inclusão escolar de alunos com deficiência é uma meta estabelecida no PNE, a expansão das matrículas na educação em tempo integral também é. A Meta 6 indica que “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). No entanto, se torna importante atentar para a distinção entre educação integral do movimento escolanovista, e a educação em tempo integral empregado a partir da década de 90 que confere cunho mais assistencialista. Embora, exista erroneamente uma associação entre as duas nomenclaturas, estas, não possuem o mesmo significado, pois “A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 29).

A concepção de educação integral no Brasil tem seus caminhos trilhados a partir do início do século XX e ocorreu através do processo de mudança que instituiu os ideários escolanovistas,





concretizando-se com as experiências de instituições de educação integral na década de 50, e nas décadas de 80 e 90, períodos pós anos de ditadura militar no país.

A educação integral no Brasil tornou-se realidade por meio do educador Anísio Spínola Teixeira, o educador baiano vivenciou um modelo educacional tradicional, conservador cristão, observou que a educação no Brasil voltava-se apenas para aqueles originários das elites e que a grande massa da população brasileira não tinha acesso a ela, quando muito apenas aprendia o rudimentar: ler, escrever e contar. Foi pensando nessas questões que ele se envolveu cada vez mais com a ideia de escola e de educação pública e elaborou um projeto educacional voltado, principalmente, as crianças excluídas socialmente. Este projeto, que mais tarde se tornou referência em educação integral no país e, também fora dele, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque.

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

Na concepção do educador Anísio Teixeira já não cabia mais educar somente o intelecto das crianças, mais ir além dessa questão, fornecendo-lhes condições de ter uma educação participativa em que a teoria e a prática fizessem parte da práxis educativa (da visão transformadora do educando), onde as crianças fossem preparadas para uma participação ativa na sociedade. Uma instituição que se preocupava com a formação integral e humana do aluno, ou seja, uma escola universalizada, democrática e que buscava uma educação de qualidade.

Embora o educador não utilizasse o conceito de “educação integral” em suas obras, toda idealização do seu trabalho foi construída por meio dessa filosofia de educação, a qual separa o tempo para as disciplinas curriculares e o tempo para as atividades pedagógicas em períodos alternados.

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

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

Ao analisar a trajetória histórica da educação integral, destaca-se as experiências realizadas no campo da educação brasileira, como: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro também conhecido como



“Escola Parque”, de Anísio Teixeira e os populares CIEPs, Centro Integrados de Educação Pública, implantados por Darcy Ribeiro (1922 – 1997).

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

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

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

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

A educação integral visa dois aspectos importantes, são eles: o tempo e a formação integral do aluno, os quais Gadotti (2009) classifica como dimensão quantitativa e qualitativa da educação integral, e aponta que “As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (p. 33).

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



[...] mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente ao Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentando o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (TEXEIRA *et al*, 1984, p. 5).

A linha orientadora destas ideias compôs a proposta de Anísio Teixeira, tendo sido absorvidas dos estudos e pesquisas conduzidas pelo educador. Face a estas colocações, a ênfase no aspecto integral não deve ser equiparada ao modelo de educação em tempo integral.

O modelo referenciado na sexta meta do PNE é o de educação em tempo integral, que visa a permanência dos alunos em uma maior quantidade de tempo na escola, ou seja, a ampliação da jornada de horário escolar. Para Gadotti, “As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar ‘mais tempo na escola’ às camadas mais pobres da população” (2009, p. 32). Isso não significa que uma escola de tempo integral constitui-se de uma educação integral. Dessa forma se emprega da justificativa assistencialista, para que o aluno permaneça por mais tempo na escola, o essencial neste modelo é evitar que o tempo fora do âmbito escolar exponha o aluno a riscos sociais, principalmente, nos casos em que os pais trabalham e os seus filhos encontram-se desassistidos por adultos.

Ideias simplistas de que a escola de tempo integral se diferencia da de tempo parcial, por proporcionar ao aluno mais tempo para aprender, ocupando o seu tempo ocioso, nem sempre se subsidiam na reflexão de que, simplesmente, recolhê-lo à escola, não é garantia de que esse espaço cumprirá seu papel pedagógico-instrucional. Seria como trocar o espaço ocioso, muitas vezes, gasto em frente à televisão ou na rua, exposto a situação de risco social, por outra atividade vazia de conteúdo pedagógico, só que dentro da escola (FERREIRA, 2007, p. 11).

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

## **EM PAUTA: A INCLUSÃO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ/PR**

Atualmente, o aluno com deficiência está adentrando ao âmbito da escola regular em tempo integral, onde a inclusão desses alunos passa a ser um direito que está estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação, assim como a ampliação das matrículas na educação integral. Neste caso, havendo a necessidade de um diálogo entre as metas definidas e conseqüentemente, a necessidade de



significativas transformações no que diz respeito a organização escolar, estrutural, curricular, metodológica e, principalmente, na formação dos docentes que atenderão alunos com deficiência, “[...] além dessas mudanças, a reorganização da escola coloca em destaque a formação dos professores e, conseqüentemente, aponta para a necessidade de adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura” (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 42).

No município de Paranaguá, a expansão de matrículas de escolas em tempo integral já é uma realidade e conseqüentemente a inclusão de alunos com deficiência também. Ao que segue a prática da educação brasileira, principalmente no que se refere a educação integral, no município de Paranaguá/PR este modelo de educação teve seus primeiros passos dados no ano de 2005, quando foi implementada na Lei Orgânica do Município nº 10/2005, por meio de uma ementa, a implantação progressiva das escolas em tempo integral. Atualmente, o município possui o número de dezesseis escolas em tempo integral, e sendo a matrícula para o ensino fundamental de regime não facultativo, onde os pais ou responsáveis devem estar cientes que a ausência do aluno nas atividades acarretará sanções conforme a Lei Municipal nº 3022/09.

Vale ressaltar, que essa mesma lei municipal, citada acima, estabelece uma jornada escolar de nove horas, compreendendo o horário das 7 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos (PARANAGUÁ, 2009). Durante esse período nas instituições escolares, os alunos participam das aulas das disciplinas do núcleo comum do currículo, e no período contra turno de oficinas pedagógicas, onde estas são divididas em atividades complementares de enriquecimento curricular, artísticas, culturais, esportivas e motoras, compostas por: apoio escolar, cultura paranguara, informática, jogos pedagógicos, Libras, língua estrangeira, literatura, meio ambiente, oficina de ideias, saúde e qualidade de vida, iniciação as Artes, iniciação musical, Artes Cênicas, teatro, origami, Karatê, Capoeira, Xadrez, expressão corporal (Ballet, Street Dance), ginástica olímpica e natação.

Em geral os alunos com deficiência em contextos inclusivos têm a garantia de um atendimento educacional especializado (AEE) regulamentado no país pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. No entanto, esse atendimento do AEE se organiza em contra turno e não substitui o aprendizado das classes comuns, como consta nas CNE/CEB Nº 4/2009 que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009).



Isso supõe que nos dias em que o aluno não está no AEE ele frequente as oficinas da educação integral haja vista o caráter de obrigatoriedade dessas oficinas no município de Paranaguá, como consta na Lei Municipal nº 3022/09, que dispõe sobre a jornada escolar em tempo integral no ensino fundamental do município de Paranaguá:

Art. 3º O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda jornada escolar, estando sujeito às sanções previstas na legislação pertinente e nas normas da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral, em caso de ausência (PARANAGUÁ, 2009).

Nesse contexto, cabe a reflexão: até que ponto ocorre a preocupação com o processo de ensino/aprendizagem do aluno e até que ponto as oficinas passam a ser apenas uma ocupação de tempo? Esses vieses ratificam a contradição posta no bojo da educação integral em que se refere ao princípio de formação integral.

Como uma forma de assegurar a inclusão escolar em todos os níveis de educação, o município de Paranaguá estabelece em seu Plano Municipal de Educação em seu artigo 11, indica que “Para a garantia da equidade educacional, o município deverá considerar o atendimento as às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (PARANAGUÁ, 2015, p. 4).

Para compreender como está ocorrendo o desenvolvimento das metas, citadas acima, do PNE este estudo se utilizou de dados do município de Paranaguá disponíveis online no site do Observatório do PNE.

O Observatório do PNE é uma plataforma online de acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação, foi organizado por vinte e duas instituições vinculadas a educação com o objetivo de “apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas” (OBSERVATÓRIO DO PNE). No site pode-se acompanhar o desenvolvimento das metas a partir dos indicadores do país como também dos municípios.

Essa ferramenta foi utilizada nessa pesquisa para se obter informações acerca de como se encontrava as escolas do município de Paranaguá no primeiro ano de vigência do PNE, embora alguns dados da plataforma limitam-se até o ano de 2013, no que se relaciona as metas abordadas nessa pesquisa.

Segundo os dados levantados pelo Observatório do PNE, ao que remete a meta sobre a inclusão escolar (meta 4), o município de Paranaguá, em 2014, contava com 46% das matrículas de alunos com



deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns, em contrapartida, ainda 50,2% dos alunos estavam em escolas especiais. Já sendo mais específico, no que se direciona a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa que fica a cargo da gestão municipal, a disparidade de matrículas entre classes comuns e escolas especiais é mais evidente, sendo respectivamente o percentual de 39,9% na primeira e 50,8% na segunda.

Ainda analisando os dados fornecidos pelo Observatório do PNE, vale ressaltar que em 2013, um ano antes do início da vigência do Plano Nacional da Educação, apenas 51,4% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que recebiam Atendimento Educacional Especializado, isso equivale a 453 alunos do município.

Ao que cabe a 6 meta do PNE, correspondente a expansão de matrículas em educação em tempo integral, dados do Observatório do PNE (OPNE) indicam que em 2014, apenas 18,5% dos alunos da educação básica, que estavam matriculados na educação em tempo integral na educação básica, eram em escolas públicas. Em 2020, 29,5% das escolas públicas ofertavam a Educação em tempo integral (OPNE).

Ao que corresponde estritamente aos anos iniciais do ensino fundamental esse número aumentam são 42, 1% matrículas em escolas públicas em tempo integral.

Porém, vale ressaltar que entre aos dados divulgados mostra-se que em 2013 apenas 1,9% da escola pública estava com a estrutura adequada para o funcionamento em tempo integral. Esse número fica ainda mais preocupante ao analisar que essa porcentagem corresponde a uma única escola,

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo que ainda se encontra em desenvolvimento no Brasil, mesmo sendo a sua trajetória histórica iniciada no século passado. Na prática da inclusão escolar, os alunos estão sendo recebidos nas salas de aula do ensino regular, porém ainda se faz necessário quebrar alguns paradigmas que dificultam a efetiva inclusão e que esta deixe de ser apenas casos isolados em algumas escolas.

As políticas públicas, como PNE, são uma promessa para se melhorar a qualidade de ensino, contudo esse mesmo documento cita a possibilidade do aluno com deficiência ter o acesso ao ensino regular, assim como a educação em tempo integral, porém não se posiciona como essa, sendo



obrigatória, mas refere-se apenas como uma preferência pela modalidade de ensino. Com isso, é possível esses alunos continuarem a sua escolarização em uma escola especial.

Já, ao que segue a educação integral, nota-se a distinção entre a educação integral e a escola em tempo integral, dado que a partir do modelo de educação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro elaborado pelo educador Anísio Teixeira, outros projetos de educação tentaram ser realizados, mas foram se descaracterizando do projeto original, a partir do momento em que, muitas vezes, foram utilizados com interesses políticos partidários. Assim, em muitos espaços, se retirou a “educação integral” do termo e optou-se por apenas a terminologia “tempo integral”, portanto passando a uma nomenclatura de educação ou escola em tempo integral.

As escolas em tempo integral, muitas vezes, não preservaram o aspecto pedagógico original da educação integral, apenas se focalizaram no aspecto assistencialista, tornando o foco da escola na permanência dos alunos no âmbito escolar no tempo integral, apenas para que as crianças não fiquem desassistidas por um adulto enquanto os pais trabalham. Já as estruturas, utilizadas as existentes de quando a escola atendia em período parcial, desta forma, muitas vezes, insuficiente para um atendimento de qualidade no modelo pretendido.

O Plano Nacional da Educação possui uma meta em que 50% das escolas públicas atendam em tempo integral. Nesse caso, há um equívoco, onde as pessoas acreditam que essa forma de educação é proveniente da ideia de educação integral de Anísio Teixeira, posto que os próprios dados apresentados pelo Observatório do PNE, demonstram que o número de escolas em Paranaguá que possuem uma estrutura adequada para atender essa modalidade de ensino é pequeno.

Então, a proposta de Anísio Teixeira por uma escola pública de qualidade, se resume atualmente, a um ensino carregado de improvisações e desestrutura. Desta forma, a educação de qualidade para as escolas públicas e a democratização do ensino continua sendo um desafio para a sociedade.

Em linhas gerais, por meio da análise dos dados do Observatório do PNE percebe-se que o município de Paranaguá tem um longo caminho para se alcançar as metas propostas pelo plano, principalmente, por preservar mais da metade das matrículas dos alunos com alguma deficiência ou transtorno em escolas especiais ou APAES.

No que se refere a educação em tempo integral, embora haja esforços desde 2005, o município de Paranaguá necessita aprimorar as estruturas e expandir as oficinas existentes a todos os alunos, fazendo com que está não se dirija somente a um número reduzido de estudantes.

Por fim, embora existam as políticas públicas voltadas a inclusão escolar do aluno com deficiência e as escolas em tempo integral constata-se que há uma grande distância entre o que se encontra nos documentos legais e o que se efetiva nas escolas públicas brasileiras.





## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Brasília: Planalto, 2021. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE n. 13, de 24 de setembro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

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

FABRI, L. T. C.; TASSA, K. O. M. E. “Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, 2022.

FERREIRA, C. M. P. S. **Escola em Tempo Integral: Possível Solução ou Mito na Busca da Qualidade?** (Dissertação de Mestrado em Educação). Londrina: UEL, 2007.

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

GUARÁ, I. M. F. R. “É imprescindível educar integralmente”. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006.

HYKAVEI JÚNIOR, P.; CRUZ, G. C. “Mudanças na educação especial no estado do Paraná: pensamentos e reflexões de professores de uma instituição de educação especial”. **Revista Apae Ciência**, vol. 17, n. 1, 2022.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 2003.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Programa Todos Pela Educação. **Observatório do PNE** [2013]. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br> Acesso: 25/04/2023.

PARANÁ. **Resolução n. 3.600, de 18 de agosto de 2011**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 2011. Disponível em: <www.seed.pr.gov.com.br>. Acesso em: 23/04/2023.

PARANAGUÁ. **Lei Municipal n. 3022, de 07 de dezembro de 2009**. Paranaguá: Câmara Municipal, 2009. Disponível em: <www.camaramunicipal.paranagua.com.br>. Acesso em: 27/04/2023.

PARANAGUÁ. **Lei n. 3468, de 23 de junho de 2015**. Paranaguá: Câmara Municipal, 2009. Disponível em: <www.camaramunicipal.paranagua.com.br>. Acesso em: 27/04/2023.



PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. “Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura”. **Educação Unisinos**, vol. 17, n. 1, 2013.

PRADO, L. A. *et al.* “Ser docente em tempos de pandemia: narrativas autobiográficas em contextos educacionais inclusivos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 8, 2021.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 1999.

SILVA, J. O. **Educação Especial e práticas escolares: novos caminhos pedagógicos**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2012.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TEXEIRA, A. *et al.* “Manifesto dos pioneiros da educação nova”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 65, 1984.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. “A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências”. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, vol. 24, n. 3, 2020.



## BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 13 | Nº 37 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

### Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

### Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

### Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima