



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROSÂNGELA APARECIDA SILVA FALQUETO

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
OLHARES DE GESTORES E PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ/RO**

PORTO VELHO

2019

ROSÂNGELA APARECIDA SILVA FALQUETO

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
OLHARES DE GESTORES E PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França

PORTO VELHO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

F196e Falqueto, Rosângela Aparecida Silva.

A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: olhares de gestores e professores do município de Ji-Paraná/RO / Rosângela Aparecida Silva Falqueto. – Porto Velho, RO, 2019.

121 f.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Rosângela De Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação Inclusiva. 2.Educação Integral. 3.Gestão Escolar. 4.Práticas Pedagógicas. I. França, Rosângela De Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 373.091(811.1)

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

ROSÂNGELA APARECIDA SILVA FALQUETO
**"A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OLHARES
DE GESTORES E PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ/RO"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 26/09/2019



Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientador - PPGE/UNIR)



Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Externo – PPGE/UFAM/HUMAITÁ)



Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Carmen Tereza Velanga
(Suplente – PPGE/UNIR)

*Ao meu pai, Geraldo Silva (in memoriam),
pernambucano, semi-analfabeto,
que me presenteou com dois livros de poemas
aos meus sete anos,
que me dizia todos os dias:
aprender não ocupa espaço...
então, aprenda tudo
e aprenda sempre em sua vida.
Pai, guardei seus ensinamentos,
aprendi e construí a minha própria história.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai amoroso, que sempre está comigo, abençoando meus projetos e conduziu-me até o Mestrado, momento em que pude realizar um sonho e vivenciar as alegrias e angústias de ser mestranda... Mas tudo foi um aprendizado valioso.

A Nossa Senhora Aparecida, minha protetora e grande intercessora. Em cada dificuldade senti sua presença fortalecedora.

Aos meus pais Geraldo (*in memoriam*) e Sebastiana, pela educação emancipadora recebida desde a infância. Com vocês aprendi a romper barreiras e paradigmas, pois me ensinaram a sonhar com este momento e, mais do que sonhar, torná-lo real.

Ao meu eterno namorado! Que sonhou comigo, viajou inúmeras vezes ao meu lado, que entendeu minhas ausências, que vibra com meu sucesso. Este título é também seu. Meu mestre, e amado companheiro de jornada, Daniel. Aleluia!

Aos meus filhos Emanuely, Patrícia e Lucas, minha inspiração, meu orgulho. Obrigada pela ajuda, incentivo, carinho, pela presença constante em minha vida. Amo ser mãe de vocês! Saibam que aprendo todos os dias, desde o nascimento de vocês, e esse aprendizado ajudou a construir a pessoa que sou!

As amigas de todas as horas, Cléria, Ana, Odete, Fabrícia e Dete, obrigada pelo carinho, alegria, amizade, festas e taças de vinhos, por torcerem sempre por mim e por serem presença viva e amiga em todos os momentos.

Aos amigos Carlão, Renê, Carlos Sonsin e Papa, agradeço pela alegria, risadas e amizade.

Aos queridos Altair e Carlinha, casal amigo que me acolheu em sua casa e em suas vidas, tornando a viagem mais amena, me fazendo sentir em casa. Obrigada, minha família de Porto Velho.

Aos profissionais das escolas que permitiram esta pesquisa.

Aos professores do PPGE, pelos desafios em cada aula, pela generosidade em partilhar seus conhecimentos.

Aos membros da banca, Prof^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira e Prof^o Dr. Rafael Fonseca, agradeço as importantes contribuições feitas.

Ângela, obrigada pela acolhida, pela orientação e pelo sorriso fácil com que me recebia.

Aos novos amigos que o Mestrado trouxe para minha vida; de cada um guardo boas lembranças.

Agradecimento especial

Há pessoas que têm o dom de tornar fácil o que todos apresentam como muito difícil.

Há pessoas que, ao olhar para você, dizem, sem usar palavras, que você tem condições de conquistar seus sonhos.

Há pessoas, são raras, que generosamente te acolhem e te ensinam, te alimentam e apresentam novos horizontes do saber, ampliando teu mundo e te ensinando que não há caminho que não seja vencido pela dedicação e pelo empenho.

Tive o prazer de conhecer e conviver com uma pessoa assim. Com ela, aprendi que a chibata é longa, mas, ao mesmo tempo, é suave; aprendi a fazer leitura dialogada, a questionar meus conhecimentos e, a partir disso, reconstruí-los! As doces leituras estarão sempre em minha mente.

Professora Rosângela França, dizer obrigado é pouco para alguém que me direcionou na conquista de um grande sonho. Tenha certeza que estará sempre em minhas orações e, se antes eu a admirava apenas de ouvir falar, hoje posso dizer, com muito orgulho, que fui sua orientanda e senti na pele esse carinho que tens para com as pessoas. O Padre Fábio de Melo diz que somos “solo sagrado” e a senhora respeita a sacralidade de cada ser humano que passa pela sua vida.

Obrigada por me escolher e orientar esta etapa de minha vida acadêmica.

Gratidão sempre!

FALQUETO, Rosângela Aparecida Silva. **A Educação Integral na Perspectiva da Educação Inclusiva: olhares de gestores e professores no município de Ji-Paraná/RO.** 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2019.

RESUMO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26, afirma que a educação deve ser orientada no sentido do pleno do desenvolvimento da personalidade humana. O Plano Nacional de Educação, de 2014, na Meta 06, propõe que, até o ano de 2024, 54% das escolas públicas brasileiras ofertem regime integral, atendendo, no mínimo, 25% dos estudantes matriculados na Educação Básica. Diante do desafio proposto, a temática Educação Integral foi ampliada e passou a fazer parte das políticas e debates educacionais. Em paralelo a essa discussão, a Educação Inclusiva também é garantida como direito de todos e, dentro do PNE, a meta 04 fala sobre a garantia de um sistema educacional inclusivo e da construção de uma escola que contemple as especificidades de todos. Considerando a implementação da Educação Integral e Inclusiva, elegemos como questão norteadora deste estudo: em que consiste a dinâmica para o desenvolvimento da Educação Integral, na perspectiva da Educação Inclusiva, no olhar de gestores e docentes que atuam em escolas de tempo integral? Em consonância com o questionamento levantado, tivemos por objetivo geral analisar como os gestores e docentes percebem essa dinâmica, a partir de suas experiências em escolas de tempo integral. Desenvolvemos, então, uma pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, realizada no período de junho de 2018 a abril de 2019. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo. Os sujeitos da pesquisa são quatro gestores e seis professores da Educação Básica de duas escolas municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas em pontos extremos do município de Ji-Paraná, no interior do estado de Rondônia. Os resultados apontaram, por meio da análise das categorias e subcategorias, que os sujeitos possuem uma concepção de Educação Inclusiva e Integral como desenvolvimento pleno, capaz de acolher as diversidades humanas, apontando para: (i) uma ideia de currículo em construção, que se concretiza nas atividades extracurriculares ocorridas nas escolas no contraturno; (ii) uma formação docente com lacunas e incompletudes, porém em uma busca contínua por parte dos docentes e gestores; (iii) a necessidade de rever e reorganizar as estruturas físicas e pedagógicas da escola; (iv) práticas adaptadas às possibilidades dos alunos. As unidades escolares pesquisadas apresentam estrutura física em bom estado, porém insuficiente para atender toda a demanda que a Educação Inclusiva/Integral requer. Outro fator que devemos destacar nesta pesquisa é a necessidade de formação continuada e específica para docentes, que proporcione discussões e aprendizagens sobre esse formato de educação. Observamos que a legislação em vigor se encontra distanciada do chão da escola, no olhar dos sujeitos. Concluímos que há necessidade de implementar um processo de formação docente contínua dentro das escolas, oportunizando aos docentes interagir, trocar experiências, estudar as legislações e refletir sobre seus saberes e suas necessidades profissionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Integral, Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas

FALQUETO, Rosângela Aparecida Silva. **The Integral Education in Inclusive Education perspective: views of education managers and teachers from Ji-Paraná/RO.** 121 f. Dissertation (Academic Master of Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho-RO, 2019.

ABSTRACT

The Universal Declaration of Human Rights, in Article 26, states that education must be oriented towards the full development of the human personality. The National Education Plan, 2014, in the goal 06, proposes that, by the year 2024, 54% of Brazilian public schools offer full-time education, attending at least 25% of students matriculated in Basic Education. Faced with the proposed challenge, the theme Integral Education was expanded and became part of educational policies and debates. In parallel to this discussion, Inclusive Education is also guaranteed as a right for all people and, within PNE, the goal 04 talks about ensuring an inclusive education system and building a school that addresses the specificities of everyone. Considering the implementation of Integral and Inclusive Education, we chose as the guiding question of this study: what is the dynamic for the development of Integral Education, from the perspective of Inclusive Education, in the eyes of managers and teachers who work in full-time schools? In line with this question, our general objective was to analyze how managers and teachers perceive this dynamic, based on their experiences in full-time schools. We developed a descriptive exploratory research with a qualitative approach, conducted from June 2018 to April 2019. The data collection instruments were questionnaires and semi-structured interviews. The data were interpreted in light of the Content Analysis. The subjects of the research are four managers and six teachers of Basic Education, from two municipal schools that attend the early years of elementary school, located in extreme points of the city of Ji-Paraná, in the interior of the state of Rondônia. Through the analysis of categories and subcategories, the results indicated that the subjects have a conception of Inclusive and Integral Education as a full development, capable of accommodating human diversity, pointing to: (i) an idea of curriculum in construction, which is materialized in extracurricular activities that occurred in schools during the afternoon; (ii) the teacher training with gaps and incompleteness, but in continuous search by teachers and managers; (iii) the need to review and reorganize the physical and pedagogical structures of the school; (iv) practices adapted to students' possibilities. The school units surveyed have a physical structure in good condition, but insufficient to meet all the demand that Inclusive/Integral Education requires. Another factor that we should highlighted in this research is the need for continuing and specific training for teachers, which provides discussions and learning about this format of education. We observe that the current legislation is far from the school floor, in the eyes of the subjects. We conclude that there is a need to implement a process of continuous teacher training within schools, enabling teachers to interact, exchange experiences, study the laws and reflect on their knowledge and professional needs.

Keywords: Inclusive Education, Integral Education, School Management and Pedagogical Practices

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	O que é Educação Inclusiva?	28
Quadro 2	Como fazer Educação Inclusiva?	29
Quadro 3	Para quê Educação Inclusiva?	30
Quadro 4	Para quem fazer Educação Inclusiva?	31
Quadro 5	O que é Educação Integral?	41
Quadro 6	Para quê Educação Integral?	42
Quadro 7	Como fazer Educação Integral?	43
Quadro 8	Para quem fazer a Educação Integral?	44
Quadro 9	Os desafios da Educação Inclusiva e Educação Integral.....	50
Quadro 10	Os princípios da Educação Inclusiva e Educação Integral.....	52
Quadro 11	As categorias <i>a priori</i>	62
Quadro 12	As subcategorias <i>a posteriori</i>	63
Quadro 13	Informações sobre as gestoras das escolas 1 e 2.....	64
Quadro 14	Informações sobre os docentes da escola 1.....	68
Quadro 15	Informações sobre os docentes da escola 2.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fases do processo de Análise de Conteúdo.....	63
Figura 2	Localização das escolas no mapa da cidade de Ji-Paraná.....	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CP	Conselho Pleno
CREI	Centro de Referência em Educação Integral
CIEPS	Centro Integrado de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PLC	Proposta de Lei Complementar

PcD	Pessoa com Deficiência
PNME	Programa Novo Mais Educação
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRMF	Salas de Recurso Multifuncional
TDAH	Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA HISTÓRIA EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO	19
2.1 A Educação Inclusiva na legislação um recorte entre 1988 e 2018..	19
2.2 Educação Inclusiva e as concepções teóricas	26
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL DE 1930 A 2018: UM DIFÍCIL PERCURSO	32
3.1 A Educação Integral na legislação.....	32
3.2 Educação Integral: diferentes caminhos, um mesmo direcionamento	39
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO CONCEITO À PRÁTICA, UM CAMINHO A PERCORRER	46
4.1 Construindo um diálogo entre Educação Inclusiva e Educação Integral	46
4.2 Educação Inclusiva e Educação Integral: conceitos similares objetivos comuns	49
5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	56
5.1 A questão problema.....	56
5.2 Aspectos e procedimentos da pesquisa.	58
6 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO OLHAR DE GESTORES E PROFESSORES	73
6.1 O olhar dos gestores.	74
6.1.1 Categoria I - Concepção de Educação Integral.	74
6.1.2 Categoria II - Currículo em construção.	75
6.1.3 Categoria III - Estrutura necessária para promover o desenvolvimento da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Integral.	78
6.1.4 Categoria IV - Formação docente para atuar na Educação Inclusiva /Educação Integral.	80
6.2 O olhar dos professores.....	83
6.2.1 Categoria I - Concepção de Educação Integral	83
6.2.2 Categoria II - Currículo em ação	85

6.2.3 Categoria III - Metodologias e práticas na Educação Integral/Inclusiva.....	88
6.2.4 Categoria IV - Formação docente para atuar na Educação Inclusiva	
/Educação Integral.....	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	108
Apêndice A - Quadro cronológico das bases legais da Educação Inclusiva no Brasil.....	109
Apêndice B - Quadro cronológico das bases legais da Educação Integral no Brasil.....	112
Apêndice C - Termo de apresentação.....	113
Apêndice D - Termo de consentimento das gestoras.....	114
Apêndice E -Termo de consentimentos dos professores.....	115
Apêndice F - Questionário aplicado aos professores.....	116
Apêndice G - Questionário aplicado aos gestores.....	117
Apêndice H - Entrevista com os gestores.....	118
Apêndice I - Entrevista com os docentes.....	119

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento de transformação na história na educação brasileira e a escola, onde acontece a educação formal, é chamada a mudar. As discussões, em nível acadêmico e legal, sobre direitos humanos, inclusão social e ampliação da jornada escolar vêm provocando mudanças no cotidiano das escolas públicas. Já não é mais possível esperar que essa instituição seja apenas local de transmissão de informações e conceitos acumulados pela humanidade. Nesse cenário, faz-se necessário refletirmos sobre esse ambiente educativo como espaço formativo integral.

A legislação mostra o caminho para essa reflexão e os direcionamentos necessários para a implementação de escolas onde aconteça a Educação Integral. Desde a Constituição de 1988 ao PNE 2014, a Educação Integral é apresentada como uma proposta que considera o sujeito em sua multidimensionalidade, representando um projeto educativo que busca levar o aluno a desenvolver essas multidimensões em todos os setores sociais por onde transita. A ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar torna-se um caminho para atingir essa proposta e atender a LBDEN 9394/96 que, em seu Art.2º, afirma que a finalidade da educação é o “desenvolvimento pleno do educando”.

Paralelamente a esta discussão, a Educação Inclusiva também se apresenta como outro desafio para os sistemas educacionais. Desde a década de 1990, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, o movimento pela inclusão ganha impulso. Tem início, então, um diálogo sobre escola para todos, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos que frequentam esses espaços formativos. Esse movimento traz para o cenário o termo Educação Inclusiva como um conceito que visa fortalecer a ideia de que todos aprendem e, portanto, devem estar inseridos nos ambientes escolares, independente de deficiências sensoriais, motoras ou cognitivas. Assim, é preciso ver não a dificuldade, mas a pessoa em sua integralidade.

É nesta perspectiva que a Educação Integral se torna inclusiva, ao reconhecer a singularidade dos sujeitos e suas múltiplas identidades que vão sendo construídas em tempos, espaços e ritmos diferentes, dentro do mesmo ambiente educativo, garantindo o direito à “igualdade de oportunidades, o que não significa um modo igual de educar e sim ofertar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais” (CARVALHO, 2005, p. 79). Dessa forma, pensando na totalidade-diversidade presente no ato educativo, as escolas de Educação Integral conseguem efetuar um direcionamento inclusivo às

ações que realizam diariamente, pensando além dos conteúdos, envolvendo o sujeito em todas as dimensões que perpassam o estar na escola fisicamente.

Estar em algum lugar é fazer parte de uma história e, ao mesmo tempo, de várias histórias. Assim, a aproximação com esta pesquisa é resultado de nossa atuação profissional como Orientadora Educacional em escolas públicas estaduais no interior do estado de Rondônia, durante dez anos. Essa experiência nos levou à certeza de que é possível construir uma escola inclusiva, mas, para isto, é preciso conhecer as legislações, teorias e a realidade de cada escola, ressignificando os tempos e espaços educativos que elas têm e questionando paradigmas que não reconhecem ou valorizam as diferenças como oportunidades de aprender com o outro e desemaranhar os “efeitos de práticas discursivas que apresentam suas diferenças como desqualificação” (CARVALHO, 2014, p.21). Essa mudança começa a partir de gestores e docentes que, ao mudar concepção, transformam práticas e direcionam o processo educativo para o reconhecimento das diferenças como um direito individual.

Partindo desta contextualização e considerando a implementação da Educação Inclusiva/Integral, trazemos como questão norteadora deste estudo: em que consiste a dinâmica para o desenvolvimento da Educação Integral, na perspectiva da Educação Inclusiva, no olhar de gestores e docentes que atuam em escolas de tempo integral? As questões complementares surgiram como desdobramento desta problematização inicial e versam sobre: (1) qual o entendimento dos gestores e docentes que atuam na Educação Integral quanto à concepção de Educação Inclusiva?; (2) na concepção de gestores, quais ações são necessárias para a construção de um currículo que atenda, a Educação Integral na perspectiva da inclusão?; (3) para gestores e docentes, o docente que atua na Educação Integral em uma perspectiva inclusiva está preparado para lidar com as múltiplas dimensões do ser humano?; (4) a escola apresenta condições objetivas e estrutura necessária para promover a Educação Integral/Inclusiva?; (5) que aspectos deverão ser trabalhados em um currículo para a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva?; (6) quais metodologias e práticas escolares são adotadas para operacionalizar um currículo que atenda de forma integral e inclusiva?.

Em sintonia com as questões acima pontuadas, tivemos como objetivo geral deste estudo: analisar em que consiste a dinâmica para o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva, no olhar de gestores e docentes que atuam em escola de tempo integral. Para aprofundar a pesquisa, elaboramos seis objetivos específicos que nos permitiram:

- 1) Identificar o entendimento dos gestores e docentes que atuam na Educação Integral quanto à concepção de Educação Inclusiva;

2) Descrever as diversas ações que os gestores apontam como necessárias para a construção de um currículo que atenda a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva;

3) Relacionar as condições objetivas da escola apontadas pelos gestores quanto a estrutura necessária para promover o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva;

4) Averiguar, na compreensão dos gestores e docentes, se o docente que atua na Educação Inclusiva Integral está preparado para lidar com as múltiplas dimensões do ser humano;

5) Verificar qual é a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva Integral;

6) Analisar quais metodologias e quais práticas escolares são adotadas para a operacionalização de um currículo que atenda à Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta pesquisa exploratória descritiva, de abordagem qualitativa, permitiu, por meio dos objetivos específicos acima listados, aproximarmos-nos dos sujeitos e conhecer suas percepções sobre Educação Inclusiva/Integral. Bogdan e Biklen (1994, p. 51) afirmam que àqueles que pretendem trabalhar com investigação qualitativa devem “se certificarem de que estão a aprender as diferentes perspectivas adequadamente”. Para captarmos essas perspectivas, optamos por usar entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas; a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental fundamentaram as nossas interpretações e hipóteses, além do questionário, que nos possibilitou identificar quem são os sujeitos pesquisados.

As falas dos professores e gestores entrevistados foram interpretadas à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Durante o processo de categorização temática, organizamos oito categorias *a priori*, a partir dos objetivos deste trabalho, e oito categorias *a posteriori*, que emergiram das falas dos sujeitos. Esse processo nos permitiu inferir quais são as concepções que os entrevistados possuem sobre a Educação Inclusiva/Integral.

O *locus* da pesquisa foi o município de Ji-Paraná, situado na região central do Estado de Rondônia. Foram escolhidas duas escolas da rede municipal de educação que já trabalham com Educação Integral e Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental há mais de cinco anos cada uma. Um dos desafios encontrados nesta pesquisa foi justamente conduzir os docentes e gestores durante a entrevista semiestruturada: quando começavam a falar, eles saíam do foco e faziam desabafos sobre a distância entre o real e o ideal, sobre a falta de comprometimento de algumas famílias e sobre como o poder público não consegue ser efetivo

nessas escolas. Entretanto, mesmo com esses percalços, afirmam acreditar na proposta da escola.

A presente dissertação está estruturada em sete seções. Na primeira seção, encontra-se a introdução, onde apresentamos uma breve contextualização da problemática pesquisada, a motivação pelo tema, a questão problematizadora e os objetivos, os sujeitos e *locus* de investigação, bem como os desafios enfrentados para desenvolver a pesquisa.

Na segunda seção, denominada *Educação Inclusiva: uma história em constante construção*, apresentamos o aporte legal e teórico da pesquisa. Divide-se em duas subseções: *Educação Inclusiva na legislação: um recorte entre 1988 e 2018*, em que discutimos o arcabouço legal que ampara as ações referentes ao processo de inclusão no país; e *a Educação Inclusiva e as concepções teóricas*, em que apresentamos o referencial que embasa e fundamenta este estudo, no tocante à Educação Inclusiva. Por meio de quadros organizadores, levantamos questionamentos que foram respondidos a partir das concepções de Rosita Carvalho (2006; 2014) e Maria Teresa Mantoan (2003; 2005; 2013).

Continuando com o aporte legal e teórico, na terceira seção, intitulada *Educação Integral no Brasil de 1930 a 2018: um difícil percurso*, discutimos, na primeira subseção, a legislação que direciona essa estratégia de educação no país. Na segunda subseção, apresentamos o aporte teórico dessa temática, fundamentados nos escritos de Jaqueline Moll (2012; 2009), Moacir Gadotti (2009), Miguel Arroyo (1988) e Ana Cavaliere (2009; 2014), definimos o que é? Para quê? Como fazer? Para quem fazer Educação Integral neste país?

Educação Integral e Educação Inclusiva: do conceito à prática um caminho a percorrer é o título da quarta seção, em que fazemos uma aproximação entre Educação Inclusiva e Educação Integral. Na primeira subseção, esse diálogo é fundamentado através da legislação. Na segunda subseção, a partir de questionamentos direcionadores, unimos as concepções de Rosita Carvalho (2006; 2014), Maria Teresa Mantoan (2003; 2005; 2013), sobre inclusão, e as concepções de Jaqueline Moll (2012; 2009), Moacir Gadotti (2009), Miguel Arroyo (1988), Ana Cavaliere (2009; 2014), sobre Educação Integral, apontando os pontos de diálogo entre as concepções de educação.

Prosseguindo, temos a quinta seção, na qual caracterizamos o estudo empírico, abordando a questão problematizadora e seus desdobramentos, o objetivo geral e específicos, os aspectos metodológicos da pesquisa, o perfil dos sujeitos e o *locus* de investigação.

Na sexta seção, analisamos os dados coletados que trazem as concepções dos sujeitos sobre Educação Inclusiva e Integral, com o intuito de interpretá-los e responder ao objetivo proposto nesta pesquisa.

A sétima seção traz nossas considerações finais relativas a este estudo. Retomamos os objetivos propostos, procurando responder às questões problematizadora e complementares, a partir da fala dos sujeitos e à luz da Análise de Conteúdos de Bardin (2016). Apontamos, ainda, os resultados obtidos.

Os resultados encontrados apontam que, na concepção de gestores e professores, a Educação Integral na Perspectiva da Educação Inclusiva é possível, mas requer investimentos materiais e humanos por parte das mantenedoras, formação continuada com foco nas especificidades de cada escola e a necessidade de trazer, para dentro das escolas, profissionais da área da saúde que possam ajudar nos processos adaptativos do aluno e nos processos formativos dos docentes.

Concluimos que os profissionais que atuam nesses ambientes educativos estão propensos a entrar em processos formativos constantes, porém ainda é difícil encontrar formações que orientem o fazer docente de forma prática e com foco na sala de aula. Assim, nossa pesquisa se torna relevante no sentido de identificar e apontar caminhos que estão sendo percorridos pelas escolas, a fim de efetivar a Educação Inclusiva e Integral em seu cotidiano.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA HISTÓRIA EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Nesta seção, apresentamos, no primeiro momento, a base legal e o percurso histórico da Educação Inclusiva no país. Trazemos, em ordem cronológica, as legislações sobre o tema aqui proposto (Apêndice A) e discutimos essas leis a partir dos desdobramentos que causaram, pontuando avanços e/ou retrocessos. No segundo momento, trazemos o referencial teórico da Educação Inclusiva, sob diferentes conceitos, definições, objetivos, metodologias e propósitos da Educação Inclusiva. Optamos por trabalhar com quadros definidores a partir de perguntas norteadoras e, por isso, apresentamos os conceitos e definições de Carvalho (2006; 2014) e Mantoan (2003; 2005; 2013) que direcionaram a análise e as discussões sobre a Educação Inclusiva.

2.1 A Educação Inclusiva na legislação: um recorte entre 1988 e 2018

A Educação Especial tem sua história registrada, oficialmente, a partir de 1854, com as ações pontuais desenvolvidas por instituições privadas para uma parte da população que conseguia se organizar para receber tais ações. Entre os anos de 1957 a 1993, surgiram várias ações que intentavam englobar um número maior e mais diversificado de pessoas; porém, só a partir de 1993 é que, efetivamente, podemos perceber o **movimento da inclusão** acontecendo na sociedade. As legislações apontam para um longo caminho ainda a ser percorrido, pois os processos inclusivos devem ir se adequando às características sociais de cada época e lugar.

Mantoan. (In: Rosa e Souza, 2002, p.80) afirma que:

A malha do saber vai invadindo e cruzando sistemas de ideias, de ações, criando novas competências, constituindo maneiras diferentes de organizar e de articular os domínios teóricos e práticos, intercomunicando-os num diálogo aberto e promissor. Podemos, sem dúvida, afirmar que já não se pensa e se aprende como antigamente.

Observamos que o pensamento atual está em mudança, visto que encontramos na sociedade movimentos em prol de um projeto de escola inclusiva, onde todos, indistintamente, com suas características físicas e/ou mentais específicas, são aceitos e inclusos nas diversas atividades realizadas, tendo o direito de desenvolver, ao máximo, suas potencialidades e habilidades. É claro que isso ainda não se efetiva em todos os ambientes educativos, mas já contamos com leis e movimentos que vigiam e impelem sua efetivação, avançando lenta, mas continuamente, no sentido de uma sociedade mais acolhedora e mais humanizada.

Nessa caminhada dentro da história humana, o processo de inclusão vem se configurando como uma proposta de escola para todos. Quando pensamos a educação por esse prisma, aprendemos que as diferenças sempre vão existir e precisam ser valorizadas como novas

possibilidades e não como limitadores humanos. Nesse caminhar rumo a uma Educação Inclusiva, o aparato legal tornou-se fundamental. É por meio da legislação que a Educação Inclusiva se fortalece, tornando-se um conceito plural que abrange todos aqueles que têm “especificidades próprias” (PIRES, 2006, p. 84).

O quadro cronológico das bases legais da Educação Inclusiva no Brasil (Apêndice A), construído para este estudo, propiciou as observações a seguir discutidas.

Quando a Constituição Federal (1988) afirma que a educação é um direito de todos, torna-se o marco para a Educação Especial, pois força os sistemas de ensino a pensarem sobre o que/quem seria esse **todos**. Quando afirma ser dever do Estado garantir **a todos** o atendimento diferenciado e adequado às especificidades que se apresentarem, a Constituição abre caminhos para que outras leis surjam e concretizem na sociedade o que Carta Magna preconiza. Porém a letra da lei e os discursos que proferimos precisam ser revestidos de ações concretas e, mesmo hoje, 31 anos após a promulgação da CF/88, ainda não construímos, no país, um sistema Nacional de Educação Inclusiva. Temos leis, decretos, portarias e resoluções que vão sendo aplicadas à medida que são exigidas pelo público que delas necessitam.

Na década de 1980, a Lei 7.853/89 foi aprovada e apresenta como os diversos serviços públicos (educação, saúde, recursos humanos) devem agir no que concerne à prestação de serviços públicos e privados, em relação as pessoas com deficiência, garantindo o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. É interessante ressaltar que somente 10 anos depois é que foi promulgado o Decreto 3.298/1999, regulamentando a Lei 7853/89. Esse decreto instaura a *Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência* e orienta como deve ser realizado esse processo de integração na sociedade. Nesse Decreto, a seção II trata do acesso à educação e legisla que deve ocorrer de forma flexível, dinâmica e individualizada em todos os níveis de ensino, bem como ter o assessoramento de uma equipe multidisciplinar. Aqui, mais uma vez, garante-se o direito, mas não se especifica como será concretizado dentro das unidades escolares, ou quem comporá essa equipe multidisciplinar.

A década de 90 foi muito produtiva em termos de legislação e discussões sobre a Educação Especial. Tivemos a aprovação do ECA¹, Lei 8.069/90, que visa a proteção integral da criança e do adolescente no país e direciona ações na área da educação. Essa Lei causou reações diversas e contraditórias na sociedade e ainda hoje é mal interpretada, sendo vista como uma lei que incentiva a impunidade, o que não é verdade, pois a lei prevê medidas socioeducativas que servem para educar e punir quando necessário. No que concerne à Educação Inclusiva, o Estatuto reforçou a teoria da proteção integral, já mencionada na CF/88,

¹ Estatuto da Criança e do Adolescente.

mas que, a partir do ECA, criaram-se mecanismos para que essa proteção acontecesse efetivamente na sociedade. Como exemplos, podemos citar a instituição dos Conselhos Tutelares e o trabalho em rede pelos órgãos de proteção à criança e ao adolescente.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) é assinada pelos países signatários, dos quais o Brasil faz parte. Essa declaração amplia o universo do **todos** e, no Art. 03, explica o que é universalizar com equidade, declarando que:

Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e as meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas e as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados, os deslocados das guerras; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990)

Esse documento tornou-se um marco no processo de inclusão ao apontar a educação como um direito fundamental de todas as pessoas e que os países signatários devem envidar esforços para garantir o acesso à educação para as pessoas com qualquer tipo de deficiência, visto que é por meio da educação que alcançamos o progresso social e pessoal.

Em 1994, a ONU e suas agências especializadas organizaram outra conferência mundial, em que os países presentes reafirmaram seu compromisso em promover mundialmente a Educação para Todos, com orientação inclusiva, que atenda a todos os tipos de pessoas. O documento resultante desta conferência é conhecido como *Declaração de Salamanca*, a qual esclarece que as escolas devem incluir todas as crianças, sejam elas “deficientes e superdotadas, criança de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade...” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). **Todos** significa ninguém de fora e aqui começamos a ampliar o sentido de Educação Especial para uma Educação Inclusiva.

No período dos anos 90, temos ainda a aprovação da LDBEN 9394/96, que dedica o capítulo V para a Educação Especial; os Artigos 58, 59 e 60 falam sobre o currículo, métodos, formação de professores, terminalidade, aceleração de estudos/superdotação e atendimento educacional especializado. Em seu trecho mais controverso, a LDBEN aponta a possibilidade desses atendimentos serem feitos em classes ou escolas especializadas sempre que a deficiência assim o requerer. Isto desdobrou-se em novas formas de integração ao invés de promover a inclusão, pois as crianças com NEE podiam ser encaminhadas para instituições especializadas ao invés de frequentarem o ambiente escolar regular, sempre que a sua deficiência não pudesse ser acolhida nas unidades escolares.

Carvalho (2005) nos convida a uma reflexão sobre Educação Especial como modalidade de educação. Segundo a autora, devemos refletir sobre

[...] se é mesmo adequado conceituar a educação especial como modalidade de educação. Parece-me mais pertinente entendê-la como processo, pois, na condição de modalidade faz supor, equivocadamente, um modo diferente de ser, numa abordagem substantiva e que pode alimentar a duplicidade existente: educação regular e educação especial, numa visão bipolar geradora de sistemas de atendimento educacional escolar fragmentados (CARVALHO, 2005, p. 65).

Essa reflexão é pertinente, visto que é possível percebermos, dentro das escolas, que essa divisão se confirmou: o aluno com deficiência é visto como responsabilidade do cuidador ou do profissional da Sala de Recurso e algumas pessoas ainda acreditam e defendem que essas crianças não deveriam estar na escola regular.

Os anos 2000 continuam apresentando uma série de leis que visam intervir no processo de inclusão social e escolar no país. Através da Resolução 02, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), são apresentadas as diretrizes para a educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, definindo a Educação Especial como modalidade da Educação Básica e que deve ser desenvolvida nos princípios da Educação Inclusiva. A Resolução 02 versa também sobre a capacitação e especialização dos professores da classe comum e da Educação Especial. Subentende-se que, se uma sala é comum, a outra não é? O que caracterizaria esse comum? A Resolução não especifica isso, mas mantém essa divisão em seu texto, o que pode levar a subdivisões dentro das unidades escolares e a concepções distorcidas em relação aos direcionamentos propostos.

Nessa década, tivemos também a aprovação da Lei 10.172/2001, que regulamento o Plano Nacional de Educação, o primeiro pós-redemocratização do país. Destaca-se, em seu texto, que “o grande avanço da década da educação deverá ser a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva capaz de acolher a diversidade humana” (PNE, Lei nº 10.172/2001). Infelizmente, o PNE configurou-se em um plano extenso, com 28 Metas sem estratégias de desenvolvimento ou formas de monitoramento de sua aplicação no território nacional.

Em 1999, a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, conhecida como *Convenção de Guatemala*, foi ratificada por vários países, dentre eles o Brasil. Esse documento deixa claro que não devem mais ser toleradas formas desiguais de tratamento que tenham por base a deficiência e que culminem com o afastamento e o cerceamento dos direitos humanos. No Brasil, o Decreto 3.956/2001 promulgou a Convenção e se comprometeu a eliminar a discriminação e exclusão em todas as suas formas de manifestação. Afirma o Decreto que a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos sociais e liberdades fundamentais que qualquer outra pessoa.

A preocupação com a formação inicial dos docentes que posteriormente atuarão na Educação Básica aparece nos documentos oficiais. A Resolução 01 do CNE/CP² institui diretrizes direcionadas à atenção, diversidade e conhecimento sobre as especificidades que o atendimento educacional especializado exige. Em relação à Educação Inclusiva, a referida Resolução afirma que a formação docente deve contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Art. 6º, parágrafo VI, inciso II). Assim, as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas devem inserir, em seus cursos de Licenciatura, disciplinas que atendam às exigências da Resolução aqui citada. As IES precisaram adequar o currículo de seus cursos de Licenciatura para atender a essa nova demanda, surgindo então componentes curriculares como: Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Dificuldades de Aprendizagem, entre outros, que procuravam adequar as matrizes curriculares ao estabelecido na Resolução 01/CNE/CP. Porém, esses componentes são oferecidos em apenas um semestre, com carga horária reduzida, diante da dimensão a que se propõe. Em muitos casos, esse conhecimento foi direcionado a cursos de especializações *lato sensu*, no formato semipresencial ou totalmente a distância.

Paralelamente a todo esse movimento, o MEC/SECADI³ publicou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, documento que afirma, em sua introdução, que a Educação Inclusiva é paradigma educacional fundamentado na concepção de igualdade e diferença como valores humanos indissociáveis. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, o documento propõe a chamada integração-instrucional, ao orientar que apenas a criança deficiente com condições de acompanhar as atividades curriculares programadas deve adentrar as salas de ensino comum; as demais deveriam ser encaminhadas a serviços especializados, o que foi considerado pelos militantes da escola inclusiva como um grande retrocesso nas Políticas Públicas para a inclusão, pois, se a escola pública é para todos, deveria construir um sistema que atenda essa perspectiva. Onde e como serão instruídas as crianças que, por alguma dificuldade, não conseguem acompanhar as atividades curriculares? Quais alternativas foram postas para essas famílias ou mesmo para as unidades escolares?

Em 2009, o governo brasileiro ratificou a Convenção *Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência*, instituindo o Decreto 6.949/2009 que, no Artigo 24, trata do direito à educação, esclarece que todos os Estados deverão assegurar em suas redes um sistema educacional inclusivo, que vise o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Isto

²Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

³Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI

seria assegurar uma escola para todos, seria abrir a escola para o novo, para o aprender com o diferente de mim.

Em 2011, o Decreto 7.611 substituiu o Decreto 6.571/2008, dispondo sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado. O documento inicia falando da garantia de um sistema educacional inclusivo a todos os níveis escolares e acrescenta com base na igualdade de oportunidades. Em 2014, foi aprovado o *II Plano Nacional de Educação* do país que, na Meta 4 trata sobre Educação Especial na perspectiva da inclusão. Em suas 19 estratégias, procura assegurar os direitos conquistados por essa modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, ampliar, “universalizando” o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para atender às demandas e especificidades que vão surgindo. Entre o I PNE/01 e o atual temos grandes avanços no corpo da lei. Agora, as Metas estão mais delimitadas, com prazos e orientações de monitoramento. Surgiram instituições privadas com o objetivo de observar e acompanhar o desenvolvimento do Plano Nacional e isso impulsionou as Secretarias a buscarem atingir as Metas. Porém, as mudanças no cenário político brasileiro têm dificultado o alcance desses resultados, visto que o corte nos recursos da Educação Básica e a cessão de alguns programas podem estagnar o PNE.

Em 2015, a ONU⁴ convocou os países a participarem do Fórum Mundial pela Educação, em Incheon, na Coreia do Sul. Como resultado desse Fórum, surgiu a *Declaração de Incheon: rumo a educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Essa declaração reafirma os compromissos de uma educação para todos convencionados em Jontiem, nos anos 80, através do documento *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, acrescidos das demandas contemporâneas. O documento estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, até 2030: uma educação que prime pela inclusão e equidade, pela igualdade de gênero, pela qualidade e proporcione oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e não apenas na fase escolar obrigatória. O Brasil assinou essa declaração, comprometendo-se com os demais países a uma agenda comum por uma educação de qualidade e inclusiva. O documento sobre essa Conferência foi oficializado no Brasil no ano de 2016. Observamos que, até o momento atual, o documento referente à referida Declaração ainda não recebeu a divulgação devida nos ambientes educativos brasileiros, porém, um estudo sobre seus desdobramentos aponta que algumas medidas orientadas na convenção já estão em andamento, tais como: incluir nos documentos oficiais a questão da “educação ao longo da vida”, “educação equitativa”, obrigatoriedade da Educação Básica, a partir dos quatro anos de idade, de forma pública e gratuita.

⁴ Organização das Nações Unidas.

Ainda em 2015, temos a promulgação da Lei 13.456 a Lei brasileira de inclusão, que ficou conhecida como *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, trazendo em seu bojo definições sobre quem são as Pessoas com Deficiência (PcD), ampliando esse conceito. Discute sobre a avaliação da deficiência por equipe multiprofissional e interdisciplinar, de forma que esse processo seja biopsicossocial. O capítulo IV dedica-se à educação e aponta estratégias para que se torne cada vez mais inclusiva, sugerindo a ideia de um sistema nacional de inclusão. Esclarece que os estudantes com deficiência, matriculados em escolas privadas, deverão ser acolhidos em suas especificidades, sem que isto cause aumento e diferenciação no valor cobrado nas mensalidades.

Em 2018, foi editada a Proposta de Lei Complementar (PLC) nº 13.632/2018, que determina o dever do estado em garantir a Educação Especial desde a primeira infância (zero a seis anos) e que se estenda ao longo da vida, para a pessoa com deficiência, em todos os níveis de ensino. Essa Lei altera a redação do Artigo 58 da LDB 9394/96, que antes limitava a garantia desse direito apenas entre zero e seis anos de idade. Tal avanço assegurado em lei precisará ser desdobrado em ações políticas concretas que viabilizem seu cumprimento no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Em dezembro de 2018, foi aprovada pelo CNE e publicada pelo MEC a nova *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*. Esse documento executivo retoma alguns pontos da política de 2008, propondo outros direcionamentos; traz como grande mudança a flexibilidade no processo de inclusão, propondo que os Estados devem, a partir de agora, desenhar suas políticas de atendimento às pessoas com deficiências e garantir que a educação seja constante e ao longo de toda a vida.

Observamos, através desta pesquisa, que as leis para efetivação da Educação Inclusiva existem, porém, a dificuldade encontra-se em sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Criadas para direcionar as ações inclusivas na sociedade, as leis ainda não conseguem ter esse alcance, devido a inúmeros fatores que, em muitos casos, estão no âmbito das Secretarias de Educação e do processo de financiamento da Educação Básica. Em outros casos, esses fatores se encontram na cultura e na concepção que se tem sobre as pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

2.2 Educação Inclusiva e as concepções teóricas

Apresentamos, a seguir, o referencial teórico da Educação Inclusiva. Este aporte tem por base as concepções de Carvalho (2005 e 2014) e Mantoan (2001, 2006 e 2013) sobre a temática proposta. Optamos por trabalhar com quadros definidores, a partir de perguntas norteadoras sobre a Educação Inclusiva, que vão nos direcionar no sentido de perceber quais conceitos, definições, metodologias, objetivos e propósitos nos revelam os autores aqui citados sobre o universo da inclusão.

Mas, o que define uma escola inclusiva? Esta pergunta perpassa toda a nossa pesquisa, pois muito se ouve, se discute e se escreve sobre inclusão, mas o que verdadeiramente define uma escola inclusiva? Aprofundando o diálogo sobre como a Educação Inclusiva é pensada no interior das escolas públicas brasileiras, de modo particular nas escolas de Educação Integral, procuramos as respostas nos escritos de Carvalho (2005; 2014) e Mantoan (2013; 2006; 2001). Estabelecendo um diálogo entre as autoras e a temática em tela, procuramos entender quais são os caminhos que a escola deve seguir para se efetivar como verdadeiramente inclusiva.

A Educação Especial no Brasil teve início no século XIX e se restringia a implementar ações isoladas e individualizadas para atender pessoas com algum tipo de deficiência sensorial, física ou mental. Essas ações eram desarticuladas das Políticas Públicas de Educação e, somente nos anos 60, é que a Educação Especial foi instituída como modalidade de ensino, sob a designação de Educação dos Excepcionais. Mantoan, em seus escritos no LEPED/UNICAMP, divide em três grandes períodos a história da educação de pessoas com deficiência:

- 1854 a 1956 - iniciativas de caráter privado;
- 1857 a 1993 - ações oficiais no âmbito nacional;
- A partir de 1993 - movimento em favor da inclusão.

Em nosso estudo, a interlocução com as autoras se detém no último período, pois foi no final da década de 80 e início dos anos 90 que se iniciou, de forma mais sistemática, a ideia de inclusão como parte das políticas públicas de educação no Brasil. No diálogo aqui proposto, vamos observar que Mantoan e seus colaboradores (2013; 2006; 2001) e Carvalho (2005; 2014) apresentam a escola como uma possível removedora das barreiras que dificultam a implantação de uma educação para todos, que vai além do acesso ao ambiente educativo, que garanta a permanência e o sucesso de todos que ali se encontram.

Carvalho (2005) defende que a escola precisa ampliar seu olhar e seu campo de atenção, assegurando, com equidade, oportunidades a todos que dela necessitam, afinal “escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO,

2005, p. 29). A autora defende a inclusão como um valor a ser trabalhado diuturnamente, com todos os profissionais que fazem a educação no interior das unidades escolares, pois, embora no Brasil a orientação da política educacional seja de inclusão, ela ainda não foi democraticamente assimilada; como consequência, não é vivenciada ou vivida pelos profissionais que a implementam. Carvalho (2014, p. 55) completa esse pensamento, alertando que:

A questão central [...] é: o que os sistemas educacionais precisam analisar o que fazer para criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos? Ou em outras palavras, quando nos referimos as escolas de melhor qualidade para todos, de que tipo de escolas estamos falando?

Se entendemos que escolas de qualidade são espaços educativos para todos os estudantes, e que escola inclusiva não é apenas para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência sensorial, motora ou psicológica, mas para todos, indistintamente, então estamos falando de uma escola de qualidade que,

[...] traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se, meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente (CARVALHO, 2005, p. 64).

A remoção dessas barreiras passa pela compreensão de “igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 20). Vista por este ângulo, a diferença recebe outro *status*, pois não é ligada ao ser menos, mas se atrela a múltiplas possibilidades de aprender e de ensinar. Essa flexibilidade faz parte da dinâmica da sociedade atual, que está em constante mudanças e essas múltiplas possibilidades se tornam caminhos para a educação, que passa a ser denominada de inclusiva. Porém, temos de estar alertas para que essas mudanças signifiquem inclusão em sentido real, pois corremos o risco de democratizar o acesso aos ambientes educativos, abrindo os espaços e tempos a novos grupos sociais, mas fechando as portas aos novos conhecimentos, excluindo, assim, aqueles que chegam a esses espaços ignorando os conhecimentos que são ali privilegiados.

O processo de inclusão escolar é um processo de humanização da educação, traduzido em escolas que, nas palavras de Mantoan (2013),

Não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única sala de aula (MANTOAN, 2013, p. 61).

Para melhor sistematizar as ideias dos autores acima citados, organizamos quadros, numerados de um a quatro, com questionamentos que ressaltam aspectos sobre a Educação Inclusiva que estamos discutindo e nos ajudam a melhor compreendê-la.

Quadro 1 - O que é Educação Inclusiva?

Autores	Indagação
	O que é Educação Inclusiva?
Carvalho	Um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade (2005, p. 27)
Mantoan	É uma educação que considera desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais! (2006 p.18)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Observamos, no Quadro 1, que as autoras apresentam a Educação Inclusiva como um direito de todos, como um “resgate histórico” de um direito que foi limitado para algumas parcelas da população. E o retorno desse direito deve ser revestido de qualidade e respeito pela diversidade que cada ser humano apresenta, fruto do contexto social, das limitações físicas ou neurológicas que o torna uma unicidade. Ou, ainda, de uma pedagogia desvinculada da realidade e, portanto, excludente.

Ao trazer para a discussão os termos “desigualdades naturais e sociais”, Mantoan (2006) mostra que todos somos diferente e é essa diferença natural que nos caracteriza como seres únicos. Por outro lado, temos diferenças sociais, que segregam as pessoas a partir de características construídas socialmente e, portanto, desiguais. Assim, a autora afirma que “Temos dificuldade de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, as definições desses sujeitos e não se enquadram na cultura de igualdade das escolas” (MANTOAN, 2013, p. 32).

A questão sobre o que é Educação Inclusiva, na concepção de Mantoan (2006) e de Carvalho (2005) nos remete a uma educação que reconheça e priorize as diferenças individuais de todos os sujeitos que adentram o espaço escolar. Mas como fazer Educação Inclusiva no cotidiano das escolas?

Quadro 2 - Como fazer Educação Inclusiva?

Autores	Indagação
	Como fazer Educação Inclusiva?
Carvalho	Penso que as transformações que acarretarão o verdadeiro trabalho na diversidade devem começar no interior dos próprios órgãos implementadores de políticas públicas de cunho educacional (2014, p. 56) Numa perspectiva pluridimensional, na medida em que outros aspectos precisam se considerados (2005, p. 86)
Mantoan	Recriando o modelo educativo [...] primeiramente ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários [...] recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (2013, p. 59)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Visualizando o Quadro 2, temos as orientações de Carvalho (2005; 2014) e de Mantoan (2013) para a construção da Educação Inclusiva dentro de nossas escolas, as quais passam pelos órgãos implementadores das Políticas Públicas de Educação, pois, do contrário, corre-se o risco de fazer inclusão em ilhas de atendimento, de acordo com o perfil do profissional que está à frente do processo no momento e não como algo inerente ao fazer educativo, permanente e sistematicamente. Tudo isso deve acontecer dentro de uma “perspectiva pluridimensional”, pois lidamos com pessoas plurais em sua essência e em suas aprendizagens.

Outro fator levantado nesse contexto é a necessidade de recriar “modelos educativos” como forma de ensinar a fazer a inclusão, pois corremos o risco de ter os direitos assegurados em lei, mas não assegurados no cotidiano do trabalho docente. Em cada escola desse país, e de acordo com Mantoan (2013), é preciso ensinar a ser inclusivo; a escola se configura em um propício espaço de elaboração e efetivação deste ensinamento, pois seus itinerários educativos podem ser repensados e reconstruídos, direcionados para o processo inclusivo e de qualidade.

A qualidade aqui discutida vai muito além de índices e números em *rankings* educacionais ou de infraestrutura física. A qualidade indica, de acordo com Carvalho (2005, p. 137),

[...] atitudes proativas com acolhimento e compromisso, o aspecto desiderativo será uma verdadeira alavanca para melhorar as dimensões culturais, políticas e práticas de nossas escolas, tornando-as verdadeiramente de boa qualidade para todos. Isto é, escolas inclusivas para todos e com todos, capazes de promover a integração e de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aprendiz.

Diante de tantos desafios levantados pelas autoras e da importância de considerá-los no processo de construção de escolas inclusivas, apontamos outra questão que nos ajuda a desenhar nossa reflexão: para quê Educação Inclusiva?

Quadro 3 - Para quê Educação Inclusiva?

Autores	Indagação
	Para quê Educação Inclusiva?
Carvalho	O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a [...] efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (2005, p. 71).
Mantoan	...encontrar soluções que respondam à questão do acesso e permanência dos alunos nas suas instituições educacionais (2006, p. 15).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O Quadro 3 nos mostra as concepções das autoras sobre: Para que Educação Inclusiva? De modo geral, ambas falam que é uma oportunidade de fazer educação para todos! Carvalho (2005) fala em “remover barreiras [...] extrínsecas ou intrínsecas ao aluno”. A remoção dessas barreiras amplia o acesso de inúmeras crianças que, ao longo da história escolar brasileira, foram deixadas à margem do processo educativo, pois não se encaixavam no formato da educação proposta. Crianças que tinham dificuldades, deficiências individuais e/ou sociais e por isso a escola não era para elas. Então, o ato de remover barreiras é entendido como uma intervenção no sistema de ensino que temos atualmente, melhorando as respostas educativas de uma escola que precisa ser de todos e para todos. Mantoan (2006) fala em “encontrar soluções” que sejam uma resposta positiva para a angústia de inúmeros estudantes que estão na escola, mas ainda não são da escola. Mantoan (2013) discorre que a Educação Inclusiva só poderá acontecer e responder positivamente se as escolas reconhecerem e valorizarem a diferença dentro de seus Projetos Políticos Pedagógicos, ministrando um ensino diferenciado que acolha humana, pedagógica e didaticamente aqueles que apresentam deficiências ou dificuldades de natureza sensorial, física, psicológica, relacional, motivacional e cultural.

Assim, de acordo com as autoras, a Educação Inclusiva será sempre uma oportunidade de remover barreiras históricas e enraizadas em nossa cultura e sociedade. Já ouvimos Mantoan (2006; 2013) e Carvalho (2005; 2014) nos dizerem o que é, como fazer e para que fazer Educação Inclusiva. Falta, então, conhecermos os destinatários dessa educação. Então perguntamos: Para quem Educação Inclusiva?

Quadro 4 - Para quem fazer Educação Inclusiva?

Autores	Indagação
	Para quem fazer Educação Inclusiva?
Carvalho	Inclusão deve ser entendida como um processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática (2005, p. 157).
Mantoan	Para os alunos com e sem deficiência, que foram e são excluídos das escolas comuns (2006, p. 25).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O Quadro 4 nos coloca diante das definições sobre para quem fazemos Educação Inclusiva, a partir de Carvalho (2005) e Mantoan (2006). Observamos que as autoras discutem os sujeitos desta educação de forma ampla, pois alocam dentro do termo todos os estudantes que passam pelo processo escolar. De forma particular, Carvalho (2005) trata a inclusão como “um processo interminável”, isto é, a proposta de educação inclusiva destinada a todos não pode ser reduzida ao acesso e permanência ou à inserção de alunos em classes chamadas de regulares, sem as mínimas estruturas didático-pedagógica e humana adequadas. A inclusão é interminável, pois é um processo que não pode ser realizado por modismos ou políticas de governo, devendo ser um projeto de escola e de Estado. Seguindo esse mesmo raciocínio, Mantoan (2006) discorre que a Educação Inclusiva vai de encontro a um sistema excludente que se perpetuou no Brasil, da Educação Infantil ao Ensino Superior. A autora nos lembra que “nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória de muitos estudantes” (MANTOAN, 2013, p. 29) e a Educação Inclusiva é uma forma de combater essa injustiça social que vem se arrastando pelos tempos e espaços educativos de nosso país.

Então, podemos dizer, com base nos pensamentos das autoras, que a Educação Inclusiva é sempre uma forma de corrigir exclusões e procurar assegurar a todo brasileiro o direito ao ensino formal de qualidade e não discriminatório, dentro dos espaços educativos formais. A Educação Inclusiva constitui-se um direito legal, social e humano de todos.

Concluimos esse tópico compreendendo que, de acordo com os autores aqui citados, uma escola que pretenda ser inclusiva deverá estar sempre atenta aos princípios da diversidade e assegurar que todos os estudantes possam aprender juntos, em espaços de cooperação. Percebemos que o desafio das escolas contemporâneas é grande e para vencê-los será necessário repensar as concepções que foram sendo construídas sobre inclusão e sobre o papel da escola nesse processo, procurando reconstruí-lo dentro de uma vertente democrática, que assegure o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Na próxima seção discutiremos sobre a Educação Integral como uma estratégia de educação multidimensional, que pode acolher as diversidades dentro de seus espaços e tempos.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL DE 1930 A 2018: UM DIFÍCIL PERCURSO

Nesta seção, apresentamos a base legal no percurso histórico e o referencial teórico da Educação Integral no Brasil. Primeiramente, trazemos, em ordem cronológica, as legislações através do Quadro Legal, que se encontra no Apêndice B, e discutimos os desdobramentos dessas leis com respeito ao tema aqui proposto. Na sequência, apresentamos o referencial teórico da Educação Integral, organizado no formato de quadros definidores que, a partir de perguntas direcionadoras, possibilitam captar as concepções que Moll (2012; 2009), Arroyo (1988), Gadotti (2009) e Cavaliere (2009; 2013) apresentam sobre a Educação Integral e servirão de aporte para nossas discussões e análise sobre o tema pesquisado.

3.1 A Educação Integral na legislação

A história da Educação Integral no Brasil pode ser situada a partir da primeira metade do século XX. Nesse período, pontuam-se ações em favor da Escola Integral. Essas iniciativas, defendidas por integralistas⁵, anarquistas⁶ e Movimento Pioneiro⁷, divergiam do ponto de vista ideológico e finalista da Educação Integral, mas traziam em comum a questão do tempo de permanência no ambiente escolar e da necessária adequação física das estruturas escolares.

A partir da década de 1920, teve início, no país, o ensino para as massas, motivado pelo incipiente processo de industrialização e urbanização que levou as mulheres ao mercado de trabalho externo. Então, a necessidade de ter onde deixar as crianças emergiu. Era preciso aumentar as vagas nas escolas públicas que, até o momento, eram de uso da elite. Iniciou-se, assim, o processo de democratização da escola, porém, acompanhado da criação dos turnos escolares, ou seja, ao invés de construir escolas, apenas se reduziu o tempo de permanência nas mesmas, ampliando a oferta de vagas. Dessa forma, o acesso à escola foi democratizado, porém não o acesso dos estudantes aos benefícios escolares.

O debate sobre a Educação Integral no Brasil necessariamente passa pelos nomes e experiências de Anísio Teixeira e sua Escola-Parque e Darci Ribeiro, nos CIEPS. Esses

⁵ O Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para estes, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores.

⁶ Para os anarquistas, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora.

⁷ Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”(MOLL. 2009. P.15).

estudiosos desenharam uma educação plenamente cidadã, em que os estudantes tivessem suporte para interagir com todos os setores da sociedade. Moll e Leclerc (2012, p. 23) afirmam que a “Educação Integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos, que buscaram respostas para os problemas de seu tempo”, por isso, há diversidade de formas e compreensão do que seja e como deve acontecer a Educação Integral, conforme podemos verificar no Quadro que se encontra no Apêndice B.

A construção do referido Quadro nos proporcionou observar a Educação Integral pelas lentes da legislação e detectar o movimento de mudança ao longo dos últimos 30 anos. Para este trabalho, fizemos um recorte histórico da legislação sobre o tema proposto, desde a Constituição Federal de 1988 até o momento atual.

Esse recorte também nos proporcionou observar que as legislações sobre Educação Integral, trazem a concepção de uma educação que priorize todas as dimensões do ser humano. Na Constituição Federal (1988), o Artigo 205 apresenta a educação como um direito humano, mas é no Artigo 227 que presenciemos um diálogo com a Educação Integral. Embora a CF não use esse termo, preconiza uma educação que envolva todas as instituições humanas no processo educativo, trazendo uma noção ampla de educação - que não se prende aos conteúdos e disciplinas escolares formais - como algo que interage com as dimensões do ser humano, ao declarar que toda criança e adolescente “tem direito a vida, a saúde, à alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura...” (CF, 1988, p. 144). Percebe-se aqui a necessidade de uma Educação Integral, que possa contemplar toda essa multiplicidade que envolve o ser humano.

Somente oito anos após a promulgação da Constituição Federal, temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/9394/96 que traz, nos Artigos 34, 52 e 87, o termo “tempo integral” e não Educação Integral (ASSIS, 2016, p. 18). É importante ressaltarmos que a redação dos parágrafos 34 e 52 não sofreram alteração em 23 anos de promulgação desta Lei e o parágrafo 87 sofreu revogações, o que é preocupante, haja vista que em duas décadas a sociedade mudou muito e trouxe novas demandas para a educação. A LDBEN reafirma a abrangência da educação dentro das várias instâncias humanas. Em seu Artigo 34, cita a necessidade de ampliar o tempo de permanência na escola de forma progressiva, devendo as escolas de Ensino Fundamental se adequarem para atender de forma integral. No entanto, a Lei não determina como será esse “progressivamente”. Assis (2016) esclarece que este artigo “abre a compreensão de que, um dia, as quatro horas já não serão mais o mínimo”, porém não determina em quanto tempo esse dia chegará, ou quando “os sistemas de ensino deixarão de trabalhar com o mínimo de quatro horas para todos os anos” (ASSIS, 2016, p.,21).

A LDBEN aponta, ainda, no artigo 52, o regime de tempo integral para os docentes que forem atuar no Ensino Superior. Para os professores da Educação Básica, não há direcionamento (CARNEIRO, 1998). No artigo 87, inciso 5º, a LDBEN 9394/96 institui a década da educação, período no qual todos os esforços devem ser conjugados para que as escolas de tempo integral sejam realidade em todo o país, mas deixa em aberto como serão cobrados esses esforços, em quanto tempo devem acontecer e quais parâmetros serão utilizados para aferir o cumprimento e eficácia da Lei. Essa flexibilidade torna a LDBEN 9394/96 omissa em relação à Educação Integral. De acordo com Assis (2016, p. 26),

A LDBEN/96 nada versa sobre educação integral e, ao que tudo indica, também não o faz acerca do tempo integral; porque ficar a critério dos sistemas de ensino, não é ter destaque; garantir parte dos docentes do ensino superior com contratação de tempo integral, não é destaque; estar diluído entre as inúmeras possibilidades dos arranjos formativos [...] não é destaque.

Esse não direcionamento da LDBEN 9394/96 pode explicar a variedade de formatos e experiências que há atualmente no país quando se fala em Educação Integral.

Onze anos após a LDBEN, surgiu o 1º programa de amplitude nacional que tenta direcionar as escolas públicas brasileiras para a educação de tempo integral. Esse programa, amparado pela Portaria Ministerial nº 17, de 2007, institui e apresenta as bases para a implementação do Programa Mais Educação, projeto que visava ampliar o tempo de permanência do estudante no espaço escolar e em outros ambientes educativos onde se realizavam atividades extracurriculares no contraturno de aula do estudante. É recorrente a discussão, no meio acadêmico, que as quatro horas diárias destinadas à educação escolar são insuficientes para educar o ser humano do século XXI. Assim, o Programa Mais Educação inicia uma agenda de Educação Integral no Brasil, tentando ser uma resposta ao clamor da sociedade por uma escola integral. Porém, a dimensionalidade do país e a obrigatoriedade das unidades escolares em implantar o Programa, apesar do desconhecimento prático do mesmo e de condições físicas adequadas, tornou o Mais Educação uma ação verticalizada e rejeitada em boa parte das escolas públicas e, como consequência, seu desenvolvimento não atendeu ao proposto em sua criação. Santos e Vieira (2012, p. 340/341), assim expressam os desafios e dificuldades referentes ao programa em discussão:

Foram inúmeros e diversos os arranjos[...] considerando especificidades de cada realidade e contexto social em que a escola encontra-se inserida: desafios, dificuldades como liberação de professor para coordenação do programa na escola, pessoal de apoio e merendeira para servir alimentação, ausência de espaços internos, construção de parcerias para conquista de espaços[...] compreensão da comunidade e da família [...] servir almoço sem refeitório, como garantir um banho para os meninos, o que poderia e o que

não poderia comprar com os recursos recebidos e tantos outros desafios que surgiam a cada instante.

Mesmo com todas as dificuldades, o Programa Mais Educação foi desenvolvido nas escolas públicas brasileiras e configurou-se como o início da sistematização da Educação Integral no país. Nesse contexto, o ano de 2007 foi um ano fértil para a Educação Integral em termos de legislação e direcionamentos, pois, além do Programa Mais Educação, foi aprovada a Lei 11.494, conhecida como Lei do FUNDEB⁸, que explica de onde sairão os recursos para a manutenção da Educação brasileira, bem como os destinatários desses recursos. No artigo 10º, a Lei do FUNDEB, ao apresentar as modalidades de ensino da educação básica, utiliza o termo “em tempo integral” como elemento diferenciador das demais formas de ensino. Ainda em 2007, temos o Decreto 6.253, que, pela primeira vez, define que, para ser considerada como educação em tempo integral, a jornada oferecida pela unidade escolar deverá ter no mínimo sete horas diárias e se estender por todo o período letivo. Essa definição do Decreto 6.253/2007 exige que as redes repensem os formatos de oferta dessa modalidade de educação e reconheçam a urgência de atuar de uma maneira intersetorial, em que a concentração de esforços de várias instituições se agrega para garantir o atendimento dos direitos sociais.

Em 2009, por meio da Portaria nº 971, foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador, que procurava apoiar financeira e tecnicamente propostas curriculares diferenciadas para o Ensino Médio e que incentivassem a permanência do estudante no ambiente escolar além das quatro horas de aulas. O programa previa, prioritariamente, uma inovação no currículo do Ensino Médio, tornando-o integral e interdisciplinar, aproximando-se do que seria a Educação Integral. Esse programa foi sendo extinto de forma sutil, com redução nos repasses financeiros às escolas. Há pouca literatura sobre os resultados dessa política com foco no Ensino Médio ou mesmo se ele atingiu algumas das propostas que trazia, dentre elas melhorar e inovar o ensino e reduzir a evasão nesse nível de educação.

Continuando nesse direcionamento de ampliação do tempo de permanência do estudante no ambiente escolar, em 2010, o Ministério da Educação, ratificando o Programa Mais Educação, promulgou o Decreto Presidencial 7.083/2010, iniciando a organização didático pedagógica do que seria um a Educação Integral em tempo integral no país. No Decreto citado, há uma delimitação de horário mínimo e de ampliação dos espaços considerados educativos, para atender a demanda pública de educação em tempo integral. O Decreto fixa princípios e

⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. (<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>).

objetivos dessa estratégia de educação, reconhece a necessidade de parcerias para pleno desenvolvimento do projeto e delimita o que poderia ser considerado como espaços educativos. Esse programa apresentou sérios problemas em sua implantação, pois, apesar da organização legal, a concretização do Mais Educação sofreu com a falta de formação para os docentes e equipe gestora, os espaços escolares organizados para turnos não comportavam essa ampliação de permanência dos estudantes matriculados no programa; então, adaptações foram realizadas precariamente, mas a qualidade e a proposta ficaram prejudicadas. Em muitas escolas brasileiras o Mais Educação tornou-se “o mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral” (MOLL, 2012, p. 133). Para que realmente possa ser considerada Educação Integral, é necessário reorganizar não apenas o tempo, mas também a lógica que rege a escola, os processos escolares e os diferentes agentes educativos que nela atuam.

Em 2014, foi aprovado o *II Plano Nacional de Educação*, Lei 13.005/2014, que trouxe a meta seis totalmente voltada para a Educação Integral, e que preconiza “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 da educação básica” (CADERNOS DE EDUCAÇÃO, 1996, p. 429). Tais números são um avanço para esse modelo de educação, pois define metas a serem alcançadas em todo o país e, para realizar essa tarefa, aponta nove estratégias que visam

A ampliação do tempo, a construção de novas escolas, a obtenção de maiores recursos para infraestrutura e equipamentos, material didático e formação, a articulação no território, considerar a diversidade local e a garantia de tempo integral para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse apoio se baseia em atividades de acompanhamento pedagógicos multidisciplinares buscando garantir que o tempo de permanência dos alunos na escola passe a ser igual ou superior a 7 horas diárias e contemple todo o ano letivo considerando também a ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015. apud COSTA e COLARES, 2016, p. 112).

O PNE instiga a sociedade ao debate sobre a escola integral e não apenas de tempo integral, bem como destaca que os contextos pedagógicos e educativos só se tornarão completos quando interagirem com os espaços públicos ao redor da escola, porque Educação Integral pressupõe educar em todas as dimensões do desenvolvimento humano e ao longo de toda a vida, contemplando todos os espaços onde esse ser transita. A escola é apenas um desses espaços, que, no atual contexto, deve funcionar como propulsora da integralidade e da educação total.

A professora Jaqueline Moll, em suas entrevistas, alerta que toda e qualquer política educacional deve ter como base estruturadora o direito à educação ao longo de toda a vida e que conduza os estudantes à vida em sociedade de forma ética, moral. O PNE deverá, nos próximos anos, direcionar essas políticas, pois suas metas e estratégias deverão ser concretizadas em ações ideológicas-políticas e pedagógicas que levem a uma educação verdadeiramente integral.

Em 2016, foram criados, através da Portaria nº 12, da Secretaria de Educação Básica, os comitês Territoriais de Educação Integral. Esses comitês, de caráter consultivo e propositivo, têm por finalidade a interlocução institucional entre as Secretarias Municipais, Estaduais e do Distrito Federal, para que atuem de forma intersetorial entre “educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos humanos, assistência social e formação para a cidadania ativa, no âmbito da política de educação integral” (Portaria nº 12/2016), para que a Educação Integral efetivada seja uma educação que abranja todas as dimensões do ser humano e não o reduza a caixinhas de conhecimento. Essa Portaria visava, ainda, organizar o fornecimento de dados para uma avaliação e aperfeiçoamento das políticas públicas de Educação Integral do país. Novamente, a escassez de literatura não nos permite uma análise do alcance desses comitês.

Ainda em 2016, o Governo Federal redesenhou o Programa Mais Educação, através da Portaria 1.144, de outubro de 2016, lançando o *Programa Novo Mais Educação* (PMNE), objetivando melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar, mediante complementação de carga horária de cinco a 15 horas semanais. De forma verticalizada, o MEC selecionou, em todo o país, as escolas que terão a ampliação da jornada escolar, cabendo a essas escolas apenas desenvolver o projeto.

Observa-se que a ampliação de jornada escolar, conforme o referido documento, destina-se apenas a um “reforço escolar” em duas áreas específicas do conhecimento e traz agregada como finalidade do PMNE a redução do abandono escolar, da evasão, da reprovação e da distorção idade/ano, tendo como público básico os estudantes dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Perde-se, no contexto dessa reformulação, a integralidade do processo educativo, pois, ao priorizar apenas o reforço escolar em duas áreas específicas do conhecimento - Matemática e Língua Portuguesa - como foco do programa, exclui as demais “dimensões ético-política; técnico-científica; epistemológica; estético-afetiva e pedagógica” (HENZ, 2012, p. 84-91). Com essa exclusão, perde-se a oportunidade de “reconstruir espaços-tempo escolares enquanto mediações de aprendizagens do humano, com relações e vivências em que educandos e educadores possam ser mais” (HENZ, 2012, p. 82). Essa reconstrução deve perpassar o objetivo proposto para a ampliação da jornada escolar, que não deve ser

desvinculada de um projeto de educação integral, ou corre-se o risco de esse tempo a mais servir apenas como reforço escolar, valorizando somente a dimensão cognitiva, em detrimento das demais dimensões que compõem o ser humano.

Quase simultaneamente, foi promulgada a Portaria 1.145/2016, que visa a melhoria do Ensino Médio e, ao mesmo tempo: 1) atender a Meta 3 do PNE/2014, que pretende universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos; e 2) fomentar e apoiar a implantação de propostas pedagógicas para as escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) nas redes públicas de ensino. No Ensino Médio, a ampliação da jornada escolar deve estar ligada à formação integral e integrada do estudante nos aspectos cognitivos e socioemocionais, baseados nos quatro pilares da educação mundial: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver e aprender a fazer.

Em 2017, foi publicada a Lei 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio ou Lei do Novo Ensino Médio, imprimindo mudanças a esse segmento de ensino, as quais atingem as partes didática, pedagógica e organizacional. Implanta-se no país a Política Nacional de Fomento à implantação da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, que fomenta parcerias com a iniciativa privada, com Organizações não Governamentais (ONG). A referida Lei cria as EMTI e, dentre outros aspectos, pressupõe a ampliação da carga horária anual desse segmento da Educação Básica para 1.400 horas/ano, aumentando a jornada diária dos estudantes nas unidades escolares para sete horas. Porém, mais uma vez, a legislação deixa em aberto os prazos para essas mudanças, apenas fixando, em seu Artigo 1º, parágrafo 1º, que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

A meta de 1000 horas em cinco anos é o único prazo estipulado no documento, o que provoca a reflexão sobre em quanto tempo essa realidade atingirá todas as escolas de Ensino Médio do país. Outro fato a ser estudado é a condição dos jovens trabalhadores que estão nas escolas públicas no período noturno, pois trabalham durante o dia. Conforme a Lei 13.415/17, essa organização fica a critério dos sistemas de ensino, que deverão adequá-la às condições do estudante. Essa abertura gera uma flexibilidade que pode configurar-se em impeditivos ao percurso educativo de tantos jovens das camadas menos favorecidas socialmente em nossa sociedade.

Em 2018, após seis anos de discussão, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio Brasileiro*. Entre concordâncias

e discordâncias, a nova Base prioriza a aquisição de competências e habilidades, com foco nas habilidades socioemocionais, e propicia o atendimento à diversidade, criando itinerários de aprendizagem que podem ser caminhos para efetivação da equidade dentro do processo educativo brasileiro.

Sobre a BNCC do Ensino Médio, destacamos o caráter de Educação Integral e inclusiva que a Base oportuniza, indo além da ampliação do tempo, proporciona ao jovem escolher em qual área pretende aprofundar seus conhecimentos e ainda poderá optar por fazer esse aprofundamento direcionado ao Ensino Técnico. Porém, será muito desafiador para as redes, docentes e estudantes consolidar essas mudanças, que vão além dos obstáculos estruturais; será necessário ressignificar as concepções de ensino e de educação, bem como repensar a formação inicial e continuada de docentes e especialistas na área, além de repensar o Ensino Médio noturno.

Neste estudo, apresentamos como foi sendo construída a Educação Integral em tempo integral no Brasil, com base nas legislações pertinentes. A partir da Constituição Federal de 1988, criaram-se dispositivos que, em determinados momentos da história, foram considerados avanços e, em outros, retrocessos. Ao analisar essas leis, evidencia-se que a flexibilidade vem se constituindo como fator limitador para o avanço dessa estratégia de Educação. A seguir, passamos a discutir a Educação Integral dentro do contexto teórico. Considerando os estudos sobre essa temática, organizamos os conceitos e as definições propostos por Gadotti (2009), Moll (2012; 2009), Arroyo (1988) e Cavaliere (2009;2014).

3.2 Educação Integral: diferentes caminhos, um mesmo direcionamento

O tema Educação Integral não é novo. Ele surgiu na antiguidade e vem ganhando, ao longo do tempo, contornos diferentes, de acordo com a época e a ideologia política vigente. Gadotti (2009, p. 21) traça uma linha histórica de Aristóteles a Freire, em que observamos a Educação Integral ser definida a partir de diversos ângulos: da omnilateralidade, conforme Marx; do desabrochar das potencialidades humanas, segundo Aristóteles; como uma educação ao longo da vida, conforme a visão de Freinet; uma visão de educação popular e transformadora, consoante Freire. Vemos, assim, a multiplicidade de olhares que o tema desperta.

Hoje, a Educação Integral volta aos debates acadêmicos como um modelo ou estratégia para elevar a qualidade da educação escolar brasileira, partindo do princípio de que o aumento no tempo de permanência no ambiente escolar pode gerar mais aprendizagem. Porém a Educação Integral vai além dessa questão, pois se configura como uma política social de compensação para uma população que historicamente foi excluída do processo de educação

formal e de qualidade no país e que, ainda hoje, tem na escola pública a única forma de acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade. Nesse posicionamento a Educação Integral se liga à Escola de tempo integral quando apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Os autores escolhidos para nortear nossa discussão desenvolvem uma visão de Educação Integral que direcionam nosso olhar para a integralidade e a multidimensionalidade do ser humano, um ser que se educa e é educado a todo momento, em espaços e tempos variados. Assim, consideramos “as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada e seus possíveis itinerários educativos” (MOLL; LECLERC, 2012, p. 20), fugindo ao estereótipo de que a educação se dá unicamente dentro de grades e matrizes curriculares e de forma unilateral. Buscamos discutir uma Educação Integral que tenha como princípio geral a integralidade e esse conceito “refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial ou fragmentada. [...] uma educação com qualidade sociocultural” (GADOTTI, 2009, p. 97) que prime pelo desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano, que envolva, no processo cognitivo, o ser inteiro e não fragmentado.

De Arroyo trazemos para esta discussão o olhar sobre a precarização dos tempos-espacos do viver que crianças, jovens e adolescentes das classes empobrecidas são submetidos e como a escola de tempo integral e com Educação Integral pode reverter esse quadro, superando as visões negativas que desvirtuam os projetos e programas de Educação Integral no país. Assim, a Educação Integral se desenha como uma forma de inclusão social, pois, segundo Arroyo (2012), trata-se de:

Reconhecer que o ser humano, de criança a adulto, é uma totalidade com a qual a pedagogia e à docência lidam; que diminuir ao menos sua fome, sua desproteção, seu precário viver é humanizar, formar, educar, aprender [...] os direitos humanos são de totalidades humanas indivisíveis. Fragmenta-los é negá-los (ARROYO, 2012, p. 44).

Observamos que, para Arroyo (2012) a Educação Integral envolve a totalidade do ser humano, sendo todas as suas características e vivências articuladas no processo de educação. Nesse sentido, segundo esse educador, a Educação Integral está articulada ao tempo integral e torna-se fictício falar que um pode existir sem o outro, pois a ideia de educação em tempo integral é para poder dar conta de todas as dimensões que compõem o ser humano em seu processo de desenvolvimento biopsicossocial.

Cavaliere (2002) chama a atenção para as novas responsabilidades que a escola pública é chamada a assumir na sociedade atual, as quais vão além do ensinar, passando pelo processo

de educação para a vivência social que antes era de total responsabilidade das famílias. Segundo a autora, hoje a escola pública brasileira precisa

[...] buscar, nos fundamentos da concepção de *educação integral*, aqueles elementos que possam responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Para isso a Educação Integral deve se firmar como uma possibilidade de instrução escolar e socialização primária inédita que a sociedade tanto necessita. E aqui falamos inédito no sentido freiriano do inédito-viável, aquilo que ainda não foi feito, mas que pode ser realizado a qualquer momento. Portanto, “A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral” (GADOTTI, 2013, p. 4).

Para melhor compreensão sobre a Educação Integral sob o olhar dos autores aqui citados, apresentamos, a seguir, os quadros de cinco a oito, que oportunizam ao leitor uma visão sistêmica sobre as concepções defendidas por esses estudiosos em relação ao assunto aqui tratado.

Quadro 5 - O que é Educação Integral?

Autores	Indagação
	O que é Educação Integral?
Arroyo	É aquela que vai além do “tempo integral”; está se pensando em propostas de Educação e formação integral (1988, p. 04)
Moll	É uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo (2009, p. 19).
Gadotti	É um princípio orientador de todo o currículo, com educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (2009, p. 41).
Cavaliere	Seja uma concepção de escola que ofereça uma educação ampliada, multidimensional e democrática, com ou sem o rótulo de “educação Integral (2014, p. 1219).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O Quadro 5 nos apresenta a convergência dos pensamentos dos autores Arroyo (1988), Moll (2009), Gadotti (2009) e Cavaliere (2014) sobre o que é Educação Integral. Ao afirmarem que é uma educação que envolve e potencializa todas as dimensões do ser humano, apresentamos uma educação não fragmentada, que transcende a ampliação da jornada escolar e propicia o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos de forma integradora e integrada. Isso fica explícito nas expressões “além do tempo integral”, “múltiplas dimensões”, “todas as dimensões”,

“diversas dimensões”; entendemos, assim, que um processo de educação que se pretenda integral deve trabalhar com todos esses aspectos do ser humano, de forma interligada, processual e localizada nos tempos escolares (ampliação da jornada escolar) e espaços (territórios onde a escola está inserida e constroi seus itinerários educativos) onde essa aprendizagem acontece.

Definir um objeto de pesquisa é o primeiro passo para compreendê-lo, assim tendo clara a definição de Educação Integral a partir dos autores aqui citados, passamos à segunda indagação: Para que Educação Integral?, conforme demonstrado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Para que Educação Integral?

Autores	Indagação
	Para que Educação Integral?
Arroyo	Para alargar a função da escola, da docência e dos currículos [...] que articule o direito ao conhecimento, às ciências e a tecnologia, com o direito as culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (2012, p. 44).
Moll	[...] para a vida e como ação das muitas forças sociais que podem articular-se para reinventar a escola (2012, p.30).
Gadotti	[...] ampliar as oportunidades de aprendizagem, ampliar o diálogo entre o saber formal e o não formal (2009, p.107).
Cavaliere	Para superar a escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, poucos espaços e pouco profissionais (2009, p. 51),

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Para que Educação Integral? O Quadro 6 nos mostra alguns direcionamentos dos autores para esta pergunta. Conforme Arroyo (2009), a Educação Integral deve propiciar o “alargamento” da função da escola como espaço de troca de saberes e convivência, articulando, nesse processo, os diversos conhecimentos que compõem a identidade dos estudantes. Moll (2012) afirma que a Educação Integral pode ser uma oportunidade de reinventar a escola que temos, no sentido de torná-la mais adequada ao perfil dos jovens que diuturnamente chegam até ela, e mais dinâmica, no sentido de acompanhar a complexa sociedade contemporânea, tornando-se uma educação permanente e para toda a vida. Na mesma linha, Gadotti (2009) responde que a Educação Integral é possibilidade de “ampliar as oportunidades aprendizagem” em todos os espaços por onde o sujeito circula, não restringindo-se a ambientes formais de educação, mas possibilitando que espaços se inter cruzem e fortaleçam a Educação Integral e integrada. Fechando essas respostas, Cavaliere (2009) afirma que podemos superar a “escola minimalista” organizada em turnos, onde o único foco é a transmissão de conhecimento

fracionado e distante da realidade dos estudantes; a Educação Integral pode ser a resposta para uma virada educativa em que todos se sintam parte da escola, pois a educação ali desenvolvida promove a religação entre escola e vida.

Já tendo claro sobre o *Para quê Educação Integral*, surge outro questionamento: como fazer esta Educação Integral?

Quadro 7 - Como fazer Educação Integral?

Autores	Indagação
	Como fazer Educação Integral?
Arroyo	Reorganizando com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares (2012, p. 43).
Moll	Articulando a escola com seu território e seus equipamentos públicos que se pode avançar na concepção de educação integral, possibilitando mudanças na perspectiva de organização do trabalho escolar (2012, p. 132).
Gadotti	Através da a integralidade entre escola e comunidade: nesse contexto, a comunidade educadora reconquista a escola no espaco cultural da cidade, integrando-a a esse espaco [...] a escola deixa de ser um lugar abstrato [...] se transforma num novo território de construção de cidadania (2009, p. 61-62).
Cavaliere	A partir de dois modelos: escola de tempo integral e aluno em tempo integral (2009, p. 53).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ao observamos o Quadro 7, percebemos o que cada autor destaca como necessário para fazer Educação Integral, mas todos os pontos por eles destacados convergem para uma reorganização do espaco-tempo em que essa educação vai acontecer. Sem essa reorganização, será muito difícil que se efetive a Educação Integral. Cavaliere (2009) contribui falando sobre a definição de qual modelo se quer implementar, o da “escola integral”⁹ ou o do “aluno integral?”¹⁰ Esses modelos divergem em metodologia e espacos onde se desenvolverão. Estão diretamente ligados às esferas públicas e administrativas que os coordenam, pois demandam mais ou menos recursos humanos internos ou externos, parceiros, bem como infraestrutura adequada ao modelo escolhido. A autora afirma, ainda, que, apesar da variedade de projetos e programas de Educação Integral existente no país, todos se baseiam em duas vertentes básicas:

⁹ A ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem (CAVALIERE, 2009).

¹⁰ A ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espacos e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009).

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (MOLL, 2009, p. 52).

Essas duas vertentes são percebidas nos vários projetos de escola integral em andamento no país, que ora tendem a realizar todas as atividades dentro dos espaços escolares, ora tendem a buscar parcerias externas. Para Arroyo (2012, p. 35), só faremos Educação Integral quando não nos limitarmos “a oferecer mais do mesmo”; essa é a “radicalidade” que o autor traz em sua fala, pois a escola de turno, com o mesmo currículo, com o mesmo tipo de educação, tende a não ser integral no sentido de contemplar as múltiplas dimensões humanas; sabemos que hoje a forma como a escola faz educação desconsidera a multiplicidade de cada sujeito. Moll (2012) e Gadotti (2009) explicam que fazer Educação Integral requer a “articulação” e a “integralidade” com os tempos e espaços em que a escola está inserida. Assim, a escola deixará de ser “um lugar abstrato” e fará Educação Integral na medida em que todas as ações desenvolvidas nesse tempo ampliado sejam intencionalmente educativas e não meras atividades extras, desconectadas do processo educacional das escolas e de seus currículos.

Subsidiados sobre como fazer essa Educação Integral, a partir da visão dos autores acima discutidos, passamos à próxima indagação: para quem fazer Educação Integral?

Quadro 8 - Para quem fazer a Educação Integral?

Autores	Indagação
	Para quem fazer a Educação Integral?
Arroyo	Para as infâncias-adolescências [...] vítimas históricas de vidas precarizadas (2012, p. 40).
Moll	Para estudantes que são sujeitos de vivências (2009, p. 49).
Gadotti	Para todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público; ela deve ser de qualidade sociocultural (2009, p. 54).
Cavaliere	Deve ser uma educação válida para todas as crianças (2009, p. 58).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019, a partir de Silva, 2016.

A sistematização demonstrada no Quadro 8 nos permite identificar o caráter inclusivo da Educação Integral, pois os autores afirmam que ela deve ser para todos! Todas as infâncias e adolescências. Gadotti (2009), ao usar a expressão “apropriada para esse novo público”, apresenta uma Educação Integral como caminho para uma nova qualidade na educação, abarcando outras necessidades dos estudantes que influem diretamente na frequência e

permanência destes na escola; a Educação Integral, por sua dinâmica ampliada, pode apresentar esse novo. Arroyo (2012) apresenta uma educação que atenda as “vítimas históricas” da exclusão escolar, uma exclusão que desconsidera o ser humano como um sujeito total, integral, isto é, como sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de imaginação e de ética, e afirma que a Educação Integral pode ser uma forma de superar ou reparar esse erro histórico a que foram submetidos tantos estudantes. Moll (2009) compreende uma Educação Integral pensada para estudantes como “sujeitos de vivências”, que trazem para a escola suas histórias, suas culturas, suas potencialidades e suas limitações, que precisam ser acolhidas e respeitadas dentro do espaço escolar. Fechando esse aporte teórico, Cavaliere (2009) defende que a Educação Integral deve ser para todas as crianças, independentemente de classe social ou condição econômica; todos têm a ganhar quando a escola consegue transcender o cognitivo e propiciar experiências reflexivas a todos os atores envolvidos no processo de educar e educar-se.

Nesta seção discorreremos sobre a legislação e a base teórica da Educação Integral. Na próxima seção, faremos uma aproximação entre Educação Integral e Educação Inclusiva.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO CONCEITO À PRÁTICA, UM CAMINHO A PERCORRER

Nesta seção, faremos a interlocução entre a Educação Inclusiva e a Educação Integral, a partir das legislações e dos referenciais teóricos. Pretendemos demonstrar como o viés inclusivo pode estar presente no contexto da Educação Integral. Para tanto, realizamos uma aproximação entre as legislações, apontando seus pontos de convergências e, na sequência, fazemos a interlocução entre os autores a partir dos princípios e desafios que ambas as formas de educação apresentam atualmente, permitindo, assim, um olhar para a Educação Integral pelas lentes da Educação Inclusiva.

4.1 Construindo um diálogo entre Educação Inclusiva e Educação Integral

Quando a Constituição Federal fala sobre Educação como um direito de todos, reporta-nos aos princípios da Educação Inclusiva. Pires (2006, p.84) aponta que implantar o processo inclusivo em todas as formas de educação é um enorme desafio, pois “deixar de ser uma escola de alguns para alguns e passar a ser uma escola de todos e para todos” exigirá esforços de variados setores da sociedade. Como vencer esse desafio em um país onde a democratização da educação é recente e pautado por avanços e retrocessos, lutas entre grupos ideológicos, políticos e econômicos? Esses questionamentos nos reportam aos preceitos constitucionais de igualdade de condições, acesso e permanência na escola. É preciso discutimos a Educação Integral sob a lente da inclusão, para que a escola brasileira possa cumprir seu papel social.

E o que essa lente traz? Uma escola inclusiva é uma escola onde o saber é compreendido em todas as suas dimensões, visto que, tal como o ser humano, o saber também é multidimensional. Assim, pensar uma escola de Educação Integral é pensar em uma escola que consiga acolher as pluralidades humanas que, ao interagir com as pluralidades de saber, constroem singularidades, enriquecem o ambiente e desenham novas formas de pensar essa instituição. Essas novas formas de pensar transformam a ampliação do tempo de permanência em um processo inclusivo, que “apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens no Brasil” (MOLL, 2012, p. 138).

As legislações observadas apontam que tanto a Educação Integral como a Educação Inclusiva compartilham de um mesmo pressuposto fundamental: todas as pessoas são capazes de aprender; apenas precisam de tempos e espaços diferentes ou ampliados. Esse pressuposto carrega em si a concepção de que educar é garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e que cada ser humano vai interagir com suas individualidades, tornando a educação um ato único e subjetivo. Esse pensamento encontra respaldo na Constituição Federal

(1988), especificamente no Artigo 205, segundo o qual a educação deve acontecer “[...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa”. Não há distinção sobre quais características físicas, sensoriais ou cognitivas as pessoas devam ter e a educação deve levá-las ao pleno desenvolvimento humano. Esse princípio é encontrado tanto nas legislações da Educação Integral como Inclusiva.

Para ser Inclusiva, a educação não pode apenas garantir a matrícula. É preciso reconstruir os espaços, garantir que todos aprendam o que de direito há para aprender, assumir o compromisso de ser promotora de uma cultura de inclusão, que prime pela valorização da diversidade humana. Carvalho (2006, p. 72) nos alerta que em pleno “século XXI, apesar dos avanços conseguidos na concepção da educação como bem de consumo essencial para as pessoas [...] enormes são os desafios para assegurar escolas de boa qualidade para todos e por toda a vida”. A Educação Integral se torna inclusiva quando, em seus espaços educacionais, as múltiplas dimensões humanas são acolhidas e consegue-se assegurar educação de qualidade e com equidade.

Mas como esses tempos e espaços estão sendo preparados para acolher de forma positiva esses estudantes? Ao observamos a Portaria Interministerial 17/2007 - que instituiu o Programa Mais Educação como forma de ampliar o tempo de permanência no ambiente escolar e iniciar sistematicamente a educação em tempo integral no Brasil - encontramos, no Art. 2º, as finalidades do programa, que asseguram “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo [...] do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica” (PORTARIA INTERMINISTERIAL 17/2007, Art. 2º, § I). Esse apoio deverá se configurar em reestruturação arquitetônica, curricular e pedagógica, de forma articulada, que consiga:

Oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2007).

Para que essa proposta seja realizada nas escolas, Baptista (2002, p. 162) afirma que incluir é um movimento que requer dois elementos centrais” “espaço da escolarização e mudanças que viabilizem a ocupação desse espaço”. Assim, não basta estar assegurado na Lei, mas o movimento deverá tender no sentido de ocupar com qualidade e equidade esses espaços e implantar uma cultura inclusiva que planeje, organize e pense na necessidade do outro.

A legislação contempla o atendimento especializado dentro das escolas integrais, porém, embora assegurado por lei, para efetivar-se é necessário ainda que seja “assegurado atendimento educacional especializado complementar e suplementar” (OBSERVATÓRIO DO

PNE, 2015) para os estudantes que permanecerão nas escolas. Esses serviços vão assegurar a equidade do processo educativo e, assim, configurar-se em Educação Integral, oportunizando a todos os estudantes da unidade escolar conviver com o diferente de si, fortalecendo suas habilidades socioemocionais, além das cognitivas. Dessa maneira, se poderá cumprir o que está preconizado na Portaria 1.144/2016 que, em seu parágrafo segundo, orienta que a ampliação da jornada escolar deve resultar em “formação integral e integrada [...] tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes critérios: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (BRASIL, 2016).

Nesta mesma linha, a Resolução CNE/CEB 02/2001, que institui como deve ser operacionalizada a Educação Especial na Educação Básica, procura assegurar que seja considerada, no processo educativo desses estudantes,

[...] a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (RESOLUÇÃO CNE/CEB 02/2001, ART. 4. INCISO II).

Percebemos, aqui, a confluência de objetivos legais: tanto a Portaria, que versa sobre Educação Integral, como a Resolução, que direciona ações para a Educação Especial, tentam assegurar que os indivíduos, ao adentrarem o interior das unidades escolares, tenham educação completa, no sentido de formação humana e cidadã, que construam suas identidades e aprendam a conviver nesse complexo mundo. Cury (2013, p. 23) ensina que “o acesso universal à educação escolar é um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções”. É também um lugar de convívio, onde se aprende direitos, deveres, reciprocidades e responsabilidades. Assim, ao garantir que todos os brasileiros tenham direito à educação formal integral e inclusiva, está se retirando da exclusão uma população que, por não se adequar à dinâmica de uma escola tradicional e elitista, ficava à margem do processo educativo.

O PNE 2014, na estratégia 6.8 da Meta 06, que trata sobre Educação Integral, recomenda que seja garantida

A educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (LEI 13.005/2014).

A Lei garante que o sistema educacional seja inclusivo, mas as leis não se materializam sozinhas, requerendo que todos desejem e realizem ações inclusivas. Trata-se de remover, como afirma Carvalho (2006), as barreiras atitudinais que bloqueiam ações públicas efetivas de afirmação dos valores democráticos que conduzem a uma educação equitativa, inclusiva e ao longo da vida.

Observamos que a educação integral/inclusiva é possível e essa história se encontra em processo de construção. Reconhecer as diferenças não é normalizar tudo e todos e ampliar o tempo de permanência não é educação integral. Os sistemas educacionais precisam ir além desses conceitos e pensar uma educação que contemple um sujeito que é total, integral e único. As legislações podem ser o caminho para esse aprendizado e, ao mesmo tempo, ser a base para questionamentos e esclarecimentos que vão apontar novas formas e novos caminhos para a efetivação da Educação Integral/Inclusiva que atenda às exigências da sociedade atual. Tais exigências conclamam as unidades escolares a assumir o papel social que lhes cabe na dinâmica da sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos completos cognitiva, cultural, afetiva e historicamente, através do exercício de práticas e ações que conduzam ao melhoramento do entorno da instituição de ensino e a inserção cidadã do sujeito no mundo em que vive.

Se a função da educação é levar as pessoas ao pleno desenvolvimento de sua humanidade, seja ela integral ou inclusiva, a escola, como instituição que concretiza o processo educacional, deverá primar pela equidade em suas ações, ocupando, de forma assertiva, seus tempos e espaços, em consonância com o momento atual e com as complexidades inerentes a ele.

4.2 Educação Inclusiva e Educação Integral: conceitos similares, objetivos comuns

Trataremos, aqui, os princípios e os desafios que a Educação Inclusiva e a Educação Integral apresentam no contexto teórico, com base nas visões de Carvalho (2005;2014) e Mantoan (2013; 2006;2001), no tocante à Inclusão, e de Moll (2012; 2009), Arroyo (1988), Gadotti (2009) e Cavaliere (2009), sobre Educação Integral.

Essas concepções serão apresentadas nos Quadros 09 e 10, a seguir, nos quais as sistematizamos para uma melhor compreensão.

Quadro 09 - Os desafios da Educação Inclusiva e Integral

Autores	Indagação
Quais os desafios para a Educação Inclusiva?	
Carvalho	Melhorar a resposta educativa da escola [...] para que todos, em qualquer das ofertas educacionais [...] Resgatar a escola de qualidade como espaço de exercício de cidadania [...] (2006, p. 31).
Mantoan	[...] dois grandes desafios de imediato estão colocados para os sistemas de ensino e para a sociedade brasileira: fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam a necessidade dos alunos” (2005, p. 69).
Quais os desafios para a Educação Integral?	
Arroyo	Não oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno-extra ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito a escolarização (2012, p. 33).
Moll	[...] organização dos espaços físicos das escolas de turno para escolas de tempo integral [...] superar o paralelismo entre o turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer dois currículos (2012, p. 138-141).
Gadotti	Não confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas culturais, mas que pouco contribuem para o projeto educacional das escolas (2009, p. 64).
Cavaliere	Evitar a excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado" (2009, p. 58).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os conceitos apresentados como respostas dos autores ao questionamento proposto convergem na direção de uma educação diferenciada, que procura, na visão de Carvalho (2005) “resgatar a escola de qualidade como espaço de cidadania”. A autora está falando sobre inclusão, mas o princípio se aplica a qualquer educação e a todos os sujeitos. Mantoan (2006) aponta dois grandes desafios para as escolas inclusivas: “ir além do que a legislação propõe e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos”. Arroyo (1988), falando em Educação Integral, se preocupa com que a escola não ofereça apenas “mais do mesmo” e que possa configurar a jornada ampliada em espaços de rupturas com a escola tradicional, que segrega e seleciona. Moll (2012; 2009) discute o desafio de “superar o paralelismo entre turno e contraturno” unificando o currículo e reorganizando os espaços

escolares. Gadotti (2009) afirma que o desafio é não confundir o conceito de Educação Integral com mero ativismo, desconectado do projeto de educação da escola. Cavaliere (2009) ressalta como desafio vencer a fragmentação e o reducionismo desse tempo ampliado, que, normalmente, é preenchido com atividades assistencialistas e/ou compensatórias.

Vivemos em uma sociedade que apresenta múltiplas formas de aprendizagem, mas que ainda não assimilou corretamente uma política inclusiva, que abarque essa multiplicidade de saberes e aprendizagens. De acordo com Carvalho (2006), a escola é o espaço onde se pode desenvolver essa política e essa percepção, por ser espaço privilegiado do exercício da cidadania. No ambiente escolar é possível implantar, de forma participativa, valores de justiça, equidade e promoção da pessoa humana, construindo uma cultura inclusiva, tornando a escola um lugar que, ao ensinar pelo exemplo, consegue estabelecer entre seus membros relações de aceitação, corresponsabilidade, respeito interpessoal e valorização das diferenças.

O direito à diferença é entendido como um direito humano que especifica o indivíduo, tornando a pessoa uma unicidade, mas ao mesmo tempo não a diminui. Nesse sentido, concordamos com Mantoan (2013) sobre o fato de que todos os alunos,

[...] em uma visão inclusiva de acesso ao conhecimento, são capazes dentro do quadro de suas capacidades e interesses, de transitar entre áreas disciplinares, de produzir saber, criando veredas próprias de formação e refutando toda e qualquer forma de exclusão (MANTOAN. 2013 p.93).

Assim, quando o tempo é ampliado na escola, torná-lo Educação Integral com direcionamento inclusivo passa a ser o desafio dos profissionais que ali trabalham; um desafio que será vencido com respeito pelo diferente e pela construção de meios para que todos se sintam parte do ambiente educativo.

O tempo ampliado requer uma organização de forma que não se configure como uma repetição do que se oferta até o momento: uma educação que supervaloriza o propedêutico e realça seu aspecto meritocrático e elitista. Nas palavras de Moll (2009), a perspectiva integral passa a auxiliar as instituições educativas a:

Repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta compreender e modificar situações concretas do mundo (MOLL, 2009, p. 36).

Evita-se, assim, que o integral na educação se confunda com um mercado (CAVALIERE, 2009) onde há opções de compras que não conversam pedagogicamente entre si e podem conduzir a um ativismo pedagógico vazio e infrutífero, do ponto de vista humano e cidadão, em que a padronização do primeiro lugar é meta e desejo único.

Superar o plano do “meramente instituído legalmente” (MANTOAN, 2006) é o desafio da Educação Integral, na perspectiva da Educação Inclusiva, pois legislações que garantem a implantação desses projetos já estão prontas, mas falta incorporá-las ao dia a dia das escolas e à vivência das pessoas que ali trabalham e que, na prática, fazem a educação no país.

As concepções dos autores, embora estejam divididas em concepções de Educação Inclusiva e de Educação Integral, apontam similaridades que estão na base dos conceitos de educação. Expressões como “escola de qualidade”, “atender as necessidades dos alunos”, “direito a aprendizagem” e “organizar os espaços físicos da escola” são perfeitamente aplicáveis a qualquer forma ou modalidade de educação que busque trazer para dentro dos espaços e tempos escolares todos os estudantes que foram excluídos desses ambientes por descasos ou intencionalidades políticas, didáticas ou por dificuldades de ordem pessoal e subjetiva.

Observamos, assim, que, para a escola pública de tempo integral no Brasil melhorar a resposta educativa para a população e assegurar o direito à educação, precisará ser uma escola de Educação Integral e Inclusiva, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes que ali se encontram matriculados, coadunando, então, com a Declaração de Incheon (2015), que orienta para uma educação inclusiva, equitativa e ao longo de toda a vida.

Após verificarmos os desafios apontados pelos autores, passamos aos princípios da Educação Inclusiva e da Educação Integral. Para isso, organizamos o Quando 10, questionador, que traz, em formato de respostas, as percepções dos teóricos que fundamentam este trabalho.

Quadro 10 - Os princípios da Educação Inclusiva e Educação Integral

Autores	Indagação
Quais são os princípios da Educação Inclusiva?	
Carvalho	Assim, uma escola inclusiva vai além do “eu”, do “nós”, objetivando o “todos nós” (2005, p. 34).
Mantoan	[...] tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem (2006, p. 40).
Quais os princípios da Educação Integral?	
Arroyo	[...] anunciar a urgência de respostas políticas do Estado, dos governos e do sistema escolar ao avanço dos direitos da infância-adolescência para tempos de um digno e justo viver (2012, p. 35).
Moll	Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano (2009, p. 17).
Gadotti	Princípio da: integralidade, totalidade, conectividade, intersetorialidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade (2009, p. 98-106).
Cavaliere	[...] representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública (2009, p. 248).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quando falamos em princípios, falamos em direcionamentos que estão na base de algo, neste caso, na base do que seja Educação Inclusiva e Educação Integral, a partir dos conceitos de Carvalho (2006) e Mantoan (2005), sobre Educação Inclusiva, e de Moll (2009), Arroyo (2012), Gadotti (2009) e Cavaliere (2009), sobre Educação Integral. Esses autores trazem como princípio da Educação Inclusiva que a escola precisa ser de todos e para todos, valorizando a diversidade humana como base de qualquer fazer educativo. Na questão da Educação Integral, os autores apontam como princípio a ideia da totalidade educativa, que perpassa todos os direitos humanos e contribui para a elaboração de uma nova visão dos espaços e tempos escolares.

Arroyo (2012), ao levantar a urgência de uma resposta das políticas públicas governamentais como um dos princípios da Educação Integral, reporta-nos a função social da escola, que deve ser promotora de ações que conduzam à transformação da sociedade, adequando essa mesma sociedade ao momento social presente. E quais exigências esse presente aponta? No documento do Ministério da Educação intitulado *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo de toda vida*, a resposta apresentada é a exigência de “ações públicas efetivas e afirmação de valores democráticos e progressistas, aberta para avanços culturais, científicos e técnicos” (BRASIL, 2018, p.4). Dessa forma, a ampliação da permanência diária dos estudantes nos espaços educativos pode se configurar como tempo privilegiado para a fundamentação de uma cultura inclusiva.

Na mesma linha, Cavaliere (2009) discute o processo de democratização da Educação Integral; como princípio dessa estratégia educativa, ela não pode ser apenas para alguns e deverá chegar a todos, do contrário, configura-se como privilégio e pode aumentar a disparidade existente no país sobre as questões educacionais, afastando a educação de sua condição de direito universal. Ao ser colocada no contexto de direito social, a Educação Integral se firma como parte de um processo inclusivo. De acordo com Carvalho (2006, p. 27), “a ideia da inclusão educacional pressupõe a melhoria da resposta educativa da escola para todos, em qualquer das ofertas educacionais”, garantindo, assim, o direito público subjetivo de cidadania a todas as pessoas e, ao mesmo tempo, organizando os arranjos educativos produtivos e inclusivos que a jornada ampliada permite e requer.

Ao trazer para esta discussão o princípio da integralidade, Gadotti (2009) defende que toda escola deveria ter este princípio orientador, que direciona na organização do currículo escolar, um currículo que proporcione “a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar [...] baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos” (GADOTTI, 2009, p. 98). Dessa forma, o currículo pensado para a Educação Inclusiva deve ser perpassado por essa integralidade, que vai além da matrícula do

aluno com NEE, para cumprir preceitos legais, mas tratará as limitações dos estudantes como fonte de informação sobre os mesmos e conduzirá a ênfase de currículo para a “identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim para que se tornem cidadãos de direito” (MANTOAN, 2006, p. 40).

Quando desenvolve nesta direção suas ações, a escola integral certamente se torna um espaço inclusivo, pois passa a conceber a educação como um bem social, em que os investimentos são sempre a longo prazo, possibilitando a revisão constante dos papéis de cada sujeito nesse processo. Assim, independentemente de suas características, será garantida uma escola de qualidade para todos.

Essa escola de qualidade e inclusiva vai aos poucos saindo da “minha escola” para a “nossa escola”. Carvalho (2005) relata que esse é o princípio da Educação Inclusiva: conduzir ao todos nós, chamando para esse trabalho a sociedade e, de forma particular, os profissionais da educação. Esse mesmo chamamento é defendido por Moll (2009) que, no *Texto Referência para o debate Nacional sobre Educação Integral*, apresenta o duplo desafio da educação contemporânea: educar e proteger. Tal desafio se desdobra em uma

[...] multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la (MOLL, 2009, p.18).

A esses novos atores sociais atribui-se um novo papel, que vai além do ensino: conviver com um ser multidimensional, que apresenta necessidade diversas ligadas a suas características biopsicossocial, ou mesmo ao seu estilo de aprendizagem, ampliando as possibilidades educacionais das instituições educadoras, desde o currículo até os espaços, convertendo-os em territórios educativos ressignificados pela capacidade humana de articular e transformar.

Observamos, assim, que o princípio da Educação Inclusiva apresenta os mesmos fundamentos que os da Educação Integral, ou seja, a construção de uma escola democrática, acessível a todos indistintamente, que envolve as múltiplas dimensões da formação humana, respeitando tempos e especificidades e que acontece na escola de todos! Dessa forma, falar sobre Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva é falar de uma educação que transforma o espaço educativo em um espaço de democracia educacional e social.

Ao concluirmos esta seção, pontuamos que a pesquisa legal e teórica nos apresentou que educar na perspectiva da Educação Integral vai além da ampliação dos tempos e espaços. Trata-

se da necessidade de educar para o mundo da leitura, da matemática, da cidadania, do aprender a aprender e, principalmente, do aprender a conviver, de produzir uma educação em sua integralidade, que oriente na construção de um olhar cuidadoso para com o outro, que proteja e direcione para o respeito às diversidades humanas, que se traduza em uma cultura de paz.

Ao mesmo tempo, as pesquisas reforçaram a compreensão de que educar na perspectiva da inclusão é educar para a mudança, para a percepção das diferenças individuais como pontos de enriquecimento e superação dos obstáculos existentes; é conduzir o processo no sentido de renovação das ações no interior da escola, transformando-a em face das demandas que a sociedade atual apresenta; é buscar substituir padrões tradicionais arraigados por novos conceitos que acolhem, respeitam as diferenças e tornam a escola realmente de todos e para todos.

Apresentado o embasamento legal e a base teórica desse estudo, passamos a construir a caracterização do trabalho empírico, o qual apresentamos na seção 5, a seguir.

5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Caracterizar é definir onde estamos e onde queremos chegar. Assim, conhecer os aspectos que envolvem o processo de pesquisa é necessário para se compreender como aconteceu e como se desdobrou o trabalho. Nesta seção, evidenciamos o caminho metodológico desenvolvido neste estudo, iniciando pela questão problematizadora e seus desdobramentos; depois, apontamos os objetivos geral e específicos, seguidos dos aspectos e procedimentos metodológicos e também dos instrumentos utilizados. Na parte final desta seção, apresentamos os sujeitos e o *locus* de pesquisa.

5.1 A questão problema

A escola regular não foi planejada para acolher a diversidade de pessoas que atualmente adentram seus espaços. O advento da escola para todos e a necessidade de ampliar a jornada escolar como estratégia de melhoria da Educação brasileira, tem provocado um movimento intenso no cotidiano das escolas e dos profissionais que aí atuam. Esse movimento nem sempre segue um mesmo direcionamento, sendo permeado por ideologias e concepções que vão marcando a forma como se desdobrará e será implementada, no interior de cada escola, a proposta de Educação Integral e Inclusiva.

Neste trabalho, entendemos por Educação Integral uma educação que garanta “o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural e se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais” (CREI)¹¹. Se não for assim, corremos o risco de direcionar as ações apenas para o desenvolvimento de uma das dimensões do ser humano, a cognitiva, usando erroneamente o tempo ampliado de permanência na escola somente para o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, o que tornaria a Escola de Educação Integral excludente.

Em paralelo, discutimos Educação Inclusiva como.

Um movimento e um paradigma. Um movimento porque podem ser reconhecidas ações que transformam e se propõe a novas transformações [...] Um paradigma porque lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação (BAPTISTA, 2002, p. 163).

No intuito de detectar se essas concepções encontram ressonância nos ambientes escolares, elaboramos a questão norteadora, buscando entender: Em que consiste a dinâmica

¹¹Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: www.educacaointegral.org.br

para o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva, no olhar de gestores e docentes que atuam em escolas de tempo integral?

Procurando aprofundar essa questão, a desdobramos em outras seis interrogações, o que permitiu ampliar o campo de pesquisa, com vistas a detectar:

1) Qual o entendimento dos gestores e docentes que atuam na Educação Integral quanto à concepção de Educação Inclusiva?

2) Na concepção dos gestores, quais são as ações necessárias para a construção de um currículo que atenda a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva?

3) Na compreensão dos gestores e docentes, o docente que atua na Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva está preparado para lidar com as múltiplas dimensões do ser humano?

4) As condições objetivas da escola apresentam a estrutura necessária para promover a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva?

5) Qual a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo para a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva?

6) Quais metodologias e práticas escolares são adotadas para a operacionalização de um currículo que atenda a Educação Integral na perspectiva da Inclusão?

Essas questões levaram ao seguinte objetivo geral: Analisar em que consiste a dinâmica para o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva, no olhar de gestores e docentes que atuam em escolas de tempo integral.

Sabemos que o pensar humano raramente é um pensar isolado, pois ele se firma no coletivo e elabora percepções que se tornam “comuns” no grupo onde estão aportadas. Dessa forma, compreender o pensar dos gestores e docente, sobre Educação Inclusiva e Educação Integral ajudará no processo de desvelar a representação que construíram sobre essas formas de educação, indo além da mera opinião pessoal e configurando-se como ação coletiva, a partir das percepções que juntos construíram e concretizam no dia a dia de suas atividades. Assim, nossos objetivos específicos propiciaram:

1) Identificar o entendimento dos gestores e docentes que atuam na Educação Integral quanto à concepção de Educação Inclusiva;

2) Descrever as diversas ações que os gestores apontam como necessárias para a construção de um currículo que atenda a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva;

3) Relacionar as condições objetivas da escola, apontadas pelos gestores, quanto à estrutura necessária para promover o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva.

4) Averiguar, na compreensão dos gestores e docentes, se o docente que atua na Educação Inclusiva e integral está preparado para lidar com as múltiplas dimensões do ser humano.

5) Verificar qual é a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva e Integral.

6) Analisar quais metodologias e práticas escolares são adotadas para a operacionalização de um currículo que atenda a Educação Integral na perspectiva da inclusão.

Desse modo, conhecendo as percepções da equipe gestora e dos docentes sobre educação inclusiva e como a dinâmica desenvolvida na escola estimula a inclusão, a cooperação e o respeito à diversidade, configurando-se movimento e paradigma, entenderemos como esses profissionais vivenciam a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva, que deve ser uma educação que conduza à integralidade dos atores envolvidos no processo educativo (GADOTTI, 2009) e valorize a mutabilidade inerente a cada ser humano (BAPTISTA, 2005), reconhecendo que cada ser é uma unicidade e uma potencialidade.

5.2 Aspectos e procedimentos da pesquisa

Definir o tipo de pesquisa usada faz parte da organização metodológica de qualquer produção de cunho científico. Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, optamos pela pesquisa exploratória, que permite uma familiaridade com o problema de pesquisa, tornando-o mais explícito. Segundo Gil (2004, p. 44), “de todos os tipos de pesquisa estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento”; isso não significa que ela fuja aos procedimentos racionais e sistemáticos que envolvem toda pesquisa, e cujo objetivo é sempre proporcionar respostas ao problema levantado, mas sim que a flexibilidade inerente a ela colabora para uma compreensão particularizada do universo pesquisado. Diehl (2004, p. 47) alerta que “é necessário o uso cuidadoso de métodos, processos e técnicas” no emprego da pesquisa exploratória, para que a flexibilidade que ela permite não leve o pesquisador a se perder em seu caminho.

Escolhemos a abordagem qualitativa, que engloba várias teorias que possibilitam ao pesquisador uma movimentação muito mais significativa ao redor do objeto de pesquisa, pois “o carácter flexível deste tipo de abordagem permitem aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de se moldar a questões previamente elaboradas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17). Essa liberdade torna a pesquisa muito mais significativa, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos participantes.

Nessa abordagem, o investigador normalmente tem familiaridade com o local onde a pesquisa acontece e “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 51), mas, para o pesquisador qualitativo, desvela-se a partir de sua inserção no ambiente pesquisado.

Essa forma de investigação teve sua origem no século XIX e, ao longo do tempo, foi se moldando ao tempo-espaço onde era desenvolvida, agregando características que a trouxeram até o século XXI como uma alternativa para pesquisa em educação, pois sua dinâmica permite um diálogo mais rico e pleno de detalhes sobre o objeto de estudo, de modo situado-datado e em constante vir-a-ser, ou seja, em contínua metamorfose. Dentro dessa abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.62),

O objeto de estudo consiste, exatamente, no modo como as diferentes pessoas envolvidas entendem e experimentam os objetivos. São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo

O foco no caráter subjetivo do objeto analisado e nas múltiplas compreensões que os sujeitos constroem sobre o objeto torna a pesquisa qualitativa um ótimo meio de apreender comportamentos e percepções de determinados grupos.

A abordagem qualitativa apresenta cinco características bem definidas e que marcam o fazer do pesquisador:

- a) Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50).

O investigador qualitativo precisa certificar-se de que está apreendendo todas as perspectivas que se apresentam durante o processo de coleta de dados, pois a cientificidade de seu trabalho repousa essencialmente em uma correta análise desses dados, de forma indutiva. Os autores citados comparam a análise qualitativa à pintura de quadro. De acordo com eles, “não se trata de montar um quebra cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A definição dos instrumentos a serem utilizados para levantamento de dados constitui-se uma fase bastante delicada e fecunda, pois os instrumentos se transformam em estratégias que coletam os dados e os direcionam para a análise; os instrumentos devem ser escolhidos de acordo com o método e a abordagem definidos para a pesquisa, caso contrário corremos o risco de fazer uma colcha de retalhos. Assim, usamos neste trabalho, o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados.

A entrevista pode ser semiestruturada ou não estruturada. Entrevista lembra diálogo entre duas ou mais pessoas. No caso de entrevista com cunho de instrumento de pesquisa, esse diálogo assume contornos diferenciados, pois, apesar da informalidade, ela será uma “conversação face a face, de maneira metódica, que propicia ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (GIL, 2004, p. 66). Nesta investigação, usamos a entrevista não estruturada, por entendermos que ela se adequa melhor ao nosso objetivo, visto que desejávamos captar as percepções socialmente construídas a partir da vivência como docente e equipe gestora de uma escola com Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva.

Aplicamos, também, um questionário para identificação profissional dos sujeitos pesquisados. Esse questionário nos mostra quem são os professores e gestores que atuam nas unidades escolares. Com o uso dos instrumentos aqui citados, tivemos condições de fazer uma boa leitura dos dados e da realidade das escolas que são nosso objeto de pesquisa e detectar a percepção de gestores e docentes sobre a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva.

Definidos os instrumentos de coleta de dados, passamos aos procedimentos metodológicos que devem estar sintonizados com todas as partes que exprimem e direcionam a pesquisa. De acordo com Gamboa (2006, p. 07) “a necessária articulação lógica entre os diferentes elementos da investigação científica se expressa quando elucidamos uma prática concreta de investigação”. Tais práticas se tornam visíveis pela aproximação entre os elementos práticos e teóricos de uma pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2000, p. 107), as técnicas de coleta de dados “são um conjunto de preceitos ou processos que se serve uma ciência” no desenvolvimento de uma pesquisa; essas técnicas, quando juntas e devidamente direcionadas, formam o procedimento metodológico.

Na presente pesquisa, para observar as concepções de gestores e docentes sobre Educação Inclusiva e Educação Integral, traçamos um caminho metodológico que dividimos em três partes, a seguir descritas.

Na primeira parte, iniciada em 2018, realizamos: definição do objeto de pesquisa; levantamento bibliográfico de autores que discutem Educação Inclusiva e de autores que discutem Educação Integral no Brasil; pesquisa sobre as legislações que embasam o

desenvolvimento dessas formas de educação; elaboração do quadro cronológico das legislações sobre Educação Inclusiva e Educação Integral no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2018. Além disso, definimos: as questões problematizadora e complementares da pesquisa; o objetivo geral e específicos; os sujeitos e o *locus* da pesquisa; a abordagem a ser utilizada. Neste primeiro momento, também realizamos todo o fichamento sobre pesquisa qualitativa e análise de conteúdos, com base em Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2016) respectivamente, a elaboração dos instrumentos da pesquisa, a seleção dos autores que fundamentaram as análises e, ainda, a construção de dois quadros teóricos, sendo um sobre Educação Inclusiva e outro sobre Educação Integral.

Na segunda parte, desenvolvida entre o final de 2018 e o primeiro semestre de 2019, continuamos os estudos teóricos e os respectivos fichamentos, porém agora já realizando contato com o *locus* e sujeitos da pesquisa, a saber: duas escolas públicas da rede municipal no município de Ji-Paraná, que atuam nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestores e professores das referidas escolas. Para adentrar no universo das escolas, realizamos: contato com as gestoras das escolas, previamente agendada via telefone; entregamos o termo de apresentação; coletamos dados sobre a escola; conhecemos os ambientes educativos; fomos apresentados aos profissionais que ali atuam; entregamos os termos de consentimento a gestores e docentes; aplicamos o questionário aos sujeitos e explicamos como seria o processo de pesquisa com eles e na escola. Todos esses instrumentos se encontram nos apêndices deste trabalho.

Após os protocolos acima descrito, passamos a realizar as entrevistas, iniciadas no mês de novembro de 2018 e concluídas no mês de março de 2019. Durante esse período, aplicamos questionários fechados e entrevistas semiestruturadas - que foram gravadas e posteriormente transcritas - a quatro gestores e seis professores.

O uso do questionário teve por objetivo conhecer quem são os sujeitos da pesquisa e traçar seu perfil profissional. A entrevista foi elaborada com quatro questionamentos para os gestores, versando sobre: a concepção de Educação Integral/Inclusiva que possuem; o papel do gestor na adaptação do currículo da escola; a formação docente para atuar com a multiplicidade humana; as condições da escola para promover uma educação integral. Para os docentes, também foram apresentados quatro questionamentos, buscando compreender: qual concepção de Educação Integral/Inclusiva construíram; quais aspectos do currículo podem direcionar para uma escola inclusiva; se as metodologias e práticas usadas nas escolas são inclusivas; como percebem sua própria preparação profissional para atuar neste universo múltiplo.

Na terceira parte deste estudo, à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), realizamos o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas. Foi um momento lento, de

transcrição da fala dos sujeitos. Ao longo desse processo, foi possível identificarmos as percepções de gestores e docentes sobre Educação Integral e Inclusiva. Essas entrevistas, direcionadas a partir dos objetivos específicos propostos para este trabalho, permitiram a criação de oito categorias *a priori*. E a partir das similaridades e frequência que emergiram na voz dos entrevistados, construímos oito categorias *a posteriori*. Segundo Franco (2012, p. 63), “formular categorias, em análise de conteúdo é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”, pois exige que o pesquisador esteja constantemente voltando ao material de análise, revendo anotações e as teorias que orientam o estudo.

No Quadro 11, a seguir, apresentamos as categorias formuladas *a priori*.

Quadro 11- As categorias *a priori*

	Gestores	Professores
Categorias <i>a priori</i>	I-Concepção de Educação Integral	I-Concepção de Educação Integral
	II- Currículo em Construção	II-Formação docente para atuar na Educação Inclusiva/Integral
	III- Estrutura para condição de trabalho	III-Currículo em ação
	IV- Formação docente para atuar na Educação Inclusiva/Integral	IV-Metodologias e práticas na Educação Inclusiva/Integral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Bardin (2016, p. 148) ensina que “a categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Esse primeiro contato com os dados permite uma visão geral dos resultados e encaminha para as categorias *a posteriori*, que emergem dos dados brutos reagrupados de acordo com a frequência e similaridade com que aparecem na fala dos sujeitos entrevistados e se direcionam no mesmo sentido (regularidade), permitindo ao pesquisador elaborar subcategorias que ajudam a desvelar “índices invisíveis ao nível dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p. 149). Assim, a partir das categorias *a priori*, emergiram subcategorias *a posteriori*, conforme apresentadas no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - As subcategorias *a posteriori*

	Gestores	Professores
Subcategorias <i>a posteriori</i>	A-Educação Integral como desenvolvimento pleno	A-Educação Integral como desenvolvimento pleno
	A-Adaptações no âmbito técnico-pedagógico	A-Visão de um currículo como atividades complementares
	A-Estrutura referente a questões físicas e pedagógicas	A-Metodologias e práticas e acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos
	A-Formação com lacunas	A-Compreensão de formação como incompletude e <i>continuum</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

De acordo com Bardin (2016), as fases da análise de conteúdos são organizadas em três etapas: 1) a pré-análise, em que acontece a organização do material. Esse momento pode ser composto por quatro etapas que não se sucedem obrigatoriamente: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos e referenciação dos índices e elaboração de indicadores; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados- inferências e interpretações. Para melhor compreendermos cada fase do processo de análise categorial realizado neste trabalho, que, de acordo com Bardin (2016, p. 48) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] que permitam as inferências[...] dessas mensagens”, apresentamos, na Figura 1, a representação gráfica das fases desenvolvidas (cf. SILVA, 2016).

Figura 1- Fases do processo de Análise de Conteúdo



Fonte: Silva (2016, p. 90)

Quando realizamos uma pesquisa qualitativa, nos propomos a observar e conviver com pessoas em seus ambientes naturais, seja no trabalho, na casa, na rua, ou na igreja; tudo dependerá do foco da pesquisa. Nosso trabalho foi desenvolvido em duas escolas, pois pretendemos entender como ocorre a Educação Integral dentro do universo da Educação Inclusiva pelo olhar de gestores e professores. Para tanto, precisamos conhecer as pessoas que fazem a educação acontecer no cotidiano das escolas.

Portanto, os sujeitos de nossa pesquisa, são seis professores e quatro gestoras, sendo duas gestoras e duas vice gestoras de duas escolas municipais de Ensino Fundamental - anos

iniciais localizadas no município de Ji-Paraná. Essas escolas atendem na modalidade integral e desenvolvem ações inclusivas com sua clientela e há crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem matriculadas. A pesquisa de campo, realizada através de questionário, nos permitiu traçar um perfil dos gestores e professores participantes dessa pesquisa, que apresentamos no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 - Informações sobre as gestoras das escolas 1 e 2

Questionamento	Gestor 1 (G1)	Vice-gestor 2 (G2)	Gestor 3 (G3)	Vice-gestor 4 (G4)
Sexo?	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade?	35 anos	44 anos	26 anos	45 anos
Escolaridade?	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo
Habilitação?	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Ano de conclusão?	2005	2009	2013	1997
Instituição onde conclui?	UNIR	FAROL	UNIJIPA	UNIR
Especialização? Área?	Gestão Escolar e Metodologia do Ensino Superior	Metodologia do Ensino Superior e Ed. Matemática	Tecnologia e Gestão Educacional	Psicopedagogia e Gestão
Experiência docente?	03 anos	11 anos	09 anos	07 anos
Experiência como docente na educação integral?	Não	04 anos	02 anos	07 anos
Experiência como docente na educação inclusiva?	Não	20 anos	09 anos	Não
Experiência como gestor em escolas de educação inclusiva?	09 anos	10 anos	02 anos	01 ano
Experiência como gestor em escolas de educação integral?	09 anos	20 anos	02 anos	01 ano
Tempo nesta escola?	09 anos	07 anos	02 anos	04 anos
Jornada de trabalho?	50 horas semanais	25 horas semanais	60 horas	40 horas
Vínculo?	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Outras atividades além da gestão?		Não	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Observamos, pelo Quadro 13, que o universo da gestão nas escolas pesquisadas é 100% feminino, o que confirma a forte presença desse gênero dentro da educação. O processo chamado de feminização do magistério está ligado à abertura do mercado de trabalho para as mulheres no final do século XIX e início do século XX, quando “os ideais positivistas indicaram a mulher para ser educadora da infância, base da família e da pátria, atribuindo as virtudes da professora como sendo as qualidades da mãe, dando ênfase maior no sentimento” (NOGUEIRA e SCHELBAUER 2007, p. 07).

Atualmente, é exigida a formação acadêmica para atuar na educação, porém é uma formação geral; não há, no Estado de Rondônia, curso de Graduação presencial em Educação Especial ou Inclusiva. Há uma variada oferta de especialização *lato sensu*, na modalidade semipresencial ou EaD. A Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, oferecem licenciatura em Educação Especial presencial, que procura de forma inovadora, envolver o graduando desde o início do curso, em práticas e projetos de intervenção educativa, visando complementar e fortalecer sua formação. Mas essas possibilidades distam mais de 3.000 quilômetros do Estado de Rondônia.

As gestoras participantes são Licenciadas em Pedagogia e concluíram seus estudos iniciais entre 1997 e 2013, o que demonstra uma mescla de experiência e idade no campo da gestão nessas escolas, propiciando que o processo possa ser mais intenso e mais problematizado, pois gera visões diferentes sobre o mesmo assunto. Mas isso requer dessas profissionais capacidade de participar e agir em conjunto, em relação às diversas situações do cotidiano escolar.

Todas possuem cursos de especializações *lato sensu* em áreas afins da educação, apenas com foco diverso. Destacamos, aqui, a importância das múltiplas visões no processo de gestão, em especial, na gestão de uma escola integral e inclusiva. Já atuaram como docente, porém, apenas três das entrevistadas têm experiência como docente na escola de Educação Integral e Educação Inclusiva. A experiência como gestora varia de um a dez anos e todas estão nas escolas integrais há mais de 18 meses.

Tardif (2010, p. 144) afirma que “a subjetividade do trabalhador interfere necessariamente no seu ambiente de trabalho, ao qual se incorpora parcialmente”. Como será que essa diversidade e disparidade de experiência como docente influi na forma da gestão que implementam nas escolas onde são gestoras? Sendo de responsabilidade do gestor promover a criação de um ambiente propício à participação e ao desenvolvimento das ações de ensino e de aprendizagem, as gestoras aqui citadas têm este desafio em seus caminhos.

Em relação à estabilidade profissional, 100% são servidoras do quadro efetivo da Rede Municipal de Educação; duas delas possuem jornada de trabalho acima de 40 horas semanais e afirmam ter outros vínculos empregatícios fora do horário em que estão na escola, o que nos remete aos estudos sobre a precarização do trabalho docente, que leva os profissionais da educação a buscarem outros serviços como forma de complementação salarial, muitas vezes na mesma área em que já atua, apenas em espaços diferentes e, na maioria das vezes, no setor privado. A vice-diretora da escola 1 tem contrato de 25 horas semanais, o que significa que não permanece na escola durante todo o período das atividades de ensino, e a vice-diretora da escola 2 acumula o cargo de coordenadora pedagógica.

Ressaltamos que as gestoras são designadas para o cargo por nomeação. A Secretaria Municipal de Educação possui critérios próprios para essas escolhas e a comunidade ainda não participa desse processo. Isso contraria a Meta 19 do PNE, que assegura o prazo de dois anos a partir de sua promulgação, que aconteceu em 2014, para que seja efetivado o processo de escolha de gestores escolares.

As redes têm autonomia para definir como será essa escolha, porém um dos itens deve ser a consulta pública à comunidade escolar. Na estratégia 19.8, é previsto o desenvolvimento de programas de formação e aplicação de provas nacionais e específicas para subsidiar o provimento desses cargos, mas fica em aberto quem deverá organizar esses cursos ou mesmo as provas.

No contexto nas escolas pesquisadas, as gestoras escolhidas não necessariamente precisam se conhecer, passando a construir a relação de parceria e trabalho no momento em que são nomeadas. Dada a complexidade da educação atual, essa realidade pode configurar-se como um obstáculo a mais para essas gestoras.

Neste estudo, as gestoras da Escola 1 serão denominados por G1 e G2 e as gestoras da Escola 2 por G3 e G4. Ressaltamos que G2 e G4 referem-se às vice-gestoras.

Além das gestoras, aplicamos os questionários aos docentes, cujo resultado apresentamos nos Quadros 14 e 15, a seguir.

Quadro 14 - Informações sobre os docentes da escola 1

Questionamento	Professor 1 (P1)	Professor 2 (P2)	Professor 3 (P3)
Sexo?	Feminino	Feminino	Masculino
Idade?	45 anos	41 anos	28 anos
Escolaridade?	Superior completo	Superior completo	Superior completo
Habilitação?	Pedagogia	Pedagogia/Geografia	Educação Física
Ano de conclusão?	2008	2012/2017	2011
Instituição onde concluiu?	Não respondeu	Não respondeu	FAEL
Especialização na área?	Educação	Psicopedagogia e Cultura afro-brasileira	Metodologia do Ensino de Educação Física
Experiência na Educação Básica?	09 anos	09 anos	04 anos
Experiência com alunos com NEE em sala de aula?	09 anos	05 anos	04 anos

Experiência com Educação Integral?	03 anos	04 anos	03 anos
Vínculo empregatício?	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Jornada de trabalho?	40 horas	40 horas	40 horas
Número de turmas?	01	02	04
Número de alunos por turma?	24	24	25
Quantidade de alunos com deficiência por turma?	02	04	01
Quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem por turma?	06	08	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quadro 15 - Informações sobre os docentes da escola 2

Questionamento	Professor 4 (P4)	Professor 5 (P5)	Professor 6 (P6)
Sexo?	Feminino	Feminino	Feminino
Idade?	32 anos	48 anos	41 anos
Escolaridade?	Superior completo	Superior completo	Superior completo
Habilitação?	Pedagogia	História	Pedagogia
Ano de conclusão?	Não lembra	2011	2009
Instituição onde concluiu?	FAP	FAEL	UNOPAR
Especialização na área?	Orientação, Supervisão e Gestão Escolar	Psicopedagogia e Orientação Inclusiva	Gestão, Supervisão e Orientação.
Experiência docente na educação básica?	03 anos	20 anos	08 anos
Experiência com alunos com NEE em sala de aula?	03 anos	15 anos	08 anos
Experiência com educação integral?	03 anos	05 anos	08 anos
Vínculo empregatício?	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Jornada de trabalho?	25 horas	40 horas	40 horas
Número de turmas?	01	01	01

Número de alunos por turma?	28	27	26
Quantidade de alunos com deficiência por turma?	01	04	05
Quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem por turma?	01	09	09

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Observamos que, dentre os seis professores pesquisados, a faixa etária varia de 28 a 48 anos de idade; cinco são do sexo feminino, sendo quatro pedagogas e uma licenciada em História; um é do sexo masculino e habilitado em Educação Física. 100% são graduados e o ano de conclusão fica entre 2008 e 2017, sendo que uma das professoras cursou recentemente licenciatura em Geografia. 100% cursaram suas Graduações e Pós-graduações em instituições privadas. Trazemos, aqui, as observações de Formosinho (2009) sobre a universitarização da formação de professores: é importante que sejam graduados e que busquem nas instituições de ensino superior subsídios para seu fazer, porém o autor nos alerta que “o processo transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno” (FORMOSINHO, 2009, p. 73). Desta feita, a formação inicial e mesmo as especializações podem ficar falhas em relação ao cotidiano da sala de aula, que apresenta situações que requerem experiência além da conceitual, conforme foi ressaltado pelos professores nas entrevistas, apontando que, apesar de serem graduados e pós-graduados, ainda se sentem pouco preparados para lidar com o cotidiano da escola inclusiva e integral.

A professora (P5) apresenta experiência docente de 27 anos, demonstrando que atuava como professora mesmo antes da Graduação. Informou que concluiu a seu curso superior há apenas oito anos. Outra professora não lembrou a data de conclusão. Portanto, temos professores com menos de doze anos de formação acadêmica. Em relação à experiência na Educação Básica, esse quantitativo varia de três a 20 anos. Temos aqui um corpo docente heterogêneo na questão da experiência. Essa diversidade pode ser um fator positivo, se a escola conseguir e permitir que partilhem seus saberes. Formosinho (2009, p. 91) fala que “a docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional”, configurando-se em práticas de partilha e troca de saberes profissionais. Mas também pode ser um dificultador, se essa partilha e discussão não acontecerem no interior da unidade escolar e à docência perder sua característica, que é ser atividade relacional.

Quando indagados sobre experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais, novamente há uma variação de três a 15 anos e, quando questionamos sobre atuação

com Educação Integral, o tempo se reduz para o mínimo de três e o máximo de oito anos de atuação nesta forma de educação. Segundo Macedo (2005, p. 32), “o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em um outro plano” e o plano onde essa projeção deve acontecer é o chão de uma escola que se propõe a ser integral e inclusiva. Assim, se esses profissionais conseguirem partilhar suas experiências anteriores à escola integral/inclusiva, poderão construir caminhos, alternativos ou novos, para seus fazeres profissionais.

Todos os sujeitos são efetivos no serviço público municipal: cinco têm contrato de 40 horas semanais e um de 25 horas semanais. Quatro professores afirmam ter apenas uma turma, um informa que tem duas turmas e o professor de Educação Física atende às quatro turmas integrais da escola. A média de aluno por turma varia entre 24 a 28 alunos, portanto não são salas superlotadas. Todas as crianças são matrícula única no Censo Escolar/MEC. Em relação à quantidade de crianças com deficiência por turma, informam que varia muito, mas no ano da pesquisa havia de um a cinco em cada sala. Quando indagamos sobre o quantitativo de alunos com dificuldades de aprendizagem em cada sala, afirmam que varia de um a nove por turma.

O universo de trabalho desses professores é um espaço plural e extremamente complexo, pois o número de estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado em sala de aula é significativo e demanda ações e atitudes diversificadas e sistematizadas para que a escola de qualidade que todos desejam seja inclusiva.

Neste estudo, os professores serão denominados de P1, P2 e P3, referente à escola 1, e P4, P5 e P6, referente à escola 2. A seguir, descrevemos o *lócus* onde se efetuou a pesquisa.

O *lócus* da pesquisa foi o município Ji-Paraná, localizado na região central do Estado de Rondônia, com população estimada de 127.907 habitantes no ano de 2018, com 6.922 km² de extensão territorial, distante da capital do Estado cerca de 318.659 km. É considerado o 2º maior município do Estado. Foi elevado à categoria de município pelo Decreto nº 6.448/77, do Presidente Ernesto Geisel, ocasião em que deixou de ser chamado de Vila de Rondônia e recebeu o nome de Ji-Paraná, em homenagem ao rio que corta a cidade, denominado por rio Machado. Esse rio divide a cidade em dois distritos que, juntos, somam 63 bairros. A cidade possui *campus* da Universidade Federal de Rondônia, do Instituto Federal e de mais duas Instituições de Ensino Superior privadas. Na modalidade EaD ou semipresencial, há mais seis polos de diferentes Instituições de Ensino Superior.

Em relação à educação, segundo dados do IBGE (2017), a taxa de escolarização de estudantes de 06 a 14 anos é de 96,6%. Na zona urbana, há 29 escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio e 30 escolas municipais de Ensino Fundamental. Na zona rural, a rede estadual atende ao Ensino Médio, tanto no sistema de Mediação Tecnológica como no

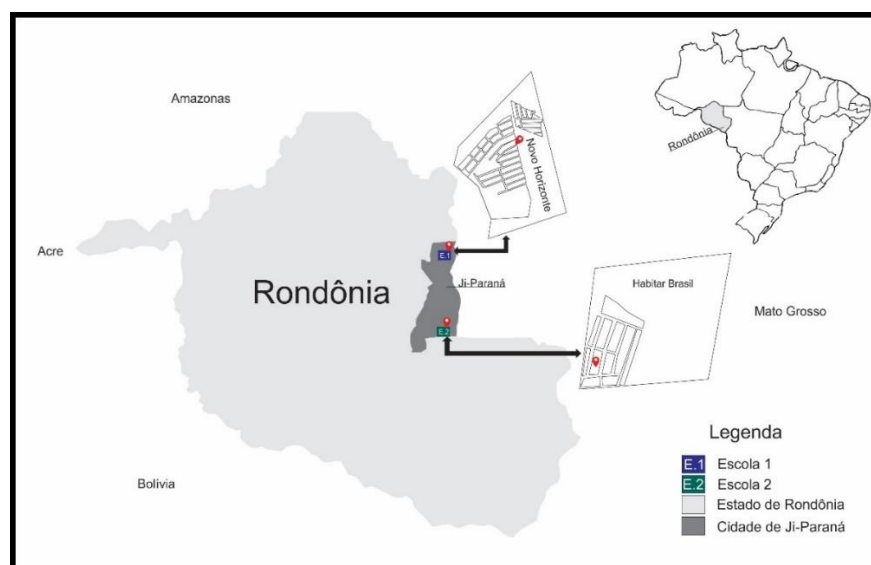
presencial regular. O Ensino Fundamental (anos finais) no campo é de responsabilidade da rede municipal. Conforme dados do IBGE (2017), o município possui 19.519 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 811 professores que atendem a este segmento, que possui IDEB de 6.2 nos anos iniciais e 4.8 nos anos finais. O Ensino Médio atingiu 4.2 na última Prova Brasil. De acordo com o IDEB/2017, o município atingiu 7.0; as escolas pesquisadas apresentaram os seguintes resultados: 6.5 a escola 1 e 6.4 a escola 2.

A Lei 3133/2017 regulamenta o funcionamento das escolas integrais no município e permite variadas formas de desenvolver esse “integral”; as duas escolas em que pesquisamos, usam metodologias e estratégias similares, porém com algumas diferenças, para realizar a proposta de escola integral. De acordo com as gestoras, cada uma observou o que se adapta melhor às comunidades interna e externa da escola.

As escolas

As escolas escolhidas para *locus* da pesquisa se localizam em duas áreas periféricas do município de Ji-Paraná. Na Figura 2, é possível verificarmos o posicionamento de ambas no mapa da cidade de Ji-Paraná.

Figura 2 - Localização das escolas no mapa da cidade de Ji-Paraná



Fonte: SONSIN, Stela Falqueto (2019). Adaptado a partir do *Google Maps*.

A escola 1

A escola 1 está localizada no 1º distrito do município, em uma área que outrora fora um lixão, depois uma invasão, até ser urbanizada pela prefeitura. Funciona em dois turnos para as turmas de 1º ao 3º ano e em regime integral apenas para as turmas de 4º e 5º ano. No total, há

187 alunos matriculados, dos quais 14 apresentam laudo de deficiência. Em relação à dinâmica do horário de almoço, há liberação do integral para que possam almoçar em casa. Aqueles que não tem condições de se deslocar, cerca de 40 estudantes, permanecem na escola.

O turno integral funciona no período da tarde. Pela manhã, as aulas seguem o currículo normal. Participam do Projeto Integral 90 alunos que, de terça a sexta-feira têm 07 horas diárias de atividades escolares na escola. O Projeto Integral é desenvolvido com parcerias junto às IES privadas do município e com estagiários contratados pela Secretaria Municipal. A escola funciona com duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano, uma turma de 4º ano e duas turmas de 5º ano. Há um total de 35 funcionários para atender toda a demanda da instituição. Destacamos que a escola funciona como integral e, ao mesmo tempo, de turnos, pois os estudantes do 1º, 2º e 3º anos estudam apenas quatro horas por dia.

Sobre o ambiente físico, a escola é limpa e ampla. Divide-se em dois blocos, sendo o primeiro destinado ao setor administrativo: secretaria, sala de atendimento educacional especializado, orientação educacional, coordenação pedagógica, direção com banheiro interno, dois banheiros para professores, copa, sala de professores, banheiros masculino e feminino e pátio coberto. O segundo bloco conta com sete salas de aula todas climatizadas. Não há sala própria para descanso dos alunos do integral e, por isso, adaptam uma sala de aula para este fim. Ainda há outros espaços, tais como: quadra esportiva coberta, refeitório climatizado, depósitos para merenda e para material de limpeza, almoxarifado, sanitários para os alunos com portas adaptadas e espelhos, sala de leitura. Segundo parecer do Conselho Municipal de Educação, os espaços físicos da escola são parcialmente acessíveis e, nos aspectos pedagógicos, a escola garante a acessibilidade.

A escola realiza adaptações para incluir todos os estudantes, em especial, aqueles que possuem algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Para tanto, possui currículo flexibilizado e um projeto de psicomotricidade desenvolvido pela profissional da SRMF e pelo professor de Educação Física. O horário do almoço já é uma rotina para os alunos que ficam, inclusive eles mesmos conseguem ajudar na organização do refeitório. Criou-se, ainda, um sistema de cartões com legendas, que orienta os docentes sobre atitudes em relação aos alunos com TDAH, autismo e outras deficiências.

A escola 2

Localizada no 2º distrito do município de Ji-Paraná, distante do centro da cidade aproximadamente dez quilômetros, em um bairro bastante pobre, a escola 2 atende a 154 alunos no Ensino Fundamental, em regime integral, e a pré-escola, que funciona com a dinâmica de turnos. Os estudantes permanecem na escola das 7h e 30min até as 16h e 30min. O turno da

manhã contempla as aulas do currículo e no turno da tarde acontece o integral, com oficinas, aulas de recuperação, horta, esportes e outras atividades. Há o envolvimento dos docentes, de parcerias com faculdades privadas, SEBRAE, IFRO e estagiários. De acordo com a gestora, a própria comunidade é muito parceira, dado que uma das ações desenvolvidas pela escola foi trazer a Associação de Moradores do bairro para o interior da escola; os pais são presentes e colaboram com as necessidades da escola desde o cuidar até a orientar as cozinheiras no preparo de alimentos sem glúten e sem lactose para atender às crianças que apresentam intolerâncias. A SRMF atende, além das crianças com deficiência, aos demais alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem

Sobre a estrutura física, a escola 2 têm seis salas de aulas, sendo uma usada pela pré-escola, todas climatizadas, biblioteca, sala de aula que foi transformada em dormitório, auditório, banheiros, sala de artes, sala dos professores, laboratório de informática, direção, secretaria, SRMF, sala da orientação, da supervisão, quadra coberta. Todos os espaços se encontram em bom estado de conservação, mas são insuficientes para atender o perfil da escola. Para atender à demanda, há 26 profissionais do quadro municipal e cinco estagiários contratados. Os dormitórios são dois, sendo um feminino e um masculino, e quem ajuda os alunos, nesse momento, são os próprios professores: o professor de Educação Física e uma pedagoga que ajuda com o integral. A quadra é cedida à comunidade no período noturno e nos finais de semana.

Em relação às questões pedagógicas, todas são pensadas para atingir o maior número de alunos possível. Há aplicação de recuperação paralela e vários projetos com o intuito de tornar o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais inclusivo. Como ações marcantes do processo inclusivo, a escola realiza a *Festa da Família*, em substituição às comemorações do dia dos pais/mães, e a *Feira de Conhecimento*, atividades das quais todos os estudantes participam com suas especificidades.

Assim, finalizamos esta seção, em que discorremos sobre o processo de organização da pesquisa, *lócus* e sujeitos deste estudo. Apresentamos, na seção a seguir, as vozes desses sujeitos a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

6 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO OLHAR DE GESTORES E PROFESSORES

Pesquisar sobre algo é uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que confirmamos ou desconstruímos hipóteses, aprendemos sobre o universo dos sujeitos pesquisados. Neste caso, os sujeitos de pesquisa são gestores e professores e suas concepções sobre Educação Integral na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesta seção, apresentamos a categorização e a análise dos resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas que realizamos com quatro gestores (sendo dois vice-diretores) e seis professores de duas escolas municipais de Ensino Fundamental (anos iniciais) no município de Ji-Paraná, que atendem na metodologia integral. Para chegar ao que aqui é apresentado, estivemos cinco vezes em cada uma das escolas, com as quais iniciamos contato no mês de novembro de 2018 e encerramos no mês de março de 2019. O contato com as escolas nos propiciou adentrar o universo dessas instituições e aplicar os instrumentos de pesquisa que subsidiaram este trabalho. Cada escola possui um arranjo único, que envolve os elementos e sujeitos de seus espaços e que precisam ser conhecidos pelo pesquisador.

Adentramos ao universo das unidades escolares em busca de compreender a dinâmica de seu funcionamento, pois, embora ambas sejam escolas da rede municipal, cada uma desenvolve a Educação Integral dentro de suas especificidades. A Secretaria Municipal de Educação possui um projeto geral chamado *Integra Jipa*, amparado pela Lei Municipal nº 3133, de 26 de dezembro de 2017, que amplia a Educação de Tempo Integral nas escolas da rede municipal e outorga a essas instituições autonomia para fazer adequações metodológicas e de recursos humanos, visando atender da melhor forma a comunidade escolar, na estratégia de uma escola integral.

O primeiro passo desta pesquisa foi a aplicação do questionário aos sujeitos. Dessa forma, mapeamos quem são e o perfil profissional que apresentam. A organização dos dados deu-se a partir da realização das entrevistas e posterior transcrição. Após, elegemos as categorias *a priori*, fundamentadas nas questões das entrevistas que, por sua vez, procuraram responder aos objetivos deste trabalho. Essas concepções foram todas destacadas e transportadas para outro quadro, no qual colocamos as categorias *a priori* e as respectivas falas de gestores e professores. Tivemos o cuidado de criar quadros categoriais separados para gestores e professores. Depois dessa etapa, aprofundamos novas leituras dos dados já separados em categorias *a priori* e nos escritos de Bardin (2016), que orientaram a organização das categorias *a posteriori*, baseadas nas similaridades e frequências de expressões e frases sobre o universo da Educação Inclusiva e Integral dentro do contexto de cada questionamento realizado.

Assim, esta seção está dividida em dois momentos: no primeiro, o olhar do gestor direciona as quatro categorias, identificadas com algarismos romanos de I a IV e suas subcategorias identificadas pela letra A. No segundo momento, temos o olhar dos professores sobre a problemática pesquisada, também divididos em categorias que vão de I a IV e com suas subcategorias que também são apresentadas pela letra A.

6.1 O olhar dos gestores

6.1.1 Categoria I – Concepção de Educação Integral

Ao questionarmos os gestores sobre Educação Integral, as respostas nos permitiram criar, por similaridade e frequência das falas, subcategorias que propiciam um aprofundamento sobre as concepções que esses gestores foram construindo sobre a temática proposta, a partir de suas experiências pessoais e profissionais. A pergunta geradora desta primeira categoria e subcategoria foi: *Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o que efetivamente significa?*

6.1.1.1 Subcategoria A - Educação Integral como desenvolvimento pleno

[...] vai além do que a gente pensava em apenas manter o aluno na escola né, é formar o cidadão completo, pleno, tanto no sentido assim de saber controlar suas emoções, saber as competências [...] **G1**.

[...] vai muito além da escola, porque há uma diferença e as vezes as pessoas confundem: o que é educação integral e o que é educação de tempo integral [...] **G4**.

Duas gestoras afirmam que Educação Integral vai além do tempo de permanência no ambiente escolar, visto que é uma educação que procura orientar na formação de um cidadão pleno de direitos e deveres, um ser que consiga se relacionar com a sociedade de forma positiva. G4 afirma, ainda, que Educação Integral é confundida, muitas vezes, com tempo integral. Ela menciona que as pessoas conferem o mesmo significado aos dois termos, ignorando que permanecer na escola não é o mesmo que Educação Integral. G1, ao lembrar que educação vai muito além da escola, nos remete a LDBEN/9394, em especial ao Art. 2º, que diz: “a educação é dever da família e do Estado” (CARNEIRO, 1988, p. 32). A escola, de forma geral, e mais especificamente, quando se propõe a ser integral, precisa contar com o envolvimento das famílias e das comunidades onde estão inseridas. De acordo com Moll (2009, p. 33),

O desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades,

uma vez que, somente juntas podem re-significar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social.

Diante do desafio de oferecer uma educação plena, em que os saberes escolares sejam significados pelos saberes comunitários, justifica-se a preocupação das gestoras em que todos os que vivenciam a escola, direta ou indiretamente, compreendam que o tempo a mais na escola, deve ser um momento de estimulação das múltiplas dimensões do ser humano, que cotidianamente permanece nove horas no ambiente escolar. Não se pode reduzir a uma hiperescolarização das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, mas deve também conduzir a escola a se repensar como instituição educativa. Moll (2009, p. 36) afirma que “a ampliação da jornada na perspectiva da Educação Integral auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos”, ressignificando o processo educativo.

Quando pensamos em Educação Integral, automaticamente pensamos em ampliação da jornada escolar, o que é necessário; porém a Educação Integral vai além desse tempo mensurável em horas ou minutos. Gadotti (2009, p. 32) levanta a preocupação de que as propostas atuais sejam reduzidas apenas a “estender o direito de passar mais tempo na escola”, e isso seria um erro, pois a essência dessa estratégia educativa deve ser o novo que se apresenta nos tempos e espaços ampliados. Não podemos ofertar a estudantes e famílias “mais uma dose do mesmo” (ARROYO, 2012, p. 33). Isso seria insuportável. A escola precisa usar o tempo ampliado para trabalhar as múltiplas dimensões humanas. Não é possível fazer Educação Integral, valorizando apenas a dimensão cognitiva no currículo escolar. O ser humano é comparável a um caleidoscópio e seu processo formal de educação deve contemplar essa diversidade e mutabilidade, pois “Pensar a educação integral como educação para a vida e como ação das muitas forças sociais que podem articular-se e reinventar a escola são as tarefas que nos congregam” (MOLL, 2012, p. 30). Dessa forma, pensar a Educação Integral ainda é um desafio, especialmente quando discutimos a integralidade dentro da jornada ampliada, visto que esse processo exige reorganizações pedagógicas, administrativas e financeiras para que se efetive no chão da escola e seja uma resposta positiva às demandas crescentes da sociedade.

6.1.2 Categoria II - Currículo em construção

Nesta categoria, apresentamos, na perspectiva dos gestores, como deveria ser um currículo que contemple a Educação Inclusiva dentro do universo das escolas integrais. Os recortes nas falas dos entrevistados originaram-se da seguinte questão: *Um programa de*

educação inclusiva requer diversas ações, dentre elas a adaptação do currículo da escola. Quais ações você entende que os gestores podem desenvolver para tal efetivação?

6.1.2.1 Subcategoria A - Adaptações no âmbito técnico-administrativo-pedagógico

[...] então na verdade a gente acaba fazendo algumas adaptações, porque hoje a carência é a questão pessoal, pessoas disponíveis, recursos humanos hoje o município contrata estagiários que nos auxiliam nas atividades extras[...] a gente coloca todos o estagiário para participarem das formações pedagógicas junto com os professores então tudo aquilo que a gente está estudando, a gente tenta que as atividades extras deem uma sequência no trabalho que é realizado pelo professor [...] **G1**

[...] incluir dentro do PPP, essa questão da inclusão em todos os sentidos, desde o momento do lanche, como que vai ser a questão do banheiro, para depois chegar na questão do conteúdo propriamente dito. Como vou fazer a questão da avaliação com este aluno, como será feita a entrada a saída, então todos esses momentos precisam ser pensados e bem pensados, e tendo ali como princípio o PPP aí nós conseguimos assegurar [...] que chegue lá no planejamento do professor [...], enquanto gestora creio que está seja minha maior colocação [...] **G3**

[...] adaptar esse currículo, pensando na questão da educação.... Inclusiva [...]pensam que adaptar o currículo é eu trabalhar totalmente a parte e isolado com aquela criança [...]isso não é bem adaptação de currículo, é como se você estivesse discriminando ele, agora você pegar uma atividade e adaptar do jeito que ele entende [...] **G4**

As contribuições das gestoras versam sobre as necessárias adaptações que precisam fazer diariamente no currículo. Apresentam a questão de recursos humanos como um dos fatores primordiais para o sucesso de uma escola com direcionamento inclusivo e, ao mesmo tempo, mostram que nas escolas onde atuam os recursos humanos são escassos e dependentes de estagiários e parcerias externas. Mas é interessante observar como as gestoras se colocam dentro da problemática, buscando formas de adequar o currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) às propostas da Secretaria Municipal de Educação e à realidade das escolas. Compreendemos que realizar essa equação de forma assertiva não é fácil, requer conhecer o que é adaptação curricular, ensinar essa ação aos docentes que estão na escola, é abrir espaço para que os estudos aconteçam no interior das unidades educativas. Tudo isso faz parte da organização curricular. De acordo com Moll (1996, p. 33-34)

Um currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar.

G3 e G4 demonstram preocupação em tornar o currículo vivo dentro das escolas, em direcionar todos os momentos educativos, desde a entrada dos estudantes até chegar ao conteúdo e sua adaptação à compreensão do aluno, passando pelo ato de avaliar e orientando como isso se dará a partir do projeto curricular da escola. Observamos que o currículo deve estar em permanente construção, para atender à demanda que constantemente chega às escolas, e, assim, ser instrumento direcionador para docentes e gestores.

Quando G3 se preocupa em assegurar que a “intencionalidade educativa” (CARVALHO, 2014, p. 89) e inclusiva do currículo se efetive na prática escolar, está conduzindo uma leitura aberta e flexível, que possibilita a inclusão dos variados aspectos da realidade que ladeia a escola. Carvalho (2014, p. 102) assegura que o “projeto curricular permite que a escola da vida entre para a vida da escola”, contemplando a identificação dos sujeitos a partir do currículo vivido pela escola. Neste caso, a escola pode ser considerada inclusiva, haja vista desenvolver com todos os atores envolvidos no processo, sejam eles com deficiência, sem deficiência, com transtorno ou sem transtorno, as múltiplas dimensões que a Educação Integral com direcionamento inclusivo requer.

Ao discutirmos sobre como o currículo, podemos contemplar a Educação Inclusiva dentro das escolas integrais. No primeiro momento, isso parece muito simples, pois haverá a jornada ampliada para apoiar o que não foi possível acontecer em um turno de quatro horas, porém Cavaliere (2009, p. 52) orienta que:

A proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância.

Essa importância recai no fato de que o tempo ampliado não pode ser desvinculado do currículo da escola, não pode resumir-se em atividades extras que se configuram como ativismos, sem fundamentação pedagógica, apenas para manter o aluno no ambiente escolar. Esse tempo a mais deve propiciar:

[...] estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, [...] potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos entre outras (GADOTTI, 2009, p. 38).

Tudo isso passa pela adaptação ou mudança no currículo real que as escolas desenvolvem, mas não significa que precise ser elaborado um novo currículo e sim que ele precisa ser redesenhado dentro do contexto inerente a cada escola. Não devemos ter em escolas integrais currículos fragmentados, um para o turno de aula e outro para o turno extra. O currículo

devem ser unificados no papel e na prática, para atender todas as dimensões humanas. Carvalho (2014, p.103) nos diz que, para isto, devemos fazer no currículo:

[...] os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos.

Dessa forma, podemos dizer que os autores aqui citados confirmam a fala das gestoras, bem como as nossas inferências, ao afirmar que é possível organizar um currículo inclusivo dentro das escolas de Educação Integral. Para tanto, é preciso reorganizar os espaços educativos, discutir e renovar concepções de ensino e de escola, enfim, ressignificar o currículo e seus desdobramentos.

6.1.3 Categoria III - Estrutura necessária para promover o desenvolvimento da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Integral

Essa categoria destaca, no olhar dos gestores, as condições estruturais da escola para atender toda demanda oriunda da Educação Integral e Inclusiva. O recorte abaixo apresentado, emergiu da seguinte questão proposta aos entrevistados: *As condições objetivas da escola em que você atua apresentam a estrutura necessária para promover o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva?*

6.1.3.1 Subcategoria A - Estrutura referente a questões física e pedagógica

[...] olha estrutura necessária, eu acredito que não, nós até, escrevemos alguns projetos para a secretaria para construir mais salas e aumentar os espaços, mas assim em vista do que nós tínhamos e que nós temos, então a gente vê que nós avançamos, [...] então cada setor tem o seu local de atender, tem a sala de recurso, tudo preparado [...] o professor tem um horário na sala de recursos justamente para [...] analisar o que foi planejado para aquele aluno naquela semana e sugerir, [...] coordenadora pedagógica analisa o planejamento, o que vai ser trabalhado o que foi trabalhado, [...] sugerir o que trabalhar com aquele aluno com aquela deficiência também dentro do que foi planejado na semana.
[...] **G1**

[...] porque hoje eles têm aula de manhã, no período oposto ele tem as atividades, alguns ficam o dia inteiro, almoçam e depois vão para o descanso mas dizer assim tem uma estrutura necessária, não tem [...] Mas o que é possível a gente tenta fazer para que eles sejam bem acolhidos e aconchegante para eles também [...] **G2**

[...] Eu creio que em questão de estrutura física nós conseguimos o mínimo para o atendimento dessas crianças, no pedagógico também temos o atendimento básico para iniciar esse atendimento e nós fazemos, a sala de recurso [...] engajamento da equipe e com muita parceria nós conseguimos fazer acontecer [...] **G3**

[...] mas não posso dizer que a escola tem todas as condições, porque não tem, como escola integral a questão estrutura e infraestrutura falta muita coisa né? [...] Mas dentro do possível com o que tem, a gente consegue, temos conseguido fazer um bom trabalho, temos uma sala que funciona como AEE (atendimento educacional especializado) **G4**

As gestoras foram unânimes em afirmar que ainda não há estrutura ideal para realizar todas as atividades proposta na dinâmica da escola. Porém não negam que houve avanços nos últimos anos e todos são frutos de muita luta, empenho e parcerias com a comunidade interna e externa. G1, G4 e G3 demonstram que suas visões sobre estruturas necessárias vai além da parte física, pois afirmam que os professores têm horário para planejar, há espaços específicos preparados para este fim e isto acontece junto com a supervisora, afim de que todos os alunos, em suas especificidades, sejam atendidos dentro do planejamento semanal do professor. Além disso, os professores têm horário na SRMF para, junto com a profissional que ali atende, traçar metas e avaliar o sucesso ou não do que foi anteriormente planejado.

G3 traz a SRMF como estrutura pedagógica inclusiva e acredita que conseguiram o mínimo necessário para atender bem a todos os estudantes da escola. Sabe que ainda é pouco, mas percebe os frutos desse trabalho. G2 fala da estrutura física para os estudantes, em especial para o horário do almoço e o turno da tarde (é nesse turno que o integral acontece). Não apresenta como ideal esses espaços, mas como o real, o que de concreto tem e que fazem o possível para acolher e atender a todos os estudantes. Cavaliere (2009, p. 52) explica que há, no país, duas vertentes de Educação Integral sendo construídas:

Uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Essas vertentes levam a modelos diferentes de Escolas Integrais, no quesito funcionamento. As escolas estudadas encaixam-se no primeiro modelo, pois as atividades acontecem dentro da escola em 90% dos casos. Apenas uma parceria leva os estudantes para outro espaço fora do ambiente escolar. Mesmo assim, a estrutura física não emerge como a maior preocupação das gestoras, pois acreditam que já possuem o mínimo necessário para atender com dignidade os estudantes. Porém emergiu com muita força nas falas a questão da acessibilidade pedagógica. A esse respeito Carvalho (2014, p. 90) afirma que “na verdade, a essência está [...] em torná-la inclusiva, indo além da dimensão espacial, enquanto dimensão física”. A dimensão pedagógica precisa ser esse a *mais* que efetiva a escola inclusiva.

Esta preocupação é externada pela G1, ao falar sobre o planejamento docente. Realmente, torna-se inviável, diante da complexidade social contemporânea, não assegurar aos professores tempo específico e adequado de planejamento. Para promover Educação Integral na perspectiva da inclusão, o planejar é essencial. Dispondo de tempo para refletir sobre sua prática, trocar experiências com outros colegas de profissão, estudar, o profissional inicia um constante movimento, que resulta em ações assertivas, eficientes e eficazes.

Isso nos leva a concluir que a escola precisa ser toda inclusiva, física e pedagogicamente. Não é possível fazer uma escola inclusiva apenas com a estrutura física ou apenas com a parte pedagógica, mas as duas precisam estar acontecendo simultaneamente. Assim, “há que remover as barreiras invisíveis (atitudinais) e visíveis (como as arquitetônicas) e, de outro, melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e das relações com o saber” (CARVALHO, 2014, p. 97). Nessa dinâmica constante de busca, implantação e avaliação de formas de acessibilidade, a escola vai se construindo como inclusiva.

6.1.4 Categoria IV – Formação docente para atuar na Educação Inclusiva/Educação Integral

A quarta categoria apresenta, na percepção dos gestores, como está a preparação dos docentes para atuarem na Educação Integral e Inclusiva. O questionamento que propiciou os recortes e o surgimento da subcategoria foi: *Na sua compreensão, o professor que atua na educação integral está preparado para atender os múltiplos aspectos da aprendizagem para uma educação inclusiva?*

6.1.4.1 Subcategoria A - Formação com lacunas

[...]... dizer que o professor está preparado, nem sempre está, mas são assim bem abertos a buscar e aprender para que possam trabalhar com seu aluno[...]estão buscando, lendo aprendendo, fazendo formações, para que eles tenham um trabalho com alunos para que possam no final do ano ver que está desenvolvendo alguma coisa [...] **G2**

[...] sobre o professor, eu creio que a gente nunca vai estar 100% preparado [...] o professor tem papel fundamental na questão da inclusão, porque a escola não está preparada, o currículo não está preparado, nosso físico não está preparado né o espaço da escola, mas o professor é a peça fundamental, porque pode tudo estar dando errado, mas se dentro da sala o professor e o aluno se entendem, o professor respeita e compreende o que ele precisa naquele momento, ele vai ser atendido [...] **G3**

[...] Eu penso que preparado não, difícil dizer que estamos preparados, a gente se depara com a situação (risos) e enfrenta ela, vai buscar meios e auxílios com quem pode nos auxiliar[...] nós não tínhamos ninguém preparado para receber um aluno autista, mas a partir do momento que ele chegou nós fomos correr atrás de procurar ver como podíamos receber e a gente vai aprendendo a cada dia. Agora dizer que estamos preparados.... Eu acho que seria uma

utopia (risos) [...] se for esperar ficar preparado para receber, nunca vai receber [...] **G4**

A primeira reação das gestoras foi afirmar que os professores não estão preparados, mas, na sequência, complementam que é impossível se estar totalmente preparado para atuar em um universo tão denso e mutável como o da Educação Inclusiva. De acordo com a G2, isso não se configura como uma desculpa para o não saber fazer, pois os docentes estão abertos a aprender, estão em busca de conhecimentos que auxiliem no pleno desenvolvimento de suas práticas educativas, o que ficou claro na fala das G2 e G4.

Essa busca denota que ainda é uma ação isolada a formação para atuar em espaços educativos que fujam ao esquema tradicional, como é o caso de escola integral e inclusiva. Essa ação tanto pode ser pessoal, por iniciativa do próprio docente, como pode ser da escola; em qualquer dos casos não há uma política pública sistêmica de formação para esses profissionais. Conforme a necessidade se apresenta, inicia-se um processo de busca por conhecimentos, que os capacite a ajudar o estudante ali matriculado. As gestoras 3 e 4 deixam isso em evidência ao afirmarem que, quando se deparam com a situação, vão em busca de meios para enfrentá-la e que as escolas estarão sempre um passo atrás. Percebemos que, nas escolas pesquisadas, essa busca conta com o apoio das gestoras, as quais, juntamente com os docentes, procuram essas formações. Carvalho (2005) vê como positiva essa busca que reconhece a necessidade de atualização constante para atuar na área educativa. Segundo o autor,

[...] já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar (CARVALHO, 2005, p. 158).

As gestoras apresentam inquietação e clareza sobre as lacunas na formação dos docentes, o que também é sentido pelos próprios docentes, pois externaram essa preocupação em suas falas, conforme veremos posteriormente neste trabalho. É importante que o profissional se atualize constantemente; na dinâmica da escola integral, isso torna-se mais acessível, visto que a lotação integral na escola favorece a criação de espaços formativos sistemáticos.

Outro fato apresentado nas falas das gestoras é a importância do professor para o sucesso deste projeto. G3 afirma que o professor tem papel fundamental na questão da inclusão e que, independentemente da preparação e organização escolar, é o profissional que fará a diferença. Observamos o quanto se espera do professor. Sabemos da importância desse profissional para qualquer projeto educativo, mas esperar que apenas a vontade pessoal dele possa resolver tudo é preocupante. Isso nos leva a refletir que, enquanto não for efetivada na prática (pois legalmente ela já existe) uma política nacional de formação para a educação inclusiva, teremos

“ilhas” onde ela acontecerá e continentes onde a inclusão será apenas uma palavra rodeada de ações isoladas. Essa constatação encontra respaldo em Mantoan e Prieto (2006, p. 57), que afirmam que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino”, de forma especial na perspectiva de incluir no contexto da integralidade e, assim, “evitar que a responsabilidade pela capacitação recaia sobre os professores” (MANTOAN e PRIETO, 2006, p.63) apenas.

Gadotti (2009, p. 98), ao apresentar os princípios da Educação Integral, recomenda nossa atenção, dizendo:

O princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral, numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas [...] possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Observamos, aqui, que a Escola de Tempo Integral pode conduzir a uma educação integral e inclusiva ao manter o profissional em uma única escola e com uma única turma, oportunizando tempos e estímulos para participar de formação no chão da escola, uma formação direcionada às necessidades daquele ambiente e daqueles docentes. De acordo com Carvalho (2005, p.158),

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos)!

Percebida como importante estratégia da escola, a formação continuada se apresenta como alternativa para minimizar as lacunas detectadas pelas gestoras na formação dos professores em relação a Educação Integral e Inclusiva, possibilitando, ainda, que novos paradigmas e direcionamentos surjam a partir de estudos e discussões sobre o universo de trabalho desses profissionais. Há clareza da impossibilidade de estarem 100% formados, pois cotidianamente chegam até a escola novos desafios que requerem novas formações. Essa instabilidade deve levar o professor a mobilizar vários saberes para interagir, de forma positiva e produtiva, com sua demanda de trabalho.

Os resultados obtidos nessa categoria demonstram que as escolas ainda sofrem com a estrutura pedagógica e física; elas existem, mas não na proporção que atenda às suas demandas. As entrevistadas falam sempre em alternativas para compensar ausências das estruturas, tais como: engajamento da equipe, parcerias e fazer o melhor com o que têm, demonstrando que ainda estamos distantes do que preconizam as legislações sobre Educação Integral de qualidade e escola para todos!

Até aqui, analisamos como os gestores percebem as estruturas físicas e pedagógicas na escola e qual o seu impacto para a efetivação do processo inclusivo e integral. Mas, para termos um quadro completo, é necessário olharmos a escola e seu projeto segundo as falas dos professores. Assim, entrevistamos os professores e transcrevemos suas percepções nas categorias e subcategorias a seguir.

6.2 Os olhares dos professores

6.2.1 Categoria I - Concepção de Educação Integral

Agora, veremos a Educação Inclusiva e Integral na concepção dos docentes que atuam nas escolas pesquisadas. O questionamento: *Considerando que a concepção de educação inclusiva compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades e como sujeitos de direito, para você, o que efetivamente isso significa?* propiciou a criação de categorias e subcategorias, em que as respostas foram agrupadas por similaridades e frequências.

6.2.1.1 Subcategoria A - Educação Integral como desenvolvimento pleno

[...] Eu vejo a Educação Integral de uma forma que vai fazer o ser de uma maneira completa [...] **P1**

[...] Eu creio que seja uma educação que vise o aluno como um todo, não só as questões curriculares, como também as extras-curriculares [...] **P3**

[...] Eu penso educação integral como uma educação que a criança vem para a escola no período normal e no período oposto é feito atividades que vão ajudar no currículo, vão ajudar nas habilidades, mas também nas coisas práticas do dia a dia [...] coisas que realmente vai ser melhor para a vida dele, vai ter o crescimento, físico, mental e intelectual [...] **P2**

[...] precisa ser integrada à vida da criança [...], então integral para mim não é só questão do tempo, permanência [...] **P5**

[...] Bom educação integral é [...] você ter o menino na escola de manhã, de tarde, você ter a responsabilidade de acompanhar ele em vários momentos [...] **P6**

As falas dos docentes direcionam para uma análise sobre a Educação Integral como uma educação plena, que visa o ser humano a partir das múltiplas dimensões que o compõem, compreendem que podemos pensar o ser completo a partir do processo educacional (P1), demonstram preocupação com que essa educação garanta, além do direito ao saber, também o direito a ser uma pessoa humana, com suas habilidades plenamente desenvolvidas e com condições de evoluir nos aspectos físico, mental e intelectual (P2).

P5 afirma que esse processo deve acontecer de forma integrada à vida do estudante, que a educação integral não pode se configurar como atividades desconexas do cotidiano da criança/adolescente que ali está matriculado, por isso ultrapassa a questão do tempo de permanência no ambiente da escola. É muito mais uma questão de fortalecer o currículo, para que ele seja ofertado além do mínimo, propiciando uma educação plena que vise o ser humano pleno (P5 e P2). Tudo isso acontece sob a responsabilidade do professor que, mesmo fora da sala de aula, acompanha os alunos em outros momentos na escola (P6). Esses outros momentos, nominados pela P3 como momentos extracurriculares, na concepção desta professora, compõem o ponto forte de uma escola de Educação Integral.

Observamos, na fala dos professores, a preocupação em tornar a educação que desenvolvem uma educação completa, em que os estudantes tenham a oportunidade de aprender além das questões curriculares e dos aspectos cognitivos, sem, contudo, prescindir dos mesmos, pois a escola precisa assegurar que a herança cultural da humanidade seja apropriada pelos estudantes. Essa intencionalidade educativa é discutida por Moll e Leclerc (2012), ao defenderem que todo o fazer dentro das escolas e todas as atividades que ali forem realizadas devem ser intencionais e educativas. Dessa forma, não podemos confundir Educação Integral apenas com estar na escola. Esse *estar* precisa ser direcionado e didaticamente tratado, pois corre-se o risco de preencher cada minuto com uma gama de atividades culturais e esportivas, configurando-se como ativismos pedagógicos sem o correto direcionamento. Para evitar esse engano, a escola deve “constelar-se com a vida que acontece no interior de suas instalações e ao seu redor, com os diferentes espaços da cidade e com as biografias das gentes em diferentes tempos de vida” (MOLL, 2012, p. 27). De acordo com o pensamento de Moll (2009),

O tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escola (MOLL, 2009, p. 28).

A ampliação da jornada escolar é uma das preocupações dos professores entrevistados e isso ficou evidente em suas falas. É preciso mesclar, de forma coesa, atividades intelectuais com atividades socioesportivas e culturais, tornando o tempo extra um tempo de educação total. Este deve ser o objetivo de uma escola integral. Gadotti (2009, p. 97) nos diz que “não se trata apenas de estar na escola em horário integral”, mas de oportunizar o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano e propiciar a vivência de experiências compartilhadas, que direcionam na construção de um ser humano atuante e consciente do meio que habita.

Cavaliere (2002, p. 248) nos lembra que “a escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez”. Essa amplitude nos convoca a elaborar um novo formato para as ações educativas, um formato que associe instrução escolar e socialização, que propicie aprender as letras e aprender a ler o mundo e conduza todos os atores do processo educativo ao desenvolvimento integral, onde todas as atividades estejam interligadas e direcionadas para o sucesso de todos os estudantes.

Portanto, a Educação Integral como desenvolvimento pleno é uma educação que necessita de mais tempo, mais espaços, atividades diversificadas e professores integrais, para que, misturando-se tudo isso, se efetive uma educação que oriente o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, no sentido de um cidadão completo e integral: um cidadão mais preparado para atuar na sociedade contemporânea, que é múltipla em experiências e possibilidades.

Observamos que a concepção dos docentes sobre Educação Integral perpassa uma educação multidimensional que contempla todos os aspectos do ser humano e não se fixa apenas no ensino contemplado no currículo; antes, é uma educação ampla, que se preocupa com o todo que compõe o ser em formação.

Discutimos, até aqui, como os próprios professores percebem a Educação Integral com orientação inclusiva nas escolas onde atuam. Na próxima categoria vamos ver como os professores percebem a efetivação do currículo integral e inclusivo no cotidiano das escolas.

6.2.2 Categoria II - Currículo em ação

Pensar o currículo de uma escola é pensar o desenho real dessa instituição. Assim, para melhor compreendermos como se concretiza o currículo no cotidiano integral/inclusivo nas escolas, perguntamos aos docentes: *A educação inclusiva requer além de tempos e espaços a adequação de um currículo que atenda o indivíduo em sua integralidade. No seu olhar, quais são os múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo da educação integral na perspectiva da educação inclusiva?*

As respostas obtidas foram recortadas por frequência e similaridade e conduziram às análises que apresentamos a seguir.

6.2.2.1 Subcategoria A - Visão de um currículo como atividades complementares.

[...] questão do currículo, tem as práticas da aula comum, na sala comum e, na integral eu acho que é tudo aquilo que não consegue na comum, geralmente

tem oficinas que tenta dar um reforço dessas matérias comuns[...] oficinas... oficina de teatro [...] **P2**

[...] tem de explorar também o currículo funcional[...] **P3**

[...] se você conseguir de manhã você trabalha nas habilidades, à tarde no currículo da escola, vamos já pegar o currículo da escola se for muito bem distribuído, reforços, atendimentos, oficinas, oficina de leitura, oficina[...] você consegue trabalhar, você não precisa de muita coisa, mas você precisa ter uma coisa que falta em muita gente; vontade de trabalhar. Você está cercada de recursos.... E você não faz uso dele, e aí? **P5**

[...] Mas o trabalho de saída daquele ambiente da sala e ir para outra sala com uma proposta diferente eu acredito que faz toda diferença na vida deles. [...] acredito trazer como a gente está trazendo com a sala de recurso, momentos diferenciados para eles, ajuda bastante [...] **P6**

A percepção de currículo apresentada por três docentes direciona-se para a efetivação de atividades extraclasse que acontecem na escola, em espaços e tempos separados da aula comum. P2 fala que há práticas que acontecem durante as aulas e que no integral é onde vai acontecer tudo o que não coube dentro do turno da manhã. P6 menciona que sair da sala de aula com propostas de ensino diferente pode provocar mudanças na vida dos estudantes que apresentam necessidades especiais. P2 e P5 expressam a necessidade de sair da sala de aula e de aplicar outras propostas que tornem o integral mais significativo para estudantes e P2 afirma que nesse outro turno acontecem as atividades que são identificadas com o integral, ou seja, não aulas, mas oficinas, teatro, atividades lúdicas e de socialização.

P5 é o único que apresenta o currículo como algo inteiro, afirmando que, se o currículo da escola for bem distribuído, o trabalho iniciará no turno da manhã e se estenderá pelo dia todo e, dessa forma, o professor consegue trabalhar de forma integral. Já P3 acredita que seja necessário implantar um currículo funcional, voltado ao desenvolvimento das habilidades necessárias para que os estudantes possam participar nos variados ambientes de aprendizagem que a escola pode oferecer. Carvalho (2014, p. 97) assegura que a escola é um “espaço plural, extremamente complexo, impregnado [...] de muitos sentimentos contraditórios quanto às funções políticas e sociais das escolas”. Nesse contexto, o currículo das escolas integrais com direcionamento inclusivo precisa ser fortalecido e debatido no interior dessas escolas, para que sejam compreendidos como um documento direcionador das atividades educativas que acontecem cotidianamente e coletivamente através do fazer de cada pessoa que atua nesse processo.

É possível detectarmos, nas falas dos professores, que o currículo é materializado em turnos: um em que *acontecem as aulas* e outro em que se desenvolve o *integral*. Esse fato é, no mínimo, curioso: a escola afirma ser de Educação Integral, então essa dicotomia se apresenta como uma incoerência na implementação do currículo, que está organizado em “gavetas” que

separam o saber intelectual dos demais saberes. Essas percepções nos levam até Moll (2011, p. 15) que nos alerta para a necessidade

De superar o paralelismo entre turno e contraturno, lembrando que paralelas são “linhas que nunca se encontram”. Tanto nas experiências realizadas nas redes de ensino, quanto nas organizações sociais há referências a atividades realizadas “para além do currículo”.

Essa superação requer uma vigilância constante por parte daqueles que atuam nessa forma de educação, do contrário corre-se o risco de continuar ofertando uma escola de turnos dentro da proposta integral. É preciso pensar em um equilíbrio para as escolas integrais, onde as atividades que contemplam as múltiplas dimensões humanas sejam desenvolvidas de forma interligada. Gadotti (2009, p. 32) diz que agir dessa maneira é fazer uma escola com educação “integral, integrada e integradora”. Moll (2011) alerta que o currículo precisa responder de forma viva à diversidade cultural das variadas referências infantis e juvenis da atualidade; assim estaremos fazendo Educação com direcionalidade inclusiva nas escolas de Educação Integral e colocando o seu currículo não apenas como atividades complementares.

Para concretizar a integralidade inerente ao currículo, Arroyo (2012, p. 44) assevera que é preciso implementar o alargamento da

Função da escola, dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores do universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

Ao falar em articulação dos currículos que coexistem dentro da escola, Arroyo (2012) propõe o desafio de fazer interagir esses currículos, para que não caminhem paralelos, mas se desenvolvam de forma unificada, passando a serem vistos como atividades únicas de um currículo único, que contemple o ser humano em sua totalidade e multiplicidade.

Ao externarem suas concepções sobre o currículo de uma escola integral, os professores demonstram que o percebem como um conjunto de atividades extraclasse, que objetiva ajudar na melhoria da aprendizagem realizada em sala de aula. Mas o currículo integral é muito mais que um complemento as atividades do ensino, pois ele deve se materializar na formação efetiva dos seres humanos.

A articulação do(s) currículo(s) no interior das unidades escolares pode conduzir à criação de uma oferta educativa ajustada às demandas do século XXI, em que a escola se configura como um espaço de construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades necessárias a todos. É em seu cotidiano, por meio de um currículo articulado, atualizado e vivo que crianças e jovens poderão se constituir como pessoas capazes de atuar nesse mundo

complexo e diverso, em permanente e acelerado processo de transformação, onde as diferenças passam a ser vistas como possibilidades de novas aprendizagens.

Conhecendo as concepções dos sujeitos sobre o currículo por eles vivenciado, procuramos discutir, na próxima categoria, como e quais são as práticas e as metodologias aplicada nas escolas que tornam esse currículo real e quais seus desdobramentos na construção de uma escola integral e inclusiva.

6.2.3 Categoria III - Metodologias e práticas na Educação Integral/Inclusiva

Nesta categoria, procuramos apreender, a partir das falas dos professores, como percebem as práticas e metodologias usadas para propiciar ao aluno aprender de forma significativa e como essas práticas influem na adaptação do currículo usado. Partindo do questionamento: *Quais metodologias e quais práticas escolares poderão ser adotadas para operacionalização de um currículo para educação integral na perspectiva da educação inclusiva?* construímos a subcategoria em que são discutidas e analisadas as percepções que emergiram das entrevistas.

6.2.3.1 Subcategoria A - Metodologias e práticas de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos

[...] E existe um método? - Não! O que funciona com A não funciona com B e com C tem de ser totalmente diferente... Você vai fazer o que? O que você desenvolve com um, você não consegue com outro [...] **P1**

[...] A Educação Inclusiva... esse ano junto com o integral a gente teve umas oficinas de a psicomotricidade [...] **P2**

[...] rever a questão do currículo né, explorar o currículo adaptado, e funcional e também lógico dentro das questões diante do nível de aprendizagem do aluno, trabalhar de forma gradativa dentro da sala de aula a questão do currículo propriamente dito [...] **P3**

[...] essa metodologia deveria ter um procedimento que a criança teria um certo limite, porque tem criança que ela não se adapta a esse período integral, as vezes ele vem para a escola, mas não consegue assimilar o método da escola[...] **P4**

[...] aula prática... fazer experiências juntamente com a turma, não ele sozinho, junto com a turma[...] Então eu acredito que para trabalhar de forma significativa para essas crianças é preciso incorporar jogos, atividades práticas, lúdicas e... sempre de forma palpável [...] mostrar o conteúdo primeiro, o assunto a ser abordado de forma palpável para que eles possam fazer a experiência primeiro, depois a atividade escrita [...] **P6**

Os professores afirmam que o método usado é aquele que se adéqua às necessidades dos estudantes, por isso asseguram que não há método único para atuar com alunos na perspectiva da inclusão. Quando P1 afirma que “o que funciona com A, não funciona com B”, está dizendo que a forma de trabalho varia de acordo com cada criança e com suas necessidades. Assim, o método é pensando a partir do estudante e não para o estudante, tornando-o mais eficaz e inclusivo.

O processo de inclusão passa por adaptações que vão do currículo à metodologia usada. P3 confirma a necessidade de adaptar e tornar funcional o currículo usado na escola e que esse processo será feito de forma gradativa, sempre pensando no estudante. Observamos que adaptar assume o mesmo significado de respeitar o aluno e suas características únicas, buscando cotidianamente meios para que ele aprenda o máximo possível e explore todas as suas potencialidades. Para atingir esse objetivo, P6 assegura que se deve incorporar aulas práticas e experiências que envolvam a turma toda no fazer cotidiano da sala de aula, tornando o ensino palpável e significativo para o estudante que apresenta ritmo diferenciado dos demais. P2 ainda cita como possibilidades de ação as oficinas de psicomotricidade que acontecem na escola e o P6 fala de incorporar jogos e atividades lúdicas.

Essa multiplicidade de ações se efetiva quando as aulas incorporam outros recursos didáticos que farão o papel de instrumentos mediadores do aprender, desde o mais simples até as tecnologias assistivas; tudo deve conduzir o estudante a vivenciar a experiência do processo de aprendizagem a partir do seu campo cognitivo. O P6 fala de experiências conjuntas com a turma toda e esse processo não pode ser vivenciado de forma isolada, pois as adaptações implementadas devem levar a coletividade a aprender, a turma aprende junto, não há uma separação por escalas de conhecimentos, mas uma interação de saberes. Aqui vimos respeitado o princípio da diferença que Mantoan e Prieto (2006, p. 16) defendem, afirmando que “a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir a igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular”. Fazer o direito à inclusão acontecer extrapola o limite do acesso ao espaço escolar. É preciso que esse acesso seja estendido ao direito de aprender, em ritmos diferentes, dentro do mesmo ambiente e na interação com o outro.

A esse respeito, Carvalho (2014, p.112) alerta que “pensar em educação de qualidade para atender à diversidade do alunado não deve ser sinônimo de diversidade de educação”, mas sim de uma educação multidimensional, que valoriza e reconhece como possibilidade a heterogeneidade na apropriação do conhecimento, enquanto característica própria do ser humano. Assim, a escola será “um espaço inclusivo se nela todos forem atores e autores” (CARVALHO, 2014, p. 97). Então, quando a escola adapta suas ações, agregando ao seu

cotidiano atividades que possibilitem ao aluno perceber-se como capaz de aprender, tornando-o protagonista de seu processo cognitivo, está se consolidando como um espaço não excludente.

Salientamos a importância de uma proposta de educação construída coletivamente na escola, pois é ela que vai subsidiar todo o processo de incluir. Mesmo quando os professores dizem que não há um método específico, na realidade, estão amparados por um projeto escolar funcional que os autoriza a buscar meios necessários para que o aluno aprenda. Nesse sentido, “o currículo a ser desenvolvido em sala de aula, fruto da criatividade do professor que deve se inspirar no currículo da escola e atender as características diferenciadas de seus alunos” (CARVALHO, 2014 p.112) se torna o direcionador das ações escolares.

Neste contexto, estamos falando de uma escola inclusiva e integral, pois Educação Integral nos reporta a uma forma de fazer educação que vê os alunos como uma totalidade que ultrapassa os aspectos cognitivos, fazendo uma interseção com as questões biológicas, sociais, corporais, psíquicas, afetivas, dentro de um tempo-espaço chamado escola. A Educação Integral visa a formação global e o desenvolvimento total do humano, superando o mero aspecto de acumulação informacional. Do mesmo modo, quando pensamos a Educação Inclusiva, nos referimos a uma educação que acolha de forma total as diversidades humanas, que remova as barreiras curriculares, físicas e de representação construídas e solidificadas ao longo de anos de integração e exclusão social e escolar, devolvendo a esse aluno o direito de aprender na escola e com toda a escola.

Observamos, ainda, que os docentes entrevistados acreditam que, com adaptações pedagógicas, incorporando jogos, atividades práticas e lúdicas (P6), podem fazer educação inclusiva e integral, que seja acessível a todos os estudantes e não apenas para alguns. Porém Cavaliere (2014) argumenta que, para configurar-se como Educação Integral, a escola precisa ir além de ofertar atividades diferenciadas em um dos turnos: ela precisa tratar o ser humano como uma totalidade complexa e indivisível e ser expressa, dentro do ambiente escolar, através de um currículo integrado, que “se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos” (CAVALIERE, 2014, p.1214). Mantoan (2009, p.41) alerta que “a tradução da inclusão escolar, não raras vezes, tem se restringido no âmbito das práticas”, ou seja, incluir significa apenas mudar a prática pedagógica na sala de aula, o que a autora nomeia como uma distorção conceitual sobre educação inclusiva e deve ser um ponto de atenção para as escolas, não delegando apenas ao professor o sucesso do projeto escolar com viés inclusivo.

Fazer Educação Inclusiva deve ser o compromisso de todos que atuam no sistema educativo formal. A sociedade é múltipla e a escola se configura como um espaço educativo que acolhe essa multiplicidade, ao ensinar - pela prática pedagógica vivenciada no cotidiano

escolar, pelo ensino ministrado e pelo clima escolar - a conviver com o outro, que é sempre e necessariamente diferente.

Então, as práticas e metodologias empregadas no processo educativo têm um importante papel nos contextos educacionais que se pretendem inclusivos. Será através delas (mas não apenas por elas) que a escola, como um organismo vivo, poderá ser identificada como ofertante de Educação Integral, no sentido de contemplar todas as dimensões humanas, e de Educação Inclusiva, ao acolher as diversidades inerentes ao ser humano.

Concluimos que os docentes, de certo modo, até intuitivamente, vão agregando a sua prática inovações, adaptações, conhecimentos e atividades que julgam necessárias para fazer o seu trabalho e essas ações se traduzem em resultados positivos, adaptando seu fazer às necessidades e possibilidades dos alunos; assim, vão alicerçando a ideia de uma escola única, onde todos encontram espaços para se desenvolver de forma global.

Na categoria seguinte, a discussão será sobre a auto percepção dos docentes em relação a sua formação profissional.

6.2.4 Categoria IV - Formação docente para atuar na Educação Inclusiva/Educação Integral

Nesta categoria, procuramos compreender como os docentes veem a própria prática e a preparação para atuar no universo das escolas inclusivas e integrais, partindo das percepções destes profissionais provocados pela seguinte questão: *Na sua compreensão, você como professor que atua na educação integral, sente-se preparado para trabalhar os múltiplos aspectos de aprendizagem para uma educação inclusiva?* As respostas agrupadas por similaridades e frequência conduziram à subcategoria A, que discutimos a seguir.

6.2.4.1 Subcategoria A - Compreensão da formação como incompletude e continuum

[...] a gente busca métodos estudos sempre tem formação [...] a gente busca porque a gente quer o melhor, a melhor forma, o melhor jeito, o melhor método [...] **P1**

[...] a gente tem de estar aprendendo, tem de estar buscando, tem de pesquisar, [...] então eu acho que preparado a gente nunca vai estar, sempre tem desafios novos, preparados mesmo, acho que não [...] **P2**

[...] pronto e preparado, não [...] tenho muita força de vontade, [...] mas exige mais conhecimento, pesquisa, formação, livros [...] **P3**

[...] eu tenho muita dificuldade para trabalhar com aluno especial [...] no meu olhar eu não consigo ver o aluno daquela maneira [...] eu não tenho muito esse dom [...] **P4**

[...] então eu não posso dizer: - estou preparada[...] o professor está preparado na medida em que ele se compreende como sujeito aprendente ele quer aprender [...] **P5**

[...] como professores temos que estar sempre abertos a aprender mais, [...] E eu acredito que é algo que a gente vai estar sempre aprendendo, não é algo que está pronto, a gente tem de estar sempre aberta a aprender mais, a receber novas experiências, a novos... a estudar mais sobre o assunto [...] não é algo pronto, então não é algo que posso falar que estou preparada, tenho de estar me preparando sempre [...] **P6**

O título desta subcategoria emergiu das afirmações enfáticas de todos os docentes durante a entrevista de que “estão em busca” dessa capacitação, mas que têm clareza de que ela não tem fim, pois as diversas situações que chegam diariamente às escolas não são iguais, exigindo que estejam em um contínuo processo de aprender e, dentro deste universo, estão sempre fazendo o seu melhor. Os professores P2 e P3 são mais enfáticos ao dizerem que nunca vão estar preparados, pois os desafios não são finitos. Chama a atenção a fala da P4 que apresenta sua dificuldade em trabalhar com aluno especial e acredita que não tem o dom para isso.

Também não se sentindo preparado, P5 se coloca como um sujeito aprendente e afirma que o estar preparado está ligado ao aprender sempre. P6 contribui, dizendo que todo docente deve estar aberto a aprendizagens, ao novo. Na fala desses professores, observamos que o querer pessoal é o motivador primário do processo de aprender sempre. Quando P3 argumenta, ele diz que tem força de vontade, mas que isso não basta. É preciso formação, livros, pesquisa. Identificamos nessas pontuações a clareza de suas incompletudes como profissionais, mas, ao mesmo tempo, se colocam em um estado de aprender *continuum*, ao afirmarem que buscam o melhor jeito, a melhor forma, o melhor método de fazer seu trabalho (P1) e que o professor precisa estar aberto a aprender sempre e mais (P6). As falas dos professores revelam uma realidade diferente do imaginário popular, que divulga que o professor não quer aprender, que está acomodado em seu espaço e plenamente satisfeito com sua prática.

As entrevistas vão de encontro a esse senso comum. Sobre essa discussão, Carvalho (2005, p.125) diz que sempre procuramos um responsável pelo fracasso da educação e, no caso da educação inclusiva, “quando se tenta tirar o aluno “da berlinda” quem tem ocupado seu lugar, como réus, são os professores, acusados de negligência, de desinteresse, acomodação, despreparo etc. E isso não me parece nem justo, nem procedente”. Ao analisarmos as respostas dos professores pesquisados e em consonância ao que nos diz Carvalho (2005), concluímos que, nas escolas envolvidas em nossa pesquisa, realmente essas falas não procedem, pois o tempo integral permite que, mesmo de forma não totalmente sistêmica, os professores discutam

a dinâmica interna da escola e estejam em busca constante de mais informações e novos conhecimentos para atender à clientela com a qual atuam.

Observamos uma preocupação constante dos professores com a lacunas existentes em seu processo formativo inicial. Carvalho (2005, p. 87) explica que, na maioria dos casos, os professores sentem essas dificuldades:

Consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores.

Isso explica também a necessidade de busca constante por formação conforme os entrevistados verbalizaram. O mito do *dom* para atuar com educação inclusiva, externado por P4, esconde, na realidade, uma deficiência na formação inicial do professor e, ao mesmo tempo, denuncia a necessidade de um programa de formação continuada nas escolas. Observamos, pelos relatos, que, nas unidades pesquisadas, há formação, mas não nos foi apresentado um plano sistêmico de formação docente com foco na inclusão e na Educação Integral. De acordo com as entrevistas, há reuniões formativas e cursos direcionados a uma determinada realidade e/ou necessidade imediata.

Pensar na formação integral do ser humano é pensar na integralidade inerente a qualquer projeto inclusivo ou de ampliação do tempo de permanência na escola. Na concepção de Moll e Leclerc (2012, p. 26),

a integralidade pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. É por meio da ampliação das situações de escolha, isto é, pela ampliação de oportunidades, que se estabelece a integralidade.

Tal condição não se aplica apenas aos estudantes, mas, se queremos uma escola de Educação Integral, precisamos ter professores também integrais, capazes de efetivar, no chão da escola, ações de enfrentamento a todo tipo de desigualdade que se apresente como barreira para o ensino e para a aprendizagem. Sabemos que a postura inclusiva não se constroi sem formação adequada e direcionada, por isso as escolas precisam investir na formação de seus professores. É nesse processo que acontece o empoderamento do docente em relação as atividades que devem ser desenvolvidas na escola. Gadotti (2009, p. 36) defende que “a implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola”.

Esse preparo deve ser um constante, pois é constante e diversa a demanda que diuturnamente chega às escolas, conduzindo-as a um trabalho integral e inclusivo. Observamos,

a partir das falas dos entrevistados, que não há receita pronta a ser seguida, mas há orientação constante no cotidiano da escola, na legislação e sobre a dinâmica desta forma de educação, que passa pela capacitação profissional, pelo desejo de fazer da educação um espaço de transformação e inclusão, onde todos, sem distinção, se sintam parte do processo. E isso exige uma reflexão crítica sobre o fazer didático e sobre o uso exitoso de recursos metodológicos, de tempo ampliado e dos espaços diversificados de aprendizagem.

Os sujeitos deste estudo demonstraram clareza sobre as limitações em sua formação inicial e sobre a necessidade de estarem em processo contínuo e permanente de aquisição de novos saberes. Reconhecem, ainda, o quão desafiador é atuar em uma escola integral/inclusiva e o quanto isso exigem deles humana e profissionalmente.

Assim, finalizamos esta seção, na qual apresentamos as concepções de gestores e professores sobre a prática da inclusão nas escolas integrais, quais dificuldades e possibilidades encontram no cotidiano; as falas dos sujeitos participantes foram organizadas por frequência e similaridades, desdobrando-se em categorias e subcategorias nas quais observamos as concepções de Educação Integral, de currículo, de formação docente, das estruturas física e pedagógica e das metodologias e práticas que direcionam o agir cotidiano das escolas.

Os dados analisados neste estudo nos possibilitaram inferir que as discussões e reflexões sobre o papel social que a escola contemporânea é chamada a assumir vai muito além de garantir o acesso de todos ao ambiente escolar. Conforme nos diz Carvalho (2013), “o advento da inclusão faz emergir a multiplicidade e complexidade do mundo e do interior de nossas escolas” (CARVALHO, 2013 p.74). Esse mundo foi se desvelando aos poucos, através das vozes dos sujeitos pesquisados, os quais apresentaram necessidades e potencialidades vividas enquanto profissionais da educação, o que sentem e percebem no ambiente educativo onde atuam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização deste estudo, buscamos apresentar como gestores e docentes percebem a Educação Integral na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, realizamos uma pesquisa empírica que nos mostrou a percepção dos sujeitos envolvidos. O levantamento bibliográfico contribuiu para a compreensão sobre o processo histórico e legal da construção e da implantação dessas formas de educação em nosso país e para o esclarecimento sobre a amplitude dos termos Integral e Inclusivo, apontando a intersecção existente entre eles.

Os resultados da pesquisa empírica demonstram que os sujeitos pesquisados acreditam na viabilidade da Educação Integral/Inclusiva dentro da escola pública, concebem as instituições de ensino como local propício para educar integralmente o ser humano e suas múltiplas dimensões. Apontam que a ampliação da jornada escolar é fator preponderante para efetivar uma escola inclusiva. Afirmam que incluir vai além de acolher o estudante no universo da escola: é construir no ambiente escolar uma cultura de inclusão. Ao mesmo tempo, os participantes apontam dificuldades em realizar tudo isso sem os devidos recursos humanos e materiais necessários.

Assim, ao caminharmos para as conclusões sobre esta pesquisa, retornamos ao objetivo geral, no qual propomos analisar em que consiste a dinâmica para o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva, no olhar de gestores e docentes que atuam em escolas de tempo integral. Para conseguir essas respostas, desdobramos o objetivo geral em seis objetivos específicos, que expressam as concepções dos gestores e docentes sobre a prática efetivada nas duas escolas que atendem na estratégia integral e foram os *lócus* desta pesquisa.

No primeiro momento, procuramos identificar o entendimento dos gestores e docentes que atuam na Educação Inclusiva, quanto à concepção de Educação Integral. Nos fragmentos das falas dos gestores, encontramos que a Educação Integral vai além da jornada ampliada, enveredando pelo processo de uma educação plena, que oportuniza muito mais que a aquisição de conhecimentos. Na fala dos professores, é uma educação completa, no sentido de atender às múltiplas dimensões do ser humano, uma educação que orienta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que ajudem os alunos na convivência social intra e extra escola. Observamos que, embora desenvolvam funções diferentes dentro do universo escolar, esses profissionais possuem concepções similares sobre a Educação Integral.

Com referência às ações apontadas como necessárias para a construção de um currículo que atenda a Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva, as falas dos gestores denotam que organizar a escola integral para ser inclusiva requer mais parcerias, mais recursos

humanos, revisão do Projeto Político Pedagógico, adaptações do currículo, adaptações físicas e pedagógicas, o que é imperativo para o sucesso de um projeto inclusivo. Compreendem que o papel do gestor é cuidar para que essas ações aconteçam, buscando recursos humanos e financeiros junto aos órgãos competentes e, em muitos casos, organizando arranjos com a própria comunidade.

No tocante às condições objetivas da escola apontadas quanto à estrutura necessária para promover o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva, os gestores afirmam que não possuem ainda as condições ideais. Embora tenham avançado muito, ainda evidenciam fragilidades físicas que a escola apresenta e as necessárias adaptações na reorganização dos espaços para o atendimento de forma integral.

No que se refere à compreensão dos gestores e docentes sobre se o docente que atua na Educação Inclusiva e Integral está preparado para lidar com as múltiplas dimensões do ser humano, as falas dos sujeitos pesquisados evidenciam que o professor não está e nunca estará totalmente preparado para atuar no complexo universo da Educação Inclusiva, pois é uma demanda que aumenta e apresenta novas necessidades constantemente. Então, de acordo com os entrevistados, a saída é estar em um círculo formativo ininterrupto.

Com respeito à visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva e Integral, as falas dos professores demonstram a percepção do currículo como atividades complementares à sala de aula, que acontecem no contraturno e podem auxiliar no processo educativo das crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE).

Quanto às metodologias e práticas escolares adotadas para a operacionalização de um currículo que atenda à Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva, os docentes evidenciaram que essas ações devem ser sempre pensadas e desenvolvidas a partir da necessidade do aluno, que é único; sendo assim, essas práticas e metodologias estarão sempre em mudança e o professor em busca constante de agregar novas formas de atuação.

A pesquisa em tela evidenciou, ainda, vários aspectos sobre a dinâmica das escolas. Alguns desses aspectos são positivos, outros podem propiciar reflexões e mudanças, mas todos ajudam na construção de escolas inclusivas, dentro da dinâmica integral. Ressaltamos que nosso objetivo não é apenas apontar fragilidades no trabalho que vem sendo desenvolvido e construído dia a dia pelas escolas, pois temos ciência de que dentro das fragilidades é que as potencialidades surgem. Apontamos, aqui, essa dualidade percebida no cotidiano das escolas, que são visíveis pelo trabalho desenvolvido. Os apontamentos a seguir estão embasados nas falas dos gestores e professores entrevistados.

Apresentamos, em primeiro lugar, as potencialidades encontradas nas escolas:

- O tempo ampliado para todos os servidores da escola;
- Professores com toda a carga horária na escola;
- Autonomia em adaptar o projeto da Secretaria à realidade da escola;
- Busca constante de formação;
- Espaços físicos existentes em bom estado;
- Sala de Recurso Multifuncional.

Toda unidade escolar apresenta potencialidades e as escolas em questão também apresentam as suas. Observamos que o fato de todos os servidores serem lotados integralmente na escola facilita o processo de formação e planejamento. O mesmo se dá com os professores que são lotados nas escolas com carga horária de 40 horas semanais. Isso é muito importante, tendo em vista o caráter inclusivo que a escola apresenta e as demandas a que atende.

Sabemos que cada unidade escolar apresenta especificidades, muitas vezes não contempladas nos projetos das Secretarias de Educação. A autonomia, em relação à Secretaria Municipal de Educação, permite às escolas redesenharem seus projetos e torna-los reais para a localidade onde estão inseridos. Essa flexibilidade propicia ao gestor pensar a escola a partir do seu interior, bem como integrá-la à comunidade. Concordamos que a escola não pode fazer tudo sozinha, mas precisa criar mecanismos que tragam para dentro de seus espaços os atores que se encontram fora, ampliando as oportunidades de entrosamento entre os saberes formal e informal. Quando a gestão direciona a escola para a integração, amplia os espaços de aprendizagem, tornando a escola e seu projeto parte da comunidade.

Outra potencialidade das escolas é a Sala de Recurso Multifuncional, local onde se pensa e se atua junto ao aluno com algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem. Esse espaço aparece, nas falas dos gestores e dos professores, como um lugar que propicia a inclusão, pois através do profissional que ali atua, os docentes encontram apoio para suas dúvidas e orientação de metodologias e práticas para que o tempo integral seja inclusivo na totalidade e, dessa forma, tenham condições de tornar o conteúdo acessível para todos os estudantes. Talvez por isso os profissionais que atuam nessas escolas tenham demonstrado acreditar ser possível fazer educação inclusiva dentro das escolas integrais; também pode-se explicar a busca por formação por eles demonstrada, pois são instigados a ir além do que sabem.

Apresentamos, agora, as fragilidades detectadas nas escolas:

- Recursos humanos dependem muito de parcerias e de estagiários;
- Sobrecarga de trabalho e funções para o docente;
- Perigo de dois currículos dentro da escola;

- Existência de dois turnos diferentes dentro da mesma escola integral;
- Mito do *dom* para o ensino;
- Formação inicial;
- Espaço físico ainda em adaptação.

Destacamos como fragilidades a questão dos recursos humanos. As escolas funcionam dentro de suas limitações, mas dependem muito de parcerias com outras instituições e também dos estagiários que chegam sem conhecimento e sem preparo para a realidade de uma escola inclusiva e integral. Isso se torna uma fragilidade, pois deveria ser assegurado a essas escolas o número suficiente de profissionais efetivos e as ajudas externas deveriam ser apenas um acréscimo. Da forma como acontece, as escolas ficam dependentes desses arranjos, o que pode causar transtornos para o pleno desenvolvimento da proposta, tendo em vista que parcerias são temporárias. A questão dos estagiários implica no processo formativo inicial constante, pois são estudantes de graduação diversas que, inseridos no universo das escolas integrais e inclusivas, têm de aprender no cotidiano. Com certeza, esse fato causa certos transtornos, mas as gestoras afirmam que colocam os estagiários junto com os docentes, para aprenderem a atuar na escola. Ressaltamos, no entanto, que é um processo que sempre volta ao começo, dificultando as ações escolares.

Outro ponto que observamos se refere às atribuições do docente, visto que a implantação de um projeto de Educação Integral não deveria significar uma sobrecarga ao cotidiano do professor. O tempo integral do professor poderá ser direcionado para a sua formação e preparação para lidar com a multiplicidade de estudantes e situações que fazem parte de uma escola integral e inclusiva. Porém, quando esse tempo é usado para o professor estar com alunos, “fora do momento de aula”, e além do reforço garantido em Lei, pode se tornar cansativo e improdutivo para o profissional, que vê seu tempo de estudos esvaír-se, cuidando do horário do sono dos estudantes ou em outras ações da parte diversificada do currículo escolar.

As práticas metodológicas e do currículo merece uma atenção por parte das escolas. Observamos que acontece uma dicotomização: pela manhã, acontecem as aulas e atividades mais formais; à tarde, são realizadas atividades diferenciadas. Entendemos que essas ações poderiam dialogar entre si, para dar o tom de integralidade a essas escolas e evitar que as crianças gostem mais da escola da tarde do que da escola da manhã (GADOTTI, 2009). E, também, porque o currículo de uma escola é único e, se a proposta é fazer Educação Integral, não se deveria separar os saberes em escolares e não escolares; por outro lado, o currículo também deve ser múltiplo, no sentido de contemplar as múltiplas dimensões do ser humano em

um turno único, que apenas se divide temporalmente em manhã e tarde, mas referente a ensinar e aprender deve ser um turno integral, com ações sequenciadas e contínuas.

Sobre a formação docente, observamos que professores e gestores têm clareza da incompletude de suas formações para atuar em espaços de educação inclusiva e integral, entretanto estão abertos à busca. Porém merece um alerta a posição de uma gestora e de uma professora em desconsiderar o papel das políticas públicas e pensar que é possível fazer isso apenas com as forças humanas e com boa vontade. Vemos, aqui, a perpetuação do mito do *dom* para o magistério, isto é, para ser professor é preciso ser especial. Transferir esse pensamento para uma escola integral/inclusiva é um risco de culpabilizar quem de fato faz essas escolas caminharem. Esse aspecto se configura como uma fragilidade para a escola, pois sempre será colocado muito peso no desempenho docente, correndo-se o risco de diminuir a importância do Estado enquanto gestor de políticas públicas para a Educação Integral e Inclusiva. Sob essa concepção, se a escola não funcionar, será sempre por inoperância da gestão ou incapacidade dos docentes.

Por fim, apontamos, ainda, como algo que precisa ser adequado, o espaço físico das escolas. Elas possuem um espaço amplo, salas de aulas, quadras, espaço para planejamento, SRMF, espaços administrativos e pedagógicos todos climatizados, mas ainda há necessidade de outros espaços educativos, como local para o repouso de alunos e professores, auditórios, salas para oficinas específicas, laboratório de informática, entre outros que puderem agregar qualidade e dinamismo à proposta das escolas. Observamos que as escolas foram parcialmente adequadas para atender ao formato integral e inclusivo e essa parcialidade requer, por parte de gestores e professores, muita criatividade para realizar as necessárias adaptações.

A temática desenvolvida em nosso estudo demonstrou sua relevância social, na medida em que aponta que a Educação Integral parte de um pressuposto compartilhado pela Educação Inclusiva: todas as pessoas são capazes de aprender, em ritmos, tempos, espaços diferentes e educação é um processo interminável. Apontou, ainda, que é possível fazer educação inclusiva em escolas integrais e que a dinâmica que ocorre no interior desses espaços educativos orienta para a construção de uma sociedade que aprende a respeitar as diferenças e vê-las como uma riqueza humana.

Ao iniciarmos este estudo, procurávamos apresentar qual a concepção de gestores e professores sobre a dinâmica da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva. Nosso estudo demonstrou que esses profissionais foram construindo, no cotidiano de suas *práxis*, a certeza de que é possível realizar, porém é imprescindível que o fazer docente esteja aliado à formação permanente do professor e à efetivação das legislações que direcionam o fazer inclusivo e integral nas escolas.

Concluimos afirmando que a proposta de Educação Inclusiva é possível dentro de escolas de tempo e de Educação Integral. Para tanto, são necessárias mudanças e adaptações nas estruturas físicas, pedagógicas e administrativas das escolas, bem como um investimento maior na contratação de profissionais multidisciplinares.

É fundamental garantir a formação permanente dos servidores, para que possam, a partir de um processo de reflexão-ação-reflexão, pensar na singularidade que cada estudantes representa e a importância social do ensino para os alunos. Nesse sentido, os educadores passam a compreender que Educação Integral e Educação Inclusiva se encontram no valor e na centralidade dada aos estudantes dentro do processo educativo. Dessa forma, seria possível atender o que está preconizado na legislação, com referência aos espaços formativos que subsidiam esses profissionais para atender com equidade a demanda oriunda de uma Educação Inclusiva e Integral.

Esperamos que este estudo contribua para a reflexão e elaboração de propostas de enriquecimento no processo de formação continuada dos profissionais que atuam nos espaços formativos integrais com direcionamento e política inclusiva, fomentando, assim, possibilidades de ressignificação de conceitos e práticas integrais e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

_____. O direito ao tempo de escola. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, (65) 3-10 maio de 1988.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiróz. Quando a LDB não fala em Educação Integral. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lilia I. S. (Orgs.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016. p.15-32.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAPTISTA, Claudia Roberto. Educação Especial. **Ponto de Vista**. Florianópolis, nº ¾, p.161-172, 2002.

_____. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. In: **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília, DF, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.

BRASIL. **Lei 7.853**, de 24/11/1989. Dispõe sobre as pessoas com deficiência, sua interação social e dá outras providencias. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 22/10/2108.

_____. **Decreto 3.298**, de 20/12/1999. Regulamenta a Lei 7.853 e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22/10/2018.

_____. **Lei 10.048**, de 08/11/2000. Dá prioridade de atendimento as pessoas que específica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 20/09/2018.

_____. **Lei 8.069**, de 13/07/1990. Dispõe sobre a Proteção Integral de crianças e Adolescentes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21/11/2018.

_____. **Política nacional para educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10/10/2018.

_____. **Portaria 1.793**, dez. 94. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação dos docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 10/10/2018.

_____. **Lei 10.098**, de 19/12/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 10/10/2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11/09/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10/10/2018.

_____. **Lei 10.172**, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 05/10/2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18/02/2002. Institui Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14/12/2018.

_____. **Lei 10.436**, de 24/24/2002. Institui a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 14/12/2018.

_____. **Portaria 2.678**, de 24/09/2002. Aprova o Projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo território Nacional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 12/12/2018.

_____. **Decreto 5.626**, de 22/12/2005. Regulamenta a Lei 10.436/02, visando a inclusão dos alunos surdos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 12/12/2018.

_____. **Comitê nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 04/02/2019.

_____. **Decreto 6.094**, de 24/04/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17/12/2018.

_____. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18/09/2018.

_____. **Decreto 6.949**, de 25/08/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre o direito das pessoas com deficiência. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09>. Acesso em: 15/11/2018.

_____. **Decreto 6.571**, de 17/12/2008. Dá diretrizes para o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>. Acesso em: 16/12/2018.

_____. **Resolução 04 CNE/CEB**, de 02/10/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20/12/2018.

_____. **Lei 12.765**, de 27/12/2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 22/12/2018.

_____. **Lei 13.632**, de 06/03/2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 20/01/2019.

_____. **Lei 13.156**, de 03/06/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 20/09/2018.

_____. **Portaria Interministerial 17**, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 11/10/2018.

_____. **Lei 11.494**, de 20/06/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 11/10/2018.

_____. **Decreto Presidencial 6.253**, de 13/11/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 09/11/2018.

_____. **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, nº 195, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 23/01/2019.

_____. **Decreto 7.083**, de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3176-decreto-n%C2%BA-7083-de-27-de-janeiro-de-2010>. Acesso em: 23/01/2019.

_____. **Portaria nº 12**, de 11/05/2016. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41251-portaria-012-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23/01/2019.

_____. **Resolução nº 05**, de 25/10/2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/9575-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-5,-de-25-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 28/11/2018.

_____. Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 de out. 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 27/02/2019.

_____. Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 de out. 2016. Institui o Programa de Fomento à Implantação de Escola em Tempo Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 27/02/2019.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Plano Nacional de Educação** – Ano XVIII, n. 28, nov. 2014, 2ª Edição Ampliada – Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Educação inclusiva: colocando os pingos nos is**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso. (Org.) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 22, n. 80 abr. 2009. p. 51-63.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Marcos legais**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/marcos-legais/>. Acesso em: 08.09.2018.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

CONVENÇÃO DE GUATEMALA: para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Guatemala. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 12/09/ 2018.

COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lilia I. S. (Orgs.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da educação especial. In: MELETTI; BUENO. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

DECLARAÇÃO DE INCHEON e marco de ação: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon. 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-. Acesso em 04/11/2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jontiem, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 04/11/2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

DIEHI, Astor Antônio. **Pesquisa em ciências sociais e aplicada: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

FRANCO, Maria Lauro Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: IPF. 2009.

_____. Qualidade na educação: uma nova abordagem. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 09 março de 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2004.

GOULART, Maria Antônia; COSTA, Natacha. **Educação integral e inclusiva: escolas e cidades para todos**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-integral-e-inclusiva-escolas-e-cidades-para-todas-e-todos>. Acesso em: 12/05/2019.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.83-93.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais municipais**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ji-parana/panorama>. Acesso em: 09/04/2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2348404>. Acesso em: 09/04/2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Summus, 2001.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos *et al.* (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

MAURICIO, Lúcia Velloso. (Org.). **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 22, abr. 2009.

_____. **Pressupostos e perspectivas para a escola de tempo integral**. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/materiais>. Acesso em: 27.09.2018.

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

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Genuína de Fátima Elias. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p.17-49, jul./dez 2012.

PAIVA, Thaís. **O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens>. Acesso em: 27.09/2018.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva de pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Claudia Cristina Pinto; VIEIRA, Roberto Carlos. Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA). In: MOLL, Jaqueline, *et.al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre; Penso, 2012.

SCHEELBAUER, Analete Regina; NOGUEIRA, Juliana Keller. **Feminização do magistério no Brasil**: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro.

Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/FEMINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 15/07/2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Quadro cronológico das bases legais da Educação Inclusiva no Brasil

LEGISLAÇÃO	Temática tratada	Órgão emissor	Situação
Constituição Federal de 1988	Estabelece: Art. 205: a educação é um direito de todos Art. 206: igualdade de condições de acesso permanência na escola Art. 208: preferencialmente na rede regular de ensino.	Senado Federal	Em vigor
Lei 7.853, de 24/11/1989	Dispõe sobre às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências.	Congresso Nacional	Em vigor
Lei 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente	Dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes.	Congresso Nacional	Em vigor.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos Março de 1990	Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.	UNICEF/ONU	Em vigor.
Declaração de Salamanca Junho de 1994	Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.	ONU	Em vigor
Política Nacional para Educação Especial 1994	Apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.	MEC/SECADI	Em revisão.
Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.	MEC	Em vigor
Lei 9.934, de 20/12/1996 LDB	Regulamenta o sistema educacional público ou privado no Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior.	Congresso Nacional	Em vigor.
Decreto 3.298, de 20/12/1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	Presidência da República	Em vigor
Lei 10.048, de 08/11/2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências.	Congresso Nacional	Em vigor
Lei 10.098, de 19/12/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	Congresso Nacional	Em vigor
Resolução CNE/CEB nº 02, de 11/11/2001 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais	MEC	Em vigor
Lei 10.172/01, de 09/01/2001 PNE	Aprova o Plano Nacional de Educação	Congresso Nacional	Revogada

Continua na próxima página.

Apêndice A - Quadro cronológico das bases legais da Educação Inclusiva no Brasil

LEGISLAÇÃO	Temática tratada	Órgão emissor	Situação
Decreto 3.956, de 08/10/2001 Convenção de Guatemala	Decreta a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito ou exclusão contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	Congresso Nacional	Em vigor
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	CNE	Em vigor
Lei 10.436, de 24/04/2002	Institui a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências	Congresso Nacional	Em vigor
Portaria 2.678, de 24/09/2002.	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.	MEC	Em vigor
Decreto 5.256, de 22/12/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.	Presidência da República	Em vigor
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2006	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.	Secretaria Especial de Direitos Humanos/MEC	Em vigor
Decreto 6.094, de 24/04/2007	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.	Presidência da República	Em vigor
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008.	Fundamenta políticas públicas voltadas para inclusão.	MEC/SECADI	Em vigor
Decreto 6.571, de 17/12/2008	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).	Presidência da República	Revogado pelo Decreto 7.611/11
Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009.	Promulga no Brasil a Convenção internacional dos direitos da pessoa com deficiência.	Presidência da República	Em vigor
Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	CNE/CEB	Em vigor

Continua na próxima página.

Apêndice A - Quadro cronológico das bases legais da Educação Inclusiva no Brasil

LEGISLAÇÃO	Temática tratada	Órgão emissor	Situação
Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;	Presidência da República	Em vigor
Lei 13.005 de 25 de junho de 2014	Plano Nacional de Educação	Presidência da República	Em vigor
Declaração de Incheon 2015	Declaração de Incheon: Rumo à educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.	UNESCO	Em vigor
Lei 13456/2015 Lei da Inclusão	Institui a Lei Brasileira da Pessoa com deficiência – Estatuto da pessoa com Deficiência.	Presidência da República	Em vigor.
Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. 2018	Discute os novos rumos que a Política de Educação Especial deve implementar nos próximos anos.	MEC/CNE	Em vigor
PLC – 13.632/2018	Altera a 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional para incluir o conceito de “educação e aprendizagem ao longo da vida” entre os princípios de ensino, bem como no âmbito da EJA, e Educação Especial	Presidência da República	Em vigor.
Lei 13.846/2019	Análise de benefício por incapacidade	Presidência da República	Em vigor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018/2019.

Apêndice B - Quadro cronológico das bases legais da Educação Integral no Brasil

LEGISLAÇÃO	Temática tratada	Órgão emissor	Situação
Constituição Federal de 1988	Três artigos que fazem referência à educação integral, mesmo não descrevendo o conceito no texto. Nos artigos 205 e 227, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade	Senado Federal	Em vigor
LDBEN/9394/96	Artigos 34, 52 e 87 em seus parágrafos e incisos trazem a expressão tempo integral.	Presidência da República	Em vigor
Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar	MEC	Revogada
Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.	Presidência da República	Em vigor
Decreto Presidencial 6.253/2007	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.	Presidência da República	Em vigor
Portaria nº 971, de 09/10/2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional	MEC	Em vigor
Decreto 7.083, de 27/01/2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação	Presidência da República	Em vigor
Lei 13.005, de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação	Congresso Nacional	Em vigor
Portaria nº 12, de 11/05/2016	Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências.	Secretaria de Educação Básica.	Em vigor
Resolução nº 05, de 25/10/2016	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação	MEC	Em vigor
Portaria nº 1144, de 10/10/2016.	Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental.	MEC	Em vigor
Portaria 1145, de 10/10/2016	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016	MEC	Em vigor
Lei 15/1017	Reforma do Ensino Médio	MEC	Em vigor
Base Nacional Comum Curricular/2017	Institui a Nova Base Nacional Curricular para a Educação Básica	MEC	Em vigor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Apêndice C- Termo de apresentação

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APRESENTAÇÃO

Da: Coordenação do Mestrado Acadêmico em Educação

À Direção da Escola: _____

Vimos por meio deste apresentar a mestrandia, **ROSÂNGELA APARECIDA SILVA FALQUETO**, para a qual solicitamos o acolhimento e a autorização a fim de que mesma possa realizar sua pesquisa denominada **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação inclusiva e integral em Ji-Paraná – RO, cujos dados resultarão na elaboração de sua Dissertação de Mestrado.

Pela atenção que lhe for dispensada agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 08 de Novembro de 2018.

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação.

Apêndice D – Termo de consentimento das gestoras

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezada Gestora,

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação inclusiva integral no município de Ji-Paraná.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Prof^a Dr.^a Rosângela de Fátima C. França Orientadora 6rosangela@gmail.com 8111-2841. Mestranda Rosângela Falqueto, rosangelafalqueto@gmail.com; Fone: 99374-2736

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Assinatura

Apêndice E – Termo de consentimentos dos professores

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado Professor,

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação inclusiva integral no município de Ji-Paraná.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Profª Dr.ª Rosângela de Fátima C. França Orientadora rosangela@gmail.com 8111-2841

Mestranda Rosângela Falqueto, rosangelafalqueto@gmail.com; Fone: 99374-2736

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Assinatura

Apêndice F – Questionário aplicado aos professores

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
 NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA
 EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1. **Dados pessoais** Sexo: () masculino () feminino

2. **Idade** _____ -

3. **Nível de Escolaridade** – () magistério () superior completo () superior incompleto () pós-graduação *latus sensu* () pós-graduação *strictu sensu*

Curso de Graduação

Nome do curso: _____

() concluído – ano de conclusão _____ () não-concluído () em curso -

Curso de Especialização () concluído () em curso () não possui.

Área: _____

Instituição: _____

3. Dados Profissionais

Experiência como docente: _____ anos.

Experiência como professora na educação básica _____ anos.

Experiência com alunos com NEE em sala de aula _____ anos.

Experiência com educação integral _____ anos.

Vínculo empregatício: () efetivo () emergencial

4. Jornada de Trabalho

() 20 horas semanais () 25 horas semanais () 40 horas semanais () 60 horas semanais

Número de turmas: _____

Número de alunos por turma: _____

Número de alunos com deficiência por turma _____

Número de alunos com dificuldades de aprendizagem por turma _____.

Apêndice G – Questionário aplicado aos gestores

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES

1. **Dados pessoais** Sexo: () masculino () feminino
2. **Idade** _____
3. **Nível de Escolaridade**

Curso de Graduação

Nome do curso: _____

() concluído - ano de conclusão: _____ () não-concluído () em curso.

Instituição _____

Curso de Especialização () concluído () em curso () não possui

Área: _____

Instituição: _____

4. Dados Profissionais

Experiência como docente: _____ anos.

Experiência como docente na educação básica/integral _____ anos.

Experiência como docente na educação inclusiva _____ anos

Experiência como gestor em escola de educação básica/integral _____ anos.

Experiência como gestor na educação inclusiva. _____ anos.

Quanto tempo está nesta escola? _____ e nesta
função _____

Vínculo empregatício: () efetivo () emergencial

5. Jornada de Trabalho () 20 horas semanais () 25 horas semanais () 40 horas
semanais () 60 horas semanais

5.1 Possui outra atividade laboral? (além da gestão?) _____ Qual? _____

Apêndice H - Entrevista com os gestores

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NÚCLEO DE CIÊNCIAS
HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Prezado respondente desse estudo,

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico em educação, denominado **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: À pesquisa se propõe a analisar, a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação inclusiva e integral no município de Ji-Paraná – RO. Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder esse questionário. A fidedignidade de suas respostas contribuirá para qualificação da educação inclusiva pública em Rondônia. Aos respondentes desta entrevista é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão das políticas públicas para o setor educacional.

GESTORES

1- Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o que efetivamente isso significa?

2- Um programa de educação inclusiva requer diversas ações, dentre elas, a adaptação do currículo da escola. Quais ações você entende que os gestores podem desenvolver para tal efetivação?

3- Na sua compreensão, o professor que atua na educação integral está preparado para trabalhar com os múltiplos aspectos da aprendizagem para uma educação inclusiva?

4- As condições objetivas da escola em que você atua apresentam a estrutura necessária para promover o desenvolvimento da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva?

Apêndice I – Entrevista com os docentes

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NÚCLEO DE
CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Prezado respondente desse estudo,

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico em educação, denominado **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: À pesquisa se propõe a analisar, a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação inclusiva e integral no município de Ji-Paraná – RO. Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder esse questionário. A fidedignidade de suas respostas contribuirá para qualificação da educação inclusiva pública em Rondônia. Aos respondentes desta entrevista é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão das políticas públicas para o setor educacional

DOCENTES

1-Considerando que a concepção de educação inclusiva compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades e como sujeito de direitos, para você, o que efetivamente isso significa?

2- A educação inclusiva requer além da adaptação de tempos e espaços a adequação de um currículo que atenda o indivíduo em sua integralidade. No seu olhar, quais os múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo da educação integral na perspectiva da educação inclusiva?

3- Quais Metodologias e quais práticas escolares poderão ser adotadas para a operacionalização de um currículo para a educação integral na perspectiva da educação inclusiva?

4- Na sua compreensão, você como professor que atua na educação integral, sente-se preparado para trabalhar os múltiplos aspectos de aprendizagem para uma educação inclusiva?