

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED-SO

Maria Hidelânia do Nascimento Belarmino

Educação dos estudantes com deficiência no contexto das escolas em tempo integral do município de Sorocaba.

SOROCABA
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED-SO

Maria Hidelânia do Nascimento Belarmino

Educação dos estudantes com deficiência no contexto das escolas em tempo integral do município de Sorocaba.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Débora Dainez

SOROCABA

2024

Belarmino, Maria H. N.

Educação dos estudantes com deficiência no contexto das escolas em tempo integral do município de Sorocaba. / Maria H. N. Belarmino -- 2024. 110f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Debora Dainez

Banca Examinadora: Flavia Faissal de Souza, Luciana Cristina Salvatti Coutinho, Taísa Grasiela Gomes, Rosimeire Maria Orlando

Bibliografia

1. Políticas Educacionais . 2. Educação em Tempo Integral . 3. Educação Especial . I. Belarmino, Maria H. N.. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

MARIA HILDELÂNIA DO NASCIMENTO BELARMINO

**EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DAS
ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SOROCABA.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação para obtenção
do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 06
de dezembro de 2024.

Orientadora

Dra. Débora Dainez

UFSCar-Sorocaba

Examinadora

Dra. Flavia Faissal de Souza

UERJ

Examinador(a)

Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

UFSCar-Sorocaba

AGRADECIMENTO

A Deus, fonte de luz e força que me guiou em cada passo desta caminhada, com gratidão profunda pela sabedoria e resiliência em todos os momentos.

À minha família, meu bem mais precioso, meu porto seguro. Nos momentos mais difíceis, mesmo quando as tempestades pareciam intensas, foi a união que nos manteve de pé. A vocês, que sempre estiveram ao meu lado com amor e apoio incondicionais, sou eternamente grata. Vocês me ensinaram a beleza da luta compartilhada, da persistência e da confiança no amor como o caminho para superarmos juntos qualquer desafio. Ter vocês ao meu lado torna cada conquista mais completa, cada passo mais firme.

Aos meus pais, agradeço imensamente pela educação e pelo amor que, desde cedo, foram o alicerce dos meus sonhos. Vocês plantaram em mim valores que me sustentam, me inspiram e me tornam quem sou.

Aos meus irmãos, companheiros de risos, desafios e alegrias, agradeço pela parceria e amizade constante. Agradeço também pelo presente mais lindo que poderiam me dar: meus sobrinhos. Eles são fonte de alegria e trazem uma energia especial para nossas vidas, deixando nossos dias mais leves e divertidos. Ter esses pequenos ao nosso redor é um presente que renova nossa família e nosso amor todos os dias.

Ao meu esposo, amigo e ouvinte, que caminhou ao meu lado durante essa jornada, meu amor e agradecimento. É contigo que compartilho não apenas sonhos, mas a alegria de cada pequena vitória e cada aprendizado.

À minha orientadora, Débora Dainez, deixo meu agradecimento mais sincero e carinhoso. Sua doçura e atenção, sempre presentes em cada encontro, foram essenciais para que eu me sentisse amparada e encorajada durante todo o processo. Com paciência, dedicação e sensibilidade, você não apenas compartilhou seu conhecimento, mas também demonstrou um cuidado genuíno com cada etapa do meu crescimento acadêmico. Sua orientação foi um guia precioso, e sua presença tornou esta caminhada mais leve e inspiradora. Sou grata por todo o apoio, ensinamento e incentivo que recebi de você.

E, como cantam os versos de Fernando Pessoa, "Tudo vale a pena se a alma não é pequena." A cada um de vocês, que são parte essencial da minha história, agradeço por engrandecerem minha alma e tornarem cada passo desta caminhada

ainda mais significativo. Este trabalho é fruto de nossa união e amor, e a vocês dedico, de coração, esta conquista.

RESUMO

A Escola em Tempo Integral, assim como a Educação Especial, tem assumido posição de destaque nas políticas educacionais. Diante disso, o presente estudo apresenta a seguinte questão: Como as diretrizes políticas de Escola em Tempo Integral e Educação Especial afetam a escolarização dos estudantes com deficiência? Considerando a importância de realizar uma intersecção dessas políticas, o objetivo geral deste trabalho foi analisar as diretrizes vinculadas à Política de Escola em Tempo Integral e à Educação Especial na perspectiva inclusiva, no contexto das escolas da rede municipal de Sorocaba. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Compreender a percepção dos gestores sobre a Educação Especial nas Escolas de Tempo Integral da rede municipal de Sorocaba; b) Identificar os principais desafios e estratégias para o atendimento a estudantes com deficiência nas escolas analisadas; e c) Examinar como se dá o atendimento aos estudantes com deficiência e as condições de escolarização destes nas Escolas em Tempo Integral do município. O estudo baseou-se no ciclo de políticas, proposto por Stephen J. Ball, como método de análise das políticas, e envolveu pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas com gestores das Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral da rede municipal de Sorocaba, no estado de São Paulo. A partir das análises realizadas, observou-se que a Educação Especial nas Escolas em Tempo Integral configura-se a partir de adaptações contínuas, restritas e limitadas. Os resultados indicaram a fragmentação entre as políticas de Escola em Tempo Integral e de Educação Especial, as quais são setorialmente pensadas e funcionam de maneira desarticulada. Diante das condições objetivas e subjetivas, verifica-se que tais políticas no contexto de influência e produção de texto não coincidem com o contexto da prática. As formas assistencialistas que as caracterizam trazem implicações no contexto da prática e fornecem elementos para questionarmos a função social da escola e as contradições que incidem na (não) escolarização dos estudantes com deficiência. Considera-se que a política de Escola em Tempo Integral e a política de Educação Especial apresentam caráter compensatório e reparatório, refletindo a forma escola na produção capitalista que busca regular o processo de socialização do conhecimento por meio do caráter assistencialista das escolas públicas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação em Tempo Integral; Educação Especial; Ciclo de Políticas

ABSTRACT

Full-Time Schooling and Special Education have taken on a prominent role in educational policies. In light of this, the present study poses the following question: How do the policy guidelines for Full-Time Schooling and Special Education affect the schooling of students with disabilities? Considering the importance of intersecting these policies, the main objective of this research was to analyze the guidelines related to Full-Time Schooling and Special Education policies from an inclusive perspective, within the context of municipal schools in Sorocaba. To achieve this, the following specific objectives were established: a) To understand the perceptions of school administrators regarding Special Education in Full-Time Schools within Sorocaba's municipal network; b) To identify the main challenges and strategies for supporting students with disabilities in the schools under study; c) To examine how the educational services for students with disabilities are implemented and the conditions for their schooling in Full-Time Schools in the municipality. The study employed Stephen J. Ball's policy cycle as an analytical framework and included bibliographic and documentary research, as well as interviews with administrators from Full-Time Elementary Schools in Sorocaba, São Paulo State. The analyses revealed that Special Education in Full-Time Schools is shaped by ongoing, limited, and restricted adaptations. The findings highlighted a fragmentation between Full-Time Schooling and Special Education policies, which are conceived in a sectoral manner and function in a disjointed way. Considering both the objective and subjective conditions, it was observed that these policies, in their contexts of influence and text production, do not align with their implementation in practice. The assistentialist approach that characterizes these policies has implications for practical contexts and raises critical questions about the social role of schools and the contradictions surrounding the (lack of) schooling of students with disabilities. It is concluded that both Full-Time Schooling and Special Education policies possess compensatory and remedial characteristics, reflecting the capitalist production model of schooling. This model seeks to regulate the process of knowledge socialization through the assistentialist nature of public schools.

Keywords: Educational Policies; Full-Time Education; Special Education; Policy Cycle

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIACs	Centros de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
EE	Educação Especial
EPAEE	Estudantes Público Alvo da Educação Especial
ETI	Escola em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não-governamentais
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDU	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

SUMÁRIO	13
1. INTRODUÇÃO	14
2. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS COMO MÉTODO DE PESQUISA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	22
2.1. CICLO DE POLÍTICAS: CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN BALL	22
2.2. PERCURSO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, LUGARES E SUJEITOS	30
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	38
4. DISCUSSÕES E ANÁLISES	52
4.1. O ASSISTENCIALISMO PRESENTE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	52
4.2. ANÁLISE DO CADERNO DE ORIENTAÇÃO 03 (2016) E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM DIÁLOGO COM OS GESTORES EDUCACIONAIS	59
4.3. O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL (ETI), A OFERTA DO AEE E O CONTEXTO DA PRÁTICA DE ACORDO COM OS GESTORES ESCOLARES	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE - A	101
ANEXO - A	102

1. INTRODUÇÃO

Nas sábias palavras de John Dewey, a educação não é apenas uma preparação para a vida; é a própria vida, é um processo social, é desenvolvimento, é a própria essência da vida em crescimento. Com essa convicção, este estudo emerge de inquietações vivenciadas sobre a organização escolar diante das múltiplas políticas da educação brasileira. Em especial, falaremos da política de Educação Especial e na Escola em Tempo Integral, visando compreender como essas políticas são interpretadas e traduzidas simultaneamente nas instituições de ensino de acordo com as diretrizes existentes.

Minha jornada na educação formal começou na infância, e minha entrega aos estudos sempre foi permeada pela fascinante magia das descobertas e da aprendizagem. Meu pai dizia que era por meio dos livros e do conhecimento que conseguiríamos mudar os rumos de nossas vidas, enquanto minha mãe, com sua serenidade, me proporcionava segurança emocional sendo símbolo de força, paciência e perseverança. Toda a minha trajetória de estudos ocorreu em instituições públicas e periféricas do município de São Paulo. Passei por escolas municipais e estaduais e me graduei na Universidade de São Paulo (USP).

Na prática, vivenciei os efeitos das políticas e das práticas inseridas nas escolas públicas periféricas. Como afirma Libâneo (2006), muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação se apresentam como soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções partem da premissa de que, para melhorar a educação, basta fornecer insumos que, atuando em conjunto, impactariam positivamente a aprendizagem dos alunos. Exemplos dessas medidas incluem os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada e a gratificação financeira para professores, entre outras. Essas medidas, contudo, tendem a desconsiderar fatores intraescolares que afetam mais diretamente a qualidade da aprendizagem escolar.

Diante dos inúmeros desafios da escola pública, Libâneo (2012) afirma que circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola. Algumas defendem o retorno da escola tradicional, enquanto outras preferem que a escola cumpra missões sociais e assistenciais. Essas posições, segundo o autor, evidenciam tendências polarizadas, refletindo o dualismo da escola brasileira. De um lado, encontra-se a escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e

as tecnologias, destinada aos filhos dos ricos. Do outro, a escola focada no acolhimento e na integração social, voltada para os pobres e dedicada principalmente a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Neste cenário, estudei, cresci, me formei e iniciei a carreira profissional. Por conhecer com propriedade a realidade da periferia e do ensino público, optei conscientemente por dedicar minha atuação ao contexto social vulnerável da periferia e da escola pública. Essa escolha tem raízes profundas na minha convicção de que a educação é a via mais eficaz para efetivar mudanças significativas na sociedade.

Em 2011, recém graduada e ainda na cidade de São Paulo, vinculei-me à Associação filantrópica Cruz Azul, onde participei da elaboração e atuei como coordenadora de um projeto social. A iniciativa tinha um objetivo claro e desafiador: oferecer atendimento multiprofissional gratuito às crianças e adolescentes com deficiência em situação de vulnerabilidade social, no contraturno escolar.

Neste cenário, se inicia minha jornada na Educação Especial. Todos os dias, eu via de perto as dificuldades enfrentadas pelas famílias dessas crianças. As histórias eram variadas, mas tinham um denominador comum: a luta por um atendimento digno e adequado.

Montamos uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, educadores físicos e assistentes sociais, todos comprometidos em oferecer um atendimento com um olhar integral e humanizado. No entanto, a demanda era imensa, e os recursos e o tempo eram limitados.

Em pouco tempo percebi os interesses empresariais e neoliberais presentes nas ações filantrópicas as quais frequentemente estão motivadas por uma combinação de responsabilidade social corporativa e incentivos fiscais. Empresas veem nessas iniciativas uma oportunidade de melhorar sua imagem pública, demonstrando compromisso com a inclusão social. Não é por acaso que, após dois anos, o projeto foi encerrado abruptamente, sem qualquer organização prévia ou comunicação com as famílias envolvidas.

Posso afirmar que a experiência na Cruz Azul foi transformadora. Essa vivência revelou-me a dura realidade da Educação Especial no Brasil. Este foi o primeiro passo de uma jornada dedicada a lutar por uma educação inclusiva e de qualidade, na qual cada criança, independentemente de suas limitações, tenha a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

Em 2016, já residindo em Sorocaba, assumi um cargo público na educação municipal, onde o contato com as crianças PAEE era constante. Entretanto, foi o ano de 2021 que marcou profundamente minha carreira na rede municipal, pois me vi diante da realidade de uma Escola em Tempo Integral (ETI), na qual havia um grande número de crianças com deficiência que permaneciam na unidade por mais de oito horas diárias. Novos desafios surgiram e como afirma Paulo Freire “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire). Com isso, fui construindo novas formas de atuação e refletindo ao longo dessa jornada sobre as políticas educacionais vigentes no Brasil, mais especificamente a política de Educação Especial e Escola em Tempo Integral. Assim, apresentou-se a tarefa de repensar o atendimento e a escolarização de estudantes com deficiência no contexto da Escola em Tempo Integral.

Com esse desafio em mente, dediquei-me a aprofundar a pesquisa, de modo que a questão norteadora desta dissertação se apresenta da seguinte forma: Como as diretrizes políticas de Escola em Tempo Integral e Educação Especial afetam o atendimento aos estudantes com deficiência? Afinal, conforme destacado por Gusmão, Martins e Luna (2011), para atender a demanda de estudantes com deficiência, é necessária uma análise cuidadosa da sua finalidade e função social, bem como implica uma reestruturação organizacional, cultural, curricular, pedagógica e de funcionamento da escola.

Dainez e Smolka (2019) argumentam que os modos e as possibilidades de participação dos alunos com deficiência nas práticas educacionais estão diretamente relacionados à qualidade das mediações e ao suporte que recebem. Há o desafio de desenvolver uma organização escolar que leve em consideração as especificidades educacionais, visando possibilitar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano (Dainez, 2017).

Visto que o movimento da inclusão escolar, iniciado em meados do século XX, busca promover uma educação para todos, defendendo a igualdade de acesso e permanência na escola, bem como a provisão de apoio pedagógico e ensino que atenda às necessidades individuais, eliminando qualquer forma de exclusão (Gusmão; Martins; Luna, 2011).

Segundo Baptista (2019), o paradigma da educação inclusiva faz parte do contexto histórico da educação brasileira, e é respaldada por diversos dispositivos legais, a constituição federal de 1988 é uma delas.

Nesta conjuntura a escolarização em tempo integral passou a ser ofertada para as pessoas com deficiência. É através do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) que a Escola de Tempo Integral (ETI) é incluída no arcabouço de possibilidades para as pessoas com deficiência, reforçando o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, intensificam-se as disputas na política nacional de educação especial entre diversos setores da sociedade (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Além disso, surgem discussões aprofundadas sobre o lugar do aluno com deficiência na escola, os sistemas de apoio e os recursos envolvidos no processo de escolarização, bem como outros aspectos relacionados à organização escolar.

É fundamental levar em consideração que o número de matrículas de estudantes vinculados à Educação Especial tem aumentado ao longo dos anos. De acordo com o estudo de Laplane (2014), entre 2007 e 2012, houve um crescimento de 25,33% no número de matrículas no ensino regular no Brasil, sendo esse aumento ainda mais expressivo na rede pública, alcançando 56,44%. Dados atuais revelam que, no ano de 2020, o número de matrículas na sala de aula regular para estudantes de 4 a 17 anos atingiu 93,3% (Brasil, 2021). Esse aumento reflete o avanço das políticas públicas em relação ao acesso dos estudantes ao ambiente escolar e intensifica a demanda por práticas curriculares que abordem a diversidade dos modos de aprendizagem.

Diante disso, fica evidente que a presença dos estudantes com deficiência em classes comuns das escolas regulares é uma significativa conquista histórica, assim como o entendimento de que o oferecimento de AEE deve possibilitar o acompanhamento do processo escolar do estudante. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) estabelece, assim, a oferta do apoio especializado com o objetivo de reduzir as barreiras que possam dificultar o acesso, a permanência e a aprendizagem dessa população nas escolas.

A legislação estabelece que tanto o AEE quanto a educação em tempo integral são direitos das crianças e adolescentes, e não são excludentes entre si. Portanto, o fato de um aluno estar matriculado na ETI não significa que ele deixou de

ter a necessidade e o direito ao AEE, o contrário também é válido. Essa compreensão é ressaltada por Sotero (2019) e está respaldada na legislação vigente.

Contudo, a organização do AEE, conforme a legislação nacional, destina-se a atender os estudantes com deficiência no contraturno. No entanto, nas ETI essa modalidade não é viável, o que evidencia a fragmentação das políticas educacionais ao não considerarem alternativas para a carga horária ampliada e a falta de diálogo entre os projetos (Leite, 2018). Desse modo, o tempo integral sem a possibilidade de contraturno deixa uma lacuna quanto à orientação técnica especializada aos profissionais da educação, acarretando a sensação de inexistência do serviço especializado. (Triñanes, 2014).

De acordo com Sotero (2019) a ausência de uma regulamentação que defina claramente quando e como o AEE é garantido e organizado para os alunos com deficiência matriculados na ETI suscita contrariedade. Embora a legislação reconheça que tanto o AEE quanto a participação nas escolas com jornada ampliada são direitos dos alunos com deficiência, não há orientações específicas sobre como esses direitos devem ser exercidos no dia a dia das escolas.

É evidente que a tendência atual da educação no Brasil é buscar uma abordagem inclusiva e em tempo integral, alinhada com as demandas globais. Nesse sentido, como destacado por Velame (2015), são necessárias políticas educacionais adequadas para proporcionar condições que promovam a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência.

Em suma, a educação em tempo integral, abordada neste estudo, compreende a escola como um ambiente de formação integral do indivíduo, capaz de reconhecer e combater as desigualdades sociais presentes no cotidiano e promover uma educação que prioriza o desenvolvimento de todos, tendo em vista as suas necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, é importante ressaltar que, embora a formulação de políticas possa parecer simples, colocá-las em prática incitam desafios significativos.

A análise da interface entre a política de Escola em Tempo Integral (ETI) e a Educação Especial revela uma lacuna significativa na literatura científica. Embora existam estudos que abordam separadamente a inclusão educacional e a implementação das ETIs, poucos se dedicam a examinar como essas duas políticas interagem e afetam diretamente o atendimento aos estudantes com deficiência.

Pesquisas como as de Lima e Santos (2019) exploram as políticas inclusivas e sua relevância no contexto educacional, destacando a importância de ambientes escolares inclusivos e acessíveis. Por outro lado, autores como Cavaliere e Coelho (2018) investigam a efetividade e os desafios das ETIs no Brasil, mas sem contemplar adequadamente as necessidades específicas dos alunos deficientes neste contexto. A falta de estudos integrados é particularmente preocupante, uma vez que a expansão das ETIs requer adaptações para garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, tenham acesso a uma educação equitativa e significativa (Mendes, 2017). Dessa forma, é essencial que futuras pesquisas considerem a interação entre essas políticas, de modo a promover práticas pedagógicas inclusivas que respondam às complexas demandas da educação em tempo integral.

Com a crescente demanda e adesão das escolas à educação em tempo integral, impulsionada por fatores como a Meta 6 do PNE, é crucial discutir o atendimento aos estudantes com deficiência nessas instituições. A necessidade de mais pesquisas para ampliar a inclusão na ETI é evidente e urgente. Sala (2020) destaca os desafios específicos enfrentados na implementação e manutenção de uma educação inclusiva de qualidade na ETI. Apesar da previsão legal para a expansão e consolidação dessa modalidade de ensino no país, as leis de inclusão até o momento não contemplaram suas particularidades.

Com base nos estudos apresentados é fundamental destacar que tanto a Educação Especial na perspectiva inclusiva quanto a Educação em Tempo Integral são concepções educacionais essenciais para enfrentar as desigualdades, pois compartilham o princípio de equidade, considerando a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e valorizando suas potencialidades. Nesse sentido, é possível adotar medidas para aprimorar a qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência no contexto das ETI.

É importante ressaltar que esta pesquisa não tem a intenção de apenas destacar os pontos negativos da ETI, mas sim de ressignificar conceitos e ações nessa modalidade de ensino, com o objetivo de aprimorá-la e promover uma educação inclusiva de qualidade.

Quando pensamos em inclusão, precisamos romper com práticas que separam, que isolam o estudante com deficiência ou necessidades específicas para recebê-lo em outro espaço, distante da convivência com seus colegas. Esse modelo

de atendimento, no contraturno ou em ambientes segregados, ainda que bem-intencionado, pode perpetuar a ideia de que esses estudantes precisam de um “lugar especial” onde a educação ocorra de modo separado, distinto dos demais.

Assim, acreditamos que uma educação inclusiva autêntica reconhece e acolhe a diversidade de todos os estudantes em um espaço compartilhado, onde todos podem aprender juntos, trocando experiências e contribuindo com suas particularidades para o enriquecimento coletivo.

Portanto, Educação Inclusiva aqui é vista como uma educação para todos e, acima de tudo, uma educação que se compromete em criar um ambiente onde cada aluno tem o direito de se desenvolver plenamente, com o suporte que precisa e ao lado de colegas com diferentes habilidades e histórias.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa de mestrado é analisar as diretrizes vinculadas à Política de Escola em Tempo Integral e à Educação Especial na perspectiva inclusiva, no contexto das escolas da rede municipal de Sorocaba. Como parte integrante do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) Compreender como os gestores percebem a Educação Especial nas Escolas de Tempo Integral da rede municipal de Sorocaba; b) Verificar os principais desafios e estratégias para o atendimento aos estudantes com deficiência a partir das escolas analisadas; c) Examinar como se dá o atendimento aos estudantes com deficiência e as condições de escolarização destes, nas Escolas em Tempo Integral do município.

Para tanto, serão analisados os principais documentos educacionais pertinentes à pesquisa, tais como as legislações nacionais e municipais referentes à educação especial e a educação em tempo integral, a análise das políticas seguirá os princípios do Ciclo de Política de Stephen Ball. O segundo e o terceiro capítulo esmiúçam os procedimentos e bases teórico metodológicos.

Diante desses apontamentos, vale ressaltar que este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordaremos os conceitos que norteiam esta pesquisa. Partindo das políticas educacionais de Escola em Tempo Integral (ETI) e de Educação Especial (EE), trataremos brevemente dos aspectos históricos e da definição de ambas as políticas públicas.

No segundo capítulo, apresentamos o embasamento teórico-metodológico da pesquisa por meio dos conceitos do Ciclo de Política desenvolvidos por Ball e colaboradores.

Já no terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico e os detalhes da pesquisa de campo realizada no município de Sorocaba. De acordo com dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2021), Sorocaba possui 175 instituições de ensino, distribuídas entre creches e escolas de ensino fundamental. Deste total, apenas três unidades de ensino fundamental operam em regime de tempo integral. Assim, essas três escolas constituem o espaço geográfico da pesquisa, onde foram conduzidas entrevistas com as equipes gestoras.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados coletados durante a pesquisa, fundamentada no referencial teórico-metodológico previamente estabelecido, com o intuito de responder às questões iniciais e suscitar novas reflexões sobre o tema. A organização deste capítulo segue três eixos temáticos. O primeiro eixo analítico aborda o assistencialismo presente nas políticas de Educação em Tempo Integral e Educação Especial, relacionando-o ao Contexto de Influência do Ciclo de Política proposto por Stephen Ball. Este contexto é útil para compreender como o caráter assistencialista frequentemente presente nas políticas educacionais impacta tanto as intenções quanto às práticas implementadas nas instituições de ensino.

O segundo eixo analítico explora o Caderno de Orientação 03 (2016) e o Contexto de Produção de Texto, em diálogo com gestores educacionais das escolas participantes da pesquisa. Neste eixo, analisamos o documento elaborado pelo município de Sorocaba que define as Diretrizes Pedagógicas para as Escolas em Tempo Integral, situando-o no Contexto de Produção de Texto do Ciclo de Política de Stephen Ball.

Por fim, o terceiro eixo analítico discute o papel da Educação Especial (EE) na Escola em Tempo Integral, com ênfase na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto prático. Este eixo dialoga com o Contexto da Prática, evidenciando a relação direta com as declarações dos entrevistados e os desafios cotidianos enfrentados na implementação dessas políticas.

2. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS COMO MÉTODO DE PESQUISA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, aprofundaremos a discussão sobre a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball, essencial para a análise crítica das políticas educacionais contemporâneas. Devido à sua relevância e afinidade com a temática investigada, esse método fundamenta o desenvolvimento desta pesquisa, pois permite examinar a trajetória completa de uma política, desde sua origem nos cenários internacional, nacional e local até seu impacto no contexto prático.

Na primeira parte do capítulo, será apresentada uma descrição detalhada do ciclo de políticas, com destaque para suas diferentes fases e para as interações que ocorrem entre elas. Na segunda parte, voltamos o foco para o percurso da pesquisa, detalhando os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados, as fontes documentais examinadas, além da caracterização dos lugares e do perfil dos sujeitos envolvidos no estudo.

2.1. CICLO DE POLÍTICAS: CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN BALL

Para Stephen J. Ball, a política deve ser compreendida sob dois aspectos distintos: política como texto e política como discurso (Avelar, 2016). Utilizando esses conceitos, Ball destaca que os textos das políticas são elaborados por diversas pessoas, mas são interpretados e traduzidos de formas variadas quando implementados. Os atores envolvidos traduzem essas políticas com base em suas experiências e crenças, utilizando diferentes recursos. Nesse contexto, para Ball e seus colaboradores, as políticas são vistas como estratégias discursivas (Lopes; Macedo, 2021).

Baseados nos estudos de Ball, explicam que a interpretação envolve uma leitura inicial com o objetivo de compreender o significado da política, enquanto a tradução se refere à forma como a política é representada e implementada nas práticas. Assim, em relação às políticas educacionais, não é possível prever exatamente como elas se desenrolarão, já que cada indivíduo as traduzirá com base em seu repertório pessoal.

Portanto, com base nesse pensamento, pode-se afirmar que, enquanto a interpretação está fundamentada em uma leitura inicial das políticas, a tradução se aproxima do contexto prático. Assim, as interpretações visam orientar a prática, e a

tradução concretiza as políticas, transformando-as em ações e atitudes. Esta informação é importante para compreensão da implantação das políticas educacionais nas escolas.

Ball e Bowe, na tentativa de compreender o processo de construção das políticas educacionais, cunharam os princípios do Ciclo de Política, que consiste em uma ferramenta teórico-metodológica para analisar as políticas públicas educacionais, a partir de três contextos que se inter-relacionam: Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto e o Contexto da Prática (Bowe; Ball; Gold, 1992). Nessa perspectiva, o referencial é dinâmico e flexível justamente por trazer a noção de um ciclo contínuo não devendo serem observados de forma linear, bem como não possuem temporalidade e nem uma sequência específica (Mainardes, 2006).

Portanto, o Ciclo de Políticas torna-se uma proposta que difere de outros métodos que observam apenas um contexto. Segundo Mainardes (2006):

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais. Essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (Mainardes, 2006, p. 48).

Com o objetivo de esclarecer o método do Ciclo de Políticas aqui mencionado, abordaremos a seguir cada um de seus três contextos.

O Contexto de Influência é onde as políticas se originam e os discursos são formulados. Analisar este contexto exige uma abordagem complexa, levando em conta a historicidade da política em questão, pois frequentemente políticas semelhantes já foram propostas antes do surgimento de uma nova política. É essencial explorar as escalas municipal, nacional e internacional (Mainardes, 2018).

O Contexto de Produção de Texto diz respeito à construção dos textos políticos direcionados ao interesse público de modo geral. Segundo Trentin (2017), esses textos são reflexo das disputas e acordos de grupos que atuam nos locais de produção de texto e, nesse sentido, também possuem limitações. A análise deste contexto, segundo Mainardes (2018) exige uma visão crítica dos textos das políticas

e deve envolver: (a) identificação da teoria do problema que originou a política e seus fundamentos, assim como, possíveis desencontros e fragilidades da política; (b) análise discursiva da política para identificar seus fundamentos, ideologias, incoerências e repetições; (c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação do texto político; (d) fundamentos teóricos e epistemológicos explícitos ou implícitos, conceitos, entre outros elementos. (Mainardes, 2018).

O terceiro e último é o Contexto da Prática, onde a política é sujeita à interpretação e recriação, e onde seus efeitos e consequências podem resultar em mudanças significativas na política original (Bowe; Ball, 1992, apud Mainardes, 2006). A análise deste contexto, segundo Mainardes (2018) exige a coleta de uma quantidade substancial de dados.

No campo da política educacional, Ball (2001) argumenta que as políticas são dinâmicas e não fixas, estando sempre sujeitas a interpretações e traduções. Ele as entende como respostas aos desafios e demandas que surgem na prática educativa. Isso implica a necessidade de analisar não só as proposições, prescrições e recomendações formais, mas também as interpretações e reinterpretações que surgem em seu processo de aplicação. Para Ball, uma postura crítica é essencial para captar a essência dessas políticas, relacionando-as ao contexto social, político e econômico e considerando seu impacto sobre a promoção da justiça social.

Além disso, Ball (1994) defende que as teorias sobre políticas educacionais precisam ir além de uma visão centrada exclusivamente no Estado, que se restringe ao controle estatal e, muitas vezes, limita-se a analisar documentos políticos de forma desconectada do discurso pedagógico e das tradições curriculares das escolas, além de ignorar as demandas educacionais que emergem da sociedade. Isso, contudo, não significa que Ball desconsidere a importância do Estado nas políticas; na verdade, a análise do Estado faz parte integrante de seu ciclo de políticas. O autor propõe uma perspectiva que abarca múltiplos contextos e atores, permitindo superar uma visão reducionista que vê a política apenas como um processo de implementação linear.

Na conjuntura atual, a análise, o planejamento e a formulação de políticas educacionais requerem uma perspectiva que vá além das fronteiras nacionais, considerando sua circulação por meio de capilaridades transnacionais, as quais assumem diversos arranjos e configurações. Isso se torna especialmente relevante na medida em que as políticas educacionais são cada vez mais tratadas como

mercadorias, vendidas e compradas no mercado global, configurando-se como formas de produção de lucro (Shiroma, Campos e Garcia, 2005; Ball, 2001 e 2014; Lunardi Mendes, 2015). A circulação dessas políticas acompanha a disseminação de discursos que não apenas orientam, mas também legitimam certos valores, concepções e comportamentos sociais. Assim, novos discursos são constantemente articulados e validados, moldando as finalidades da escolarização e influenciando diretamente a expansão da jornada escolar.

Para uma análise aprofundada das políticas educacionais, é fundamental compreender os processos que se desdobram desde a formulação dessas políticas, passando por suas fases de interpretação e ressignificação, até sua implementação. Nesse sentido, a articulação entre aspectos micro e macrocontextuais revela-se essencial. Essa abordagem permite perceber que as políticas educacionais frequentemente apresentam opacidade e complexidade e, em muitas situações, são de difícil execução. Contudo, elas constituem poderosos instrumentos discursivos, pois orientam modos de enxergar e dialogar sobre o mundo, apontando caminhos de transformação e influenciando percepções sobre práticas educativas. Além disso, é importante reconhecer que, conforme argumenta o autor, essas políticas são elaboradas em contextos de influência e materializadas em textos voltados para práticas concretas. No entanto, muitas vezes, esses contextos de prática enfrentam condições inadequadas de trabalho, além de desconsiderarem as diferenças entre contextos regionais e locais, bem como a diversidade de recursos e capacidades disponíveis.

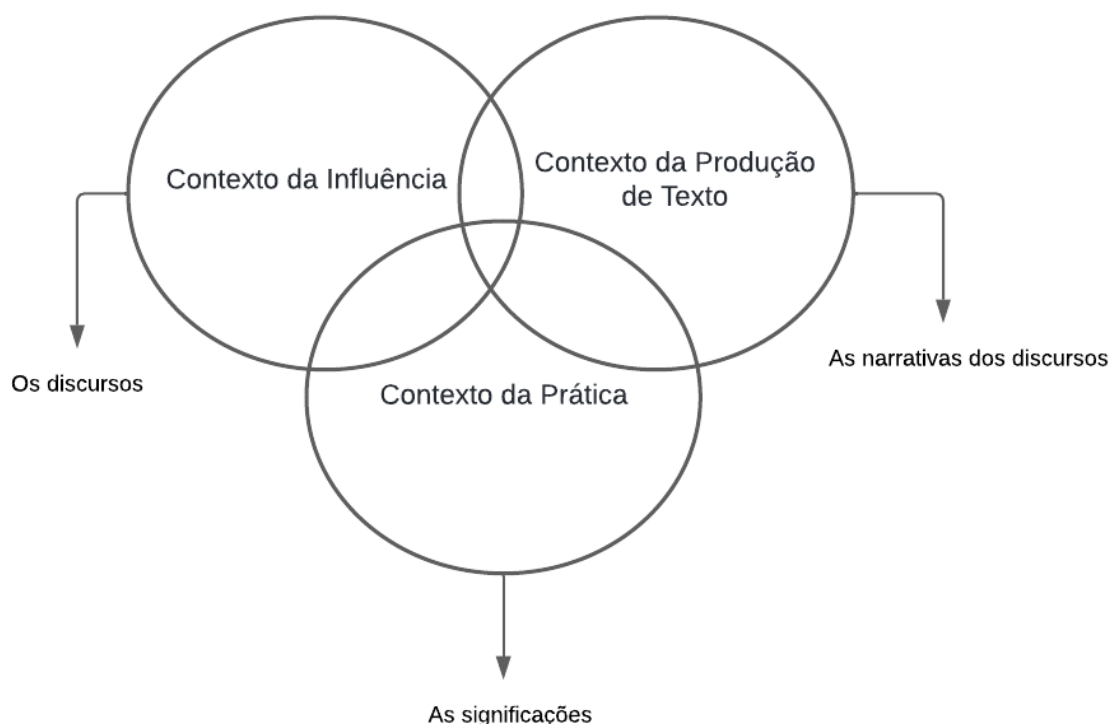
Neste sentido, Stephen J. Ball, em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009), argumenta:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo.

Considerando a complexidade inerente ao processo de tradução das políticas educacionais, estas se apresentam como objetos passíveis de uma interpretação

ativa por parte dos envolvidos. Tal interpretação é marcada tanto por aceitação quanto por resistência, resultando em deslocamentos, transformações e negociações. Dessa forma, as políticas sofrem reordenamentos, recombinações e novas representações que se desenvolvem a partir dos discursos por elas evocadas. Esse processo visa adaptar as políticas à prática, de maneira que possam responder aos interesses e expectativas dos sujeitos que efetivamente as operacionalizam.

Figura 1 - Abordagem do Ciclo de Políticas



Fonte: Marília Segabinazzi (2015).

Cada um desses contextos representa arenas específicas, com espaços, tempos e grupos de interesse distintos, nos quais se travam disputas e enfrentamentos (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Como esses contextos estão interligados, sua análise não se beneficia de abordagens lineares ou hierárquicas. Nesse sentido, torna-se fundamental observar como os conflitos e os significados são construídos e transformados ao longo do movimento das políticas. Esse aspecto é relevante tanto nas interações entre os diferentes contextos quanto dentro de cada um deles.

A partir do que foi exposto, passo a abordar e discutir mais detalhadamente os diferentes contextos em questão. O Contexto de Influência é compreendido como

o ponto inicial, isto é, o momento em que se elabora a política pública, englobando os movimentos, tensões e disputas que culminam na sua criação. A respeito, Jefferson Mainardes (2006) afirma:

[...] É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...] Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Assim, o contexto de influência se configura como o espaço no qual se criam discursos, terminologias e conceitos que buscam legitimar uma intervenção específica. Nesse sentido, é nele que se estabelecem os princípios orientadores da política, que emergem a partir de tensionamentos e disputas de poder entre diferentes atores em busca da hegemonia de seus próprios interesses, muitas vezes, opostos entre si. Esses princípios, de natureza predominantemente macropolítica, serão posteriormente recontextualizados em outros contextos. Devido à natureza dinâmica desse processo, é relevante salientar que as políticas não são formadas exclusivamente no contexto de influência, pois os demais contextos também exercem pressões sobre ele, reconfigurando, assim, as influências que ali se manifestam.

No contexto de influência, Ball (2001, 2014) argumenta que a educação tem se tornado cada vez mais submetida às prescrições e normas do economicismo e do pragmatismo. Sob essa perspectiva, a ideia de governança conjunta tem ganhado espaço, onde a política de aprendizagem se consolida como um princípio integrador e direcionador.

No contexto da produção de texto, ocorre a materialização do texto político, no qual se desenham as narrativas e os discursos que representam e expressam a política. Esses textos frequentemente se alinham à linguagem do interesse público mais amplo, com o objetivo de promover consensos abrangentes. Devido às lutas e

tensões presentes durante sua formulação, os textos políticos nem sempre são coerentes e claros; ao contrário, podem ser contraditórios, resultado das disputas, negociações e alianças estabelecidas entre diferentes esferas tanto públicas quanto privadas (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse contexto, as políticas se configuram como textos que passam por processos complexos de codificação e decodificação, marcados por tensionamentos diversos e que, ao serem interpretados, produzem múltiplos sentidos. Esses sentidos, por sua vez, refletem a historicidade das políticas, revelando as influências e transformações que sofreram ao longo do tempo.

De acordo com Ball (1994), os textos elaborados configuram uma composição resultante de contradições e antagonismos, culminando em incoerências que precisam ser compreendidas como consequências das hibridizações inerentes ao jogo político. Por essa razão, esses textos apresentam características mais genéricas, frequentemente sendo pouco claros e refletindo uma projeção idealizada do mundo.

Para Lopes e Macedo (2011), “a impossibilidade de controle dos sentidos reside nas próprias características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação com o leitor que só pode ser conseguida em detrimento do próprio controle”.

Meg Maguire e Stephen J. Ball analisam como as mudanças políticas, as reformas e as reestruturações contemporâneas têm sido implementadas e promovidas por meio da reconfiguração dos discursos, visando a convergência para uma maior aceitabilidade política. Segundo os autores, “os discursos não apenas definem o que pode ser dito e pensado, mas também estabelecem quem tem a autoridade para falar, quando e onde” (Maguire; Ball, 2011).

Os discursos utilizam palavras e seus significados para criar diferentes possibilidades de pensamento. A disposição e a combinação de palavras selecionadas em um discurso deslocam e excluem outras configurações, revelando, de maneira explícita ou implícita, os poderes e desejos subjacentes. Nesse contexto, os discursos legitimam certas formas e práticas de organização, assim como concepções de mundo, humanidade e educação, favorecendo algumas em detrimento de outras. Desse modo, são apresentadas determinadas possibilidades enquanto outras são eliminadas, configurando um cenário em que os atores são

moldados e posicionados de diversas maneiras dentro dos discursos, além de influenciar a distribuição de poder e conhecimento.

Considerando o exposto, o texto político deve ser analisado levando em conta o contexto do jogo político em que foi elaborado, bem como sua articulação com outros textos políticos que circulam. Além disso, os textos políticos possuem uma historicidade representacional que se insere em espaços institucionais e sociais, sendo recriados a cada leitura no contexto prático, o que confere a esses textos uma dimensão produtiva. No entanto, essa compreensão não pode ser dissociada das coerções e dos constrangimentos gerados pelas relações de poder que são estruturadas e distribuídas pelas políticas.

O contexto da prática é compreendido como um processo de tradução ou transformação do texto político em ações concretas. Nesse ambiente, ocorrem disputas que envolvem contestações, significações e ressignificações, engajando diversos atores e interesses. Essas interações se dão por meio de empréstimos, adaptações e apropriações realizadas através de redes. A tradução das políticas ocorre por meio de leituras e releituras ativas, apresentações e reapresentações, assim como contextualizações e recontextualizações, envolvendo o ordenamento e reordenamento de práticas. Nesse processo, coexistem aceitação e resistência, colaboração e negociação (BALL, 2009). Assim, os textos políticos são vistos como instrumentos de ação, cujas "[...] respostas a esses textos têm consequências reais [...], que são vivenciadas no contexto da prática, configurando a arena à qual a política se refere e para a qual é destinada" (Ball, 2009).

Conforme destaca Seemann (2016), é fundamental ressaltar que a noção de representação permeia a trajetória do contexto de influências até os contextos de produção dos textos políticos e da prática. Os textos políticos são considerados uma representação da política e, como tal, estão sujeitos a diversas leituras e interpretações na prática, levando em conta as necessidades e expectativas específicas que lhes estão associadas. Dessa forma, pode-se concluir que as políticas não são simplesmente impostas aos sistemas de ensino para serem executadas literalmente. Na realidade, elas são interpretadas e reinterpretadas e, em certas situações, recriadas com base nas experiências, nas condições reais e nos saberes dos atores envolvidos.

Em suma, as políticas, compreendidas como textos que veiculam discursos, são intrinsecamente contextuais. Assim, diversos são os agentes responsáveis por

sua produção, incluindo governos, agências multilaterais internacionais, instituições de formação, sindicatos e entidades de classe, partidos políticos, grupos sociais, mercados e empresários, entre outros. Esses agentes revelam, no processo de criação e disseminação das políticas, relações de poder assimétricas, cujas identidades se constroem no próprio campo de disputas políticas (Ball, 2014). A abordagem do ciclo de políticas evidencia a ideia de que as políticas — ou, mais especificamente, os textos políticos — se transformam em textos de ação, que são adaptados e vivenciados no contexto da prática. Estão sujeitos a dinâmicas de poder que são, por natureza, fluidas e mutáveis. Esses textos contêm incoerências e incongruências, típicas das arenas políticas em que foram gerados, marcadas por antagonismos e integradas a outros textos e discursos circulantes. Nesse cenário, os textos políticos delimitam opções de ação e definem resultados específicos, sendo continuamente reinterpretados, ressignificados e traduzidos em contextos onde disputas e tensões moldam seu significado. O desafio para os pesquisadores é compreender esses movimentos e seus efeitos. No caso da política de ampliação da jornada em tempo integral no ensino fundamental, tal análise se constitui no objetivo central que orienta esta investigação.

2.2. PERCURSO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, LUGARES E SUJEITOS

Para compreender como as políticas são interpretadas e traduzidas nos diversos contextos escolares, utilizamos como referencial teórico o sociólogo Stephen Ball. A intenção é refletir sobre como essas políticas se desenvolvem no ambiente escolar, qual o lugar do aluno com deficiência nas Escolas de Tempo Integral (ETI), os sistemas de apoio e os recursos envolvidos no processo de escolarização.

A escolha de Stephen J. Ball como embasamento teórico deve-se ao seu reconhecimento como um dos pesquisadores mais proeminentes na área de política educacional. Suas obras nos permitem compreender diversos aspectos das políticas educacionais, incluindo a maneira como são elaboradas e seus efeitos (Mainardes; Marcondes, 2009; Avelar, 2016; Hostins; Rochadel, 2019). Segundo esses autores, os trabalhos de Ball se destacam pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em conjunto, produzem análises coerentes e consistentes.

Conforme argumenta Ball em entrevista concedida a Maria Inês Marcondes e Jefferson Mainardes (2009), “o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”. Dessa forma, esse método nos orienta a analisar os dados de forma crítica, buscando compreender os significados e sentidos subjacentes.

É sabido que a pesquisa é constituída por processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados ao estudo de um fenômeno (Sampieri, Collado, Lucio, 2013). Assim, este capítulo é dedicado à trajetória metodológica da pesquisa. Nosso objetivo é apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este estudo, bem como o percurso metodológico que orienta o processo investigativo. Antes de avançar com o capítulo, consideramos importante resgatar o objetivo geral e os objetivos específicos, a fim de situar o leitor. O objetivo principal deste estudo o objetivo geral desta pesquisa de mestrado é analisar as diretrizes vinculadas à Política de Escola em Tempo Integral e à Educação Especial na perspectiva inclusiva, no contexto das escolas da rede municipal de Sorocaba. Como desdobramento do objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) Compreender como os gestores percebem a Educação Especial nas Escolas em Tempo Integral da rede municipal de Sorocaba; b) Verificar os principais desafios e estratégias para o atendimento aos estudante com deficiência a partir das escolas analisadas; c) Examinar como se dá o atendimento aos estudantes com deficiência e as condições de escolarização destes, nas Escolas em Tempo Integral do município.

Os dados foram levantados a partir de diversas fontes, com o propósito de gerar uma teoria substantiva e produzir resultados alinhados com o objetivo do estudo. A análise foi derivada de dados sistematicamente coletados, organizados e analisados (Strauss; Corbin, 2008). O delineamento da pesquisa envolveu várias etapas: na etapa preliminar, foi solicitada autorização à Secretaria Municipal de Ensino de Sorocaba para a realização da pesquisa. Foram seguidos todos os procedimentos éticos exigidos, e a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 77423024.7.0000.5504, em 17 de maio de 2024, com parecer nº 6.831.151.

Isto posto, a seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como, as etapas do delineamento e a descrição dos respectivos procedimentos.

Considerando que a Educação Especial e a Escola em Tempo Integral são metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024), e que ambas são projetos do sistema educacional do município de Sorocaba, este estudo foi conduzido com base na abordagem de pesquisa qualitativa.

No contexto qualitativo de pesquisa, nosso estudo assume uma revisão sistemática de literatura, uma pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Dessa forma, serão analisados os principais documentos educacionais pertinentes, tais como as legislações nacionais e municipais referentes à educação especial e a escola em tempo integral, a análise das políticas seguirá os princípios do Ciclo de Política de Stephen Ball.

Para o alcance dos objetivos propostos e de acordo com a metodologia referendada, os procedimentos metodológicos obedeceram os passos de identificação e análise dos documentos apresentados na tabela abaixo.

Figura 2. *Documentos utilizados na análise.*

Documentos Selecionados	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (2008).
	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).
	Decreto nº. 6.571 (2008) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
	Caderno de Orientações (SEDU/DAGP N.º 03, 2016) elaborado pela Diretoria de Área de Gestão Pedagógica do município de Sorocaba.

Fonte: Autoria Própria.

O município de Sorocaba não possui uma legislação municipal para a Escola em Tempo Integral, constando apenas o caderno de orientação mencionado na figura. Portanto, este será o documento municipal utilizado para análise.

Conforme recomendam Ball, Maguire e Braun (2016), para compreender as atuações de políticas públicas é exigido uma abordagem multipolítica, por esta razão, debruçou-se neste estudo sobre os documentos políticos diversos.

Posteriormente, em observância à análise documental, foram utilizadas entrevistas com a equipe gestora das três unidades de ensino fundamental em tempo integral existentes no município, com perguntas semiestruturadas.

A decisão de utilizar a modalidade de entrevista semiestruturada foi motivada pela flexibilidade que ela proporciona ao pesquisador. Essa abordagem permite que o entrevistado tenha liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere apropriada, o que possibilita explorar de forma mais abrangente uma determinada questão (Michel, 2009). Todos os entrevistados responderam ao mesmo roteiro preestabelecido disponibilizado no apêndice desta pesquisa.

De acordo com Gil (2009) e Guazi (2021), a entrevista aberta ou semiestruturada apresenta várias vantagens. Primeiramente, ela oferece maior segurança ao entrevistador, que sempre pode propor novas questões. Além disso, facilita a obtenção de dados alinhados aos objetivos da pesquisa e possibilita a comparação entre diferentes entrevistas. Outra vantagem é permitir que os participantes se expressem livremente sobre temas emergentes relacionados ao principal (Gerhardt; Silveira, 2009). Durante as entrevistas, o pesquisador pode intervir com comentários e perguntas adicionais para aprofundar a discussão e explorar o tema em maior profundidade. Portanto, segundo esses autores, enquanto a entrevista estruturada é mais adequada para pesquisas quantitativas, a entrevista aberta ou semiestruturada é ideal para pesquisas qualitativas devido à sua flexibilidade.

Isto posto, as Escolas municipais de ensino fundamental em Tempo Integral constituem o espaço geográfico delimitado para a pesquisa. Nessas escolas, as crianças entram às sete horas da manhã e saem às dezesseis horas da tarde, com três momentos de vinte minutos de intervalo, para refeições (café da manhã, almoço e lanche da tarde), além das aulas de Educação Física, realizadas duas vezes na semana, com duração de cinquenta minutos cada. Os sujeitos da pesquisa, são os diretores e orientadores pedagógicos, responsáveis pela gestão e organização das

Escolas em Tempo Integral, bem como pelo gerenciamento dos programas de atendimento aos estudantes com deficiência existentes em suas unidades.

Atualmente, segundo informações retiradas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2021), o município possui 175 escolas municipais, divididas entre creches e escolas de ensino fundamental. Sendo que deste total o município dispõe apenas de três unidades escolares de ensino fundamental funcionando em tempo integral. Essas unidades, atendem aproximadamente 850 crianças, segundo informações do IDEB (2021).

As Escolas em Tempo Integral (ETI) estão localizadas em zonas periféricas da cidade, sendo duas delas na zona norte, a qual de acordo com o IBGE (2022) é a região mais populosa da cidade com 250 mil habitantes, a qual apresenta altos índices de vulnerabilidade social. A outra unidade escolar está localizada na zona oeste, segunda região com maior densidade populacional.

A escolha das Escolas municipais de ensino fundamental em Tempo Integral para a realização da pesquisa se deve ao fato de existirem apenas três unidades no município, todas atendendo aos estudantes com deficiência. Dessa forma, é possível realizar um comparativo entre as práticas e a organização dos espaços e recursos nas diferentes unidades. Além disso, essa abordagem permite uma ampliação da discussão sobre os objetivos municipais em relação à política de ampliação da jornada escolar, assim como o papel dos estudantes com deficiência no ambiente educacional. Na tabela a seguir é possível observar a estrutura física e o número de alunos de cada unidade em Tempo Integral, conforme descrito na tabela abaixo.

Figura 3. *Descrição das Escolas em Tempo Integral*

Escolas em Tempo Integral (ETI)			
Dados	ETI - Zona Oeste	ETI - Zona Norte 1	ETI - Zona Norte 2
Número de Salas	8 Turmas 1 ao 5 ano	10 Turmas 1 ao 5 ano	12 Turmas 1 ao 5 ano
Número Total de Alunos	211 Alunos	270 Alunos	320 Alunos
Sala de Recurso Multifuncional	Sim	Não	Não
Número de Professores AEE	2 - Manhã e Tarde	1 - Tarde	1 - Tarde

Fonte: Autoria Própria.

Para a realização das entrevistas, inicialmente, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEDU) para apresentar a pesquisa e solicitar permissão para sua execução. Após a aprovação, estabeleceu-se contato com a direção de cada escola, agendando reuniões para esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar a participação consentida dos diretores e orientadores pedagógicos.

As entrevistas foram agendadas durante os horários de trabalho pedagógico de forma presencial e conduzidas com base em um roteiro semiestruturado, com duração aproximada de 60 minutos em uma sala previamente reservada nas dependências das unidades escolares com a garantia de conforto e privacidade necessários para o encaminhamento e realização das atividades. Os participantes responderam espontaneamente aos questionamentos. Considera-se que essa abordagem amplia o escopo da investigação, permitindo uma compreensão abrangente das perspectivas e experiências dos participantes.

Nos dias agendados, realizei as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) na forma de relatos verbais orais – que foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. Na oportunidade, foram devidamente preenchidos e assinados o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A). As entrevistas foram realizadas no período de maio a julho de 2024.

Nesta conjuntura, buscando compreender como as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, se configuram no contexto das Escolas em Tempo Integral e como impactam o desenvolvimento e andamento dessas unidades, optamos por realizar a investigação dessas políticas com base no Ciclo de Política de Stephen Ball. Esta escolha se deve à adequação desta teoria aos objetivos propostos neste trabalho, conforme exposto anteriormente. Reforçamos a ideia de que as políticas se movem, se modificam e alteram os espaços, e não são apenas documentos ou textos estáticos. Nessa perspectiva, como afirma Mainardes (2006) o trabalho com este método favorece e exige do pesquisador a análise das políticas educacionais tanto em nível macro quanto micro, bem como a relação entre esses níveis. Portanto, a escolha da abordagem teórico-metodológica proposta para este trabalho, foi pensada como uma forma de abranger as complexidades que envolvem esta pesquisa.

Diante do exposto, este estudo utilizou eixos de análise para otimizar e organizar os resultados, agrupando-os e selecionando-os de acordo com o tema central, de forma a atender aos objetivos propostos.

O primeiro eixo analítico aborda o assistencialismo presente nas políticas de Educação em Tempo Integral e Educação Especial o qual relaciona-se ao Contexto de Influência presente no Ciclo de Política proposto por Stephen Ball. Esse contexto auxilia a compreender como a abordagem assistencialista frequentemente presente nas políticas educacionais molda tanto as intenções quanto às práticas nas instituições de ensino.

Outro eixo de analítico tratará da análise do Caderno de Orientação 03 (2016) e o Contexto de Produção de Texto em diálogo com os gestores educacionais das unidades escolares participantes da pesquisa. Nesse eixo, apresentaremos a descrição e a discussão do documento elaborado pelo município de Sorocaba o qual define as Diretrizes Pedagógicas para as Escolas em Tempo Integral relacionando-o ao Contexto de Produção de Texto da abordagem do Ciclo de Política de Stephen Ball.

Por fim, o último eixo analítico, visa discutir o lugar da Educação Especial (EE) na Escola em Tempo Integral e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da prática. Este eixo tem proximidade com o

Contexto da Prática pois apresenta relação com as falas dos entrevistados.

Em síntese, a compreensão dos diferentes contextos que orientam e moldam o ciclo das políticas públicas não pode ser restringida à análise do tempo presente, pois esses processos estão intrinsecamente ligados à historicidade e à dinâmica diacrônica das sociedades. Isso requer o reconhecimento de que nenhuma política, decisão ou ação emerge de forma espontânea ou isolada; ao contrário, cada elemento resulta de um entrelaçamento histórico de eventos, ideologias, demandas sociais e disputas de poder que atribuem sentido e direção às escolhas realizadas. Nesse sentido, é indispensável considerar o peso do passado e a continuidade histórica para compreender plenamente as transformações políticas e sociais contemporâneas, as quais estão enraizadas em trajetórias preexistentes que as condicionam. Assim, a análise crítica das políticas públicas exige uma abordagem histórica que transcenda o imediatismo e possibilite desvendar as estruturas, os agentes e as motivações subjacentes a cada contexto.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo buscamos discorrer sobre as políticas e programas de Escola em Tempo Integral e de Educação Especial, no âmbito federal, com base nos documentos oficiais que as normatizam no contexto brasileiro.

Ao revisitar as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e da educação em tempo integral no Brasil, trazemos à tona elementos relevantes que compõe a história da educação das pessoas com deficiência no país, bem como aqueles que caracterizam a educação em período integral. Buscamos, assim, resgatar aspectos significativos presentes nas políticas educacionais, ainda que de forma sucinta, por meio de uma visão crítica acerca do caráter assistencialista presente nas mesmas.

3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A exploração das raízes históricas da educação em tempo integral nos conduz a uma jornada que se estende desde os movimentos de reforma educacional do século XIX até as atuais iniciativas contemporâneas (Coelho et al., 2018).

Os movimentos de reforma educacional do século XIX, em particular na Europa e nos Estados Unidos, foram impulsionados por uma série de fatores (Figueiredo, 2018). As mudanças sociais e econômicas, resultantes da Revolução Industrial, levaram a uma maior demanda por uma força de trabalho educada que atendesse às exigências da sociedade capitalista. Além disso, o surgimento de ideias iluministas sobre a importância da educação para a emancipação individual e o progresso social também desempenharam um papel crucial (Grund, 2019).

Filósofos e educadores influentes, como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel e John Dewey, foram pioneiros na promoção de uma visão mais holística da educação (Nagao, 2020). Eles enfatizaram a importância de desenvolver todas as facetas do indivíduo, não apenas intelectualmente, mas também moral, emocional e fisicamente. Suas ideias influenciaram diretamente o desenvolvimento de abordagens educacionais que buscavam integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma aprendizagem mais ampliada (Navarro et al., 2020).

Neste contexto, no decorrer do século XX, várias reformas educacionais foram implementadas em todo o mundo, refletindo as mudanças sociais, econômicas e políticas da época. Duas dessas reformas notáveis foram o movimento da Escola Nova e as políticas educacionais pós-Segunda Guerra Mundial, ambas buscando promover uma educação mais abrangente e inclusiva, com ênfase em aspectos assistencialistas (Grund, 2019).

O movimento da Escola Nova, que teve seu auge nas primeiras décadas do século XX, foi uma reação às abordagens tradicionais de ensino, que eram baseadas em métodos autoritários e centrados no professor. O movimento da Escola Nova contou com diversos defensores, entre os quais se destacam Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, figuras de grande notoriedade dentro desse movimento. Eles propuseram uma educação centrada no aluno, que valorizava a experiência prática, a experimentação e a autonomia do estudante. Essa abordagem buscava desenvolver não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências sociais, emocionais e práticas essenciais para a vida cotidiana (Parente, 2017).

As influências filosóficas e políticas que moldaram a educação em tempo integral foram moldadas também por contextos específicos de cada país e período histórico (Nogueira, 2019). Por exemplo, no Brasil, Anísio Teixeira foi um pioneiro na construção da escola de tempo integral.

Nos anos 1950, Anísio Teixeira concretizou suas ideias ao fundar, na Bahia, a Escola Parque, pioneira no funcionamento em tempo integral e primeira experiência brasileira nesse formato. A escola foi concebida para atender às camadas menos privilegiadas da população, visando sua preparação para inserção no mercado de trabalho. O objetivo era democratizar o acesso à educação, tornando-a acessível a todos. O modelo era semelhante a um internato, com início às 7h30min e término às 16h30min, dividido em dois períodos distintos. Pela manhã, os alunos frequentavam a Escola Classe, dedicada ao ensino tradicional, enquanto à tarde participavam das atividades da Escola Parque, incluindo educação física, artes e trabalhos práticos (Silva, 2022).

Seguindo essa mesma linha, surgiram posteriormente os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer, no Rio de Janeiro, em 1984, e os Centros de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), em 1991, que foi implantado em diversas regiões do país.

Essas iniciativas tinham como propósito oferecer programas abrangentes de assistência à saúde, atividades de lazer e introdução ao mundo do trabalho (Silva, 2022).

Neste contexto, percebe-se que a busca por equidade social se manifestou na concepção das escolas em tempo integral como espaços não apenas de ensino, mas também de assistência e apoio às necessidades básicas dos alunos e suas famílias (Nogueira, 2019). Assim, essas instituições escolares desempenhavam a dupla função de educar e proteger a infância e adolescência, gerando debates entre os estudiosos quanto à sua amplitude e especificidade.

Libâneo (2006), ao questionar o caráter assistencialista da escola capitalista, observa-se um desvio de seu foco original – a formação humana integral, centrada no ensino e nas aprendizagens significativas – para funções predominantemente assistenciais. Para o autor, essa multiplicidade de funções atribuídas à escola acaba por descaracterizá-la, dificultando sua consolidação como um espaço verdadeiramente democrático. Em vez de priorizar o desenvolvimento educacional e a promoção de uma aprendizagem crítica e transformadora, a escola é sobrecarregada por tarefas que a distanciam de sua essência educativa, limitando seu potencial de fomentar um ambiente igualitário e participativo para todos os estudantes.

Se por um lado, a política pública de escolas em tempo integral, buscou mitigar as disparidades sociais e promover a equidade por meio da educação; por outro, a dimensão assistencialista dessas políticas reflete uma abordagem paliativa que não aborda as causas estruturais da desigualdade social (Parente, 2017, 2018). Persiste o interstício em promover a expansão do tempo escolar com medidas mais amplas de justiça social, como políticas de redistribuição de renda, acesso igualitário a oportunidades econômicas, combate ao racismo e sexismo sistêmico, dentre outras ações (Parente, 2020a).

A inserção da educação em tempo integral tem sido uma preocupação central para muitos países ao redor do mundo (Rocha, 2018). Ao longo dos anos e em diferentes períodos históricos, várias leis e políticas públicas foram estabelecidas para instituir esse modelo educacional (Silva, 2018). Na década de 90, em meio ao processo de globalização e de democratização da educação básica, a proposta de educação em tempo integral, inspirada em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi

revigorada e ressurgiu nas políticas e programas sociais nacionais, orientada por agências multilaterais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, foi um marco importante ao estabelecer a possibilidade de oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas. Posteriormente, o Programa Mais Educação se destacou como uma iniciativa significativa para expandir esse modelo. Lançado em 2007, o programa visava ampliar a jornada escolar e oferecer atividades complementares aos estudantes (Parente, 2017, 2020). Especificamente voltado para as escolas de Ensino Fundamental, o Programa Mais Educação teve como objetivo promover a integração entre educação regular e atividades complementares, como artes, cultura, esportes e lazer, visando uma formação mais abrangente e integral para os estudantes.

Em termos de financiamento, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (Brasil 2007c) e o Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2007d), constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral (Menezes, 2012).

Menezes (2012, p.141) explica os motivos dessa afirmação:

O Fundo avançou em relação às leis anteriormente mencionadas (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Além disso, o Fundeb também se destacou em relação ao Fundo que lhe antecedeu, o Fundef, por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral.

Outro marco significativo nesse contexto foi a elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024. Sua meta 6 visa oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, ampliando o acesso em todo o país (BRASIL, 2014).

Todas essas iniciativas se fundamentaram na Constituição de 1988, que, em seu artigo 205, prevê a proteção e assistência integral às crianças e adolescentes, visando combater problemas sociais como o trabalho escravo, tráfico de drogas e a prostituição infantil. Dessa forma, a fim de desenvolver mecanismos para proteger e

assistir as crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade social, uma das estratégias encontradas foi a ampliação do tempo de permanência na escola (Leite, 2017).

Nesta perspectiva, quanto mais tempo na escola significa menos exposição aos riscos sociais. Portanto, o foco não está na transformação da sociedade, mas sim em proteger as crianças e jovens, até certo ponto, dessa sociedade, mantendo-as reclusas em escolas que funcionam em tempo integral (Leite, 2017).

Nota-se a força do enfoque assistencialista, o qual reconhece a educação não apenas como uma ferramenta para humanização capaz de socializar a cultura, os saberes e conhecimentos historicamente acumulado, mas também como um meio de combater a pobreza, promover proteção e a igualdade social. Amplia-se o tempo escolar com ênfase em aspectos assistenciais e não em termos de promoção de uma formação integral transformadora.

Diante do exposto, percebe-se que a implementação da educação em tempo integral no Brasil é um processo que remonta às primeiras iniciativas assistencialistas e evoluiu ao longo do tempo, enfrentando muitos desafios. Desde as primeiras ações assistenciais voltadas para crianças carentes no século XIX até os programas atuais, o país tem buscado ampliar o acesso à educação em tempo integral como forma de promover uma formação mais completa e inclusiva para os estudantes, consolidando o compromisso do Estado brasileiro com essa modalidade educacional (Coelho et al., 2018). Entretanto, questões como a falta de infraestrutura adequada, a formação de professores para atuar nesse modelo educacional e a necessidade de recursos financeiros suficientes para sustentar os programas são alguns dos impedimentos enfrentados.

No cenário das políticas públicas, nota-se que a história da Educação Especial também é marcada por um movimento complexo que reflete as contradições sociais. As marcas dos processos de segregação, exclusão e desigualdade social se apresentam na vida das pessoas com deficiência.

O percurso histórico da educação das pessoas com deficiência no Brasil nos mostra, desde os seus primórdios, a presença das instituições especializadas privadas-assistenciais, as quais, historicamente, disputam o financiamento público junto com uma forma de atendimento educacional que traz implicada a tutela e a segregação social (Jannuzzi, 2006, 2012).

Com o avanço das políticas neoliberais, ocorreu a regulamentação dessas instituições como “terceiro setor”, consolidando o papel que as instituições privadas assistenciais já desempenhavam na sociedade. Assim, observa-se que o “terceiro setor” desenvolve uma função ideológica claramente alinhada aos interesses do capital. Isso se deve ao fato de que ele exime o Estado da responsabilidade pelos serviços e políticas sociais, transferindo essa responsabilidade para a ação filantrópica (Vaz, 2021).

Portanto, nota-se que historicamente, houve um distanciamento do poder público em relação à Educação Especial, uma vez que o suporte era oferecido predominantemente através de instituições filantrópicas. Isso ressalta o desinteresse do Estado pela Educação Especial pública e o estímulo às instituições privadas, consolidando a ideia de um Estado descentralizador e descomprometido com as questões sociais, que utiliza estratégias para mascarar as necessidades reais da Educação pública brasileira (Santos, 2017).

Na sociedade industrial, caracterizada pelo capitalismo que produz desigualdades brutais pela diferença de classe entre trabalho e produção, a filantropia assume uma nova forma, manifestando-se como uma consciência social individualizada (Santos, 2017). Para essa autora a filantropia possui sua própria lógica e atende a interesses específicos, os quais, nem sempre estão alinhados com os de seus beneficiários. Na ordem do Estado neoliberal, a filantropia busca a conciliação de classe através da caridade, sem resolver as desigualdades econômicas e sociais.

Para Santos (2017), o modelo de atendimento às pessoas com deficiência, desenvolveu-se em instituições filantrópicas, com o aval das políticas governamentais na área da Educação. Esse atendimento era dirigido a toda população que, em razão de suas limitações físicas e/ou intelectuais, não contribuiria para o desenvolvimento econômico do país, sendo, portanto, objeto da caridade.

Diante disso, a filantropia passa a ser entendida como contrária ao direito à cidadania. Na sociedade capitalista, hierarquizada por classes sociais, o conceito de cidadania perde o sentido e torna-se incompatível em uma sociedade onde alguns têm mais direitos que outros. Nota-se que esta é uma sociedade na qual a concessão de direitos pelo Estado está ligada à produção de bens materiais e culturais de forma desigual (Garcia, 1998). É nesse cenário antagônico que se constitui a filantropia em uma sociedade que produz diferenças sociais. Segundo

Garcia (1998) a filantropia, é representada por atitudes de ajuda aos desvalidos como forma de “minimizar” as diferenças sociais e os conflitos de classe.

A Constituição de 1988 passou a estabelecer que é responsabilidade do Estado fornecer atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, priorizando a matrícula na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Segundo Carvalho e Martins (2013), a Constituição representou um instrumento crucial para assegurar a participação das pessoas com deficiência na vida social, já que o país ainda carecia de dispositivos legais nessa direção. Embora o texto constitucional previsse a presença dessas pessoas na rede regular de ensino, a lógica assistencialista e o setor privado permaneceram presentes na legislação. O termo "preferencialmente" utilizado no texto constitucional, assim como na LDBN n. 9.394 (Brasil, 1996) permitiu a continuidade do repasse de verba pública para as instituições especializadas privadas-assistenciais.

A partir de 1990, as políticas educacionais passaram a sofrer influências e intervenções das agências internacionais multilaterais. Alinhadas aos princípios do neoliberalismo, as políticas elaboradas por essas organizações internacionais vinculam a função da educação ao desenvolvimento econômico (Leite, 2017). Na análise de Libâneo (2014), essa abordagem prejudica as camadas mais pobres da sociedade em suas políticas sociais, pois despoja a escola de seu papel primordial: o de socializar o conhecimento historicamente acumulado. De acordo com o autor, privar crianças e jovens do acesso e domínio do conhecimento científico organizado, da cultura e da arte é promover a exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade.

Neste contexto, nota-se que as reformas políticas e administrativas da década de 1990 consolidaram a transferência da educação especial para as instituições não-governamentais (ONGs) do “terceiro setor” (Peroni, 2009). Com isso, o governo acatou a proposição do “terceiro setor” para a educação pública estatal, segundo a qual o Estado diminuiu a sua função pública e ampliou a sua função privada (Montaño, 2008).

Em síntese, apesar das modificações nas formas pelas quais a filantropia foi se expressando nos diferentes tempos da Educação Especial brasileira, o essencial permanece. No que se refere ao direito à educação regular e pública para os estudantes com deficiência, ainda há o incentivo à esfera privada, por meio de financiamento e apoio técnico por parte da esfera pública. Tal afirmativa pode ser

verificada, atualmente, na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014. O PNE se propõe a ofertar uma educação inclusiva e regular. Em contrapartida, neste mesmo texto encontra-se o incentivo ao setor privado por meio de parcerias com instituições especiais filantrópicas para ampliação do atendimento escolar aos estudantes com deficiência (BRASIL, 2014).

Desse modo, percebe-se segundo Meletti (2014) que a relação público/privado consolida-se por meio de uma parcial simbiose, pois as instituições especiais encontram subsídios para seu funcionamento. Afinal, apoiar financeiramente as instituições especiais tem um custo inferior ao de implementar serviços especializados e alterar a organização escolar para o atendimento ao público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

Nos anos 2000, o lançamento do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, ocorrido em 2007, com o objetivo de:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2007b).

Tem sido um dos programas de maior relevância na política de educação especial contemporânea segundo Garcia (2009). A autora destaca a importância de refletir sobre o fato de que, se a educação especial anteriormente já vinha sendo concebida como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular, a implementação dessas salas reforça essa compreensão. Dessa forma, a educação permanece sendo encarada como um serviço dentro de um modelo gerencial de organização e gestão.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Decreto 6.571/2008, caracterizou o Atendimento Educacional Especializado:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Quanto aos objetivos propostos para o AEE, estes se encontram definidos no artigo 2º do decreto supracitado:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, no seu artigo 5º, definiu também o espaço para sua realização.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009)

Nota-se que a implementação do AEE como política pública envolve a criação de uma estrutura organizacional para sua oferta nas escolas. Isso inclui a elaboração de diretrizes curriculares específicas, definição de recursos humanos qualificados, como professores de educação especial, e a disponibilização de recursos materiais e tecnológicos necessários para o atendimento aos alunos.

Segundo Silva (2022) a literatura indica que uma política de educação especial demanda uma rede diversificada de sistema de apoio, uma vez que as especificidades educacionais dos estudantes vinculados à Educação Especial são variadas em natureza e intensidade. Não há um único tipo de suporte ou modelo de

serviço que possa servir como modelo predominante para atender a todas as especificidades educacionais.

Ressalta-se que, apesar das mudanças nas diretrizes da política educacional, a prática de estabelecer convênios continua presente. Conforme Laplane (2016), enquanto o setor privado é reconhecido pelo poder público como uma colaboração relevante para a implementação de formas variadas de atendimento, para o setor privado, a obtenção de recursos públicos é essencial para sua sobrevivência. Portanto, verifica-se que

[...] houve um esforço pela manutenção de convênios para prestação desses mesmos serviços, por uma instituição especializada exclusivamente em educação especial. Este fato marca uma opção política, em manter uma determinada interdependência com essas instituições, delegando a estas o que poderia ser assumido efetivamente pelo estado e município. (Gobete, 2014)

Conforme discutido por Laplane (2016), o financiamento é uma das instâncias que moldam as relações entre o público e o privado, ajudando a definir esses espaços. O Decreto 6.278, de 2007, estabelecia que, a partir de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, serão consideradas as matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente (BRASIL, 2007).

Consequentemente, o mecanismo de financiamento assegura a estados e municípios a distribuição de recursos do FUNDEB com base nas matrículas realizadas em instituições conveniadas, mantendo assim seu papel na educação de alunos com deficiência. Isso está em consonância com a relação histórica entre o Estado e as instituições privadas assistenciais (Laplane, 2016).

É sabido e corroborado por Laplane (2016) que na história da Educação Especial, o setor privado possui uma longa tradição no Brasil e uma presença constante nas políticas públicas. Embora a atual política de educação inclusiva esteja incentivando a matrícula dos estudantes com deficiência em escolas regulares e classes comuns, e esse atendimento esteja ocorrendo majoritariamente em escolas públicas, as instituições dedicadas exclusivamente à educação especial, que

atendem principalmente alunos matriculados em escolas especiais, ainda têm recebido recursos públicos. A mesma autora aponta para complexidade das relações e da presença marcante do setor privado-assistencial na Educação Especial, mesmo em tempos de política de educação inclusiva.

Em suma, a educação especial na perspectiva inclusiva encontra-se no complexo enredo arrevesado de interesses entre capital e trabalho, mediado pelo Estado. É dentro desse contexto de disputas conceituais que surgem as propostas direcionadas a essa modalidade na educação básica (Vaz, 2021).

Portanto, pode-se afirmar que os princípios de filantropia e caridade constituíram e ainda constituem uma vertente fundamental na Educação Especial no Brasil, sendo necessário um olhar atento e crítico para as políticas educativas, visando ao fortalecimento de uma escola pública, regular e de qualidade, que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade realmente democrática (Vaz, 2021).

A normatização e as diretrizes desse serviço destacam que, atualmente, no Brasil, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se realiza por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em outras palavras, embora as políticas de Educação Inclusiva se concentrem na matrícula e escolarização de alunos com deficiência no ensino regular, o AEE é a principal estratégia para sua inserção (Souza, 2015).

Essa configuração faz com que a Educação Especial continue sendo a protagonista de uma política que deveria promover uma ampla reforma na Educação Básica. Essa configuração contradiz, de certa forma, a própria afirmação do Ministério da Educação (MEC), a qual destaca que "a implementação da Educação Inclusiva requer a superação da dicotomia, eliminando a distância entre o ensino regular e o especial" (BRASIL, 2005).

Corroborando esse pensamento Vaz (2021) afirma que embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tenha um papel crucial ao possibilitar o acesso à sala de aula regular, a política de educação especial ainda o enfatiza como único serviço.

A questão que fica é, será que este serviço é suficiente para a inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência? Visto que segundo Souza (2015) nem todas as redes têm conseguido inserir o AEE tal como proposto pelas diretrizes federais. Como é o caso das Escolas de Tempo Integral. Para essa autora um dos

principais problemas, é a falta de clareza das redes de ensino para realizar o trabalho pedagógico nas salas de AEE, que é muito variado e, em muitos casos, é desenvolvido por profissionais, que não tem a devida qualificação (Mendes, 2014; Pletsch, 2014). No caso da Escola em Tempo Integral (ETI) não há uma normativa específica que regulamente o AEE em escolas com jornada ampliada.

Além dos problemas citados, diversos outros foram encontrados pela autora em suas pesquisas, tais como: a) a não instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação nas Salas de Recursos Multifuncionais — muitas redes receberam os equipamentos tecnológicos (computadores, impressoras e outros) mas, ainda não haviam sido instalados; b) a falta de acessibilidade arquitetônica; c) Salas de Recursos Multifuncionais superlotadas; e d) dificuldades na realização de práticas colaborativas entre o AEE e a classe comum. Dessa forma, Souza (2015) afirma embasada em Vigotski (1988):

A aprendizagem não é um processo individual, ou seja, não está somente na capacidade e/ou possibilidades do aluno, mas é um processo que se constitui nas relações entre o aluno, o mediador (no caso, principalmente o professor, mas também seus pares de sala de aula) e o conhecimento construído ao longo da história da humanidade (Vigotski, 1988).

Neste contexto, conforme afirmado por Vaz (2021), a política de educação especial na perspectiva inclusiva está inserida em um projeto de sociedade que visa transformar as escolas em um sistema de ensino inclusivo. Nesse sistema, o conceito de diferenças não se limita apenas às deficiências, mas se amplia para abarcar outros aspectos, como raça, crença e sexo. Esse projeto de sociedade utiliza a escola como um local privilegiado para a formação e implementação das mudanças em curso no processo produtivo, o que, paradoxalmente, pode tornar a democratização do conhecimento cientificamente produzido algo secundário e irrelevante.

Neste cenário, Dainez e Smolka (2012) afirmam que Vigotski propõe a compensação como metodologia do trabalho educativo, mas ressalta que a qualificação da educação não é compensatória, mas social. Em outras palavras, a

educação é uma condição essencial para o desenvolvimento cultural humano. Segundo as autoras,

A educação não deve ser vista como um auxílio, complemento ou suprimento de uma carência (seja orgânica ou cultural), o que implicaria em uma visão de falta. Em vez disso, a educação deve ser entendida como a produção de uma ação que possibilita a criação de novas oportunidades para a participação social ativa e integral da pessoa na sociedade – e é nesse contexto que se encontra a ideia de compensação (Dainez; Smolka, 2012).

Santos (2015) reforça que o AEE na forma como está previsto na legislação e diretrizes acaba não fortalecendo a relação entre professor do ensino regular e aluno com deficiência; uma vez que, elas estão deslocadas do lugar de acontecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Isso sem mencionar que esse tipo de atendimento joga a responsabilidade ao aluno em fazer a transladação do que aprende no AEE para o espaço de sala de aula, posto que a estratégia principal da política para escolarização desses alunos não se materializa diretamente na sala de aula, e sim em um espaço complementar Santos (2015). Portanto, pode-se afirmar que a estratégia principal reconhecida e afirmada pelas diretrizes está fora do escopo do ensino regular, da sala de aula. Assim, é importante refletir sobre o fazer pedagógico no espaço das salas de AEE, de forma que as práticas lá desenvolvidas sejam de fato colaborativas com as ações desenvolvidas pelos professores em classe comum.

Santos (2015) destaca que a principal estratégia da política de escolarização desses alunos não se concretiza diretamente na sala de aula, mas sim em um espaço complementar. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na legislação e nas diretrizes, não fortalece a relação entre o professor do ensino regular e o aluno com deficiência, pois ocorre fora do contexto direto do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, este tipo de atendimento transfere a responsabilidade ao aluno de integrar o que aprende no AEE ao ambiente da sala de aula regular.

Portanto, pode-se afirmar que a estratégia principal, conforme reconhecido e afirmado pelas legislações e diretrizes, está fora do escopo do ensino regular. Assim,

é crucial refletir sobre a prática pedagógica no espaço das salas de AEE, de modo que as atividades desenvolvidas sejam realmente colaborativas com as ações dos professores na sala de aula comum.

As reflexões aqui apresentadas buscam contribuir para a produção de um pensamento crítico acerca das políticas educacionais. Em particular, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à educação das pessoas com deficiência, defendemos sua integração a práticas sociais que promovam o desenvolvimento humano em suas formas mais elevadas. Ademais, rejeitamos a utilização de práticas utilizadas como estratégias para conferir à sociedade capitalista uma aparência de humanidade. Diante dessas premissas, temos questionado o efetivo papel do AEE nas Escola de Tempo Integral (ETI).

4. DISCUSSÕES E ANÁLISES

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Os resultados obtidos refletem a complexidade e os desafios enfrentados nas Escolas públicas em Tempo Integral, bem como os obstáculos na concretização da política de Educação Especial no contexto dessas escolas no município de Sorocaba. A partir da análise dos dados coletados e da aplicação dos eixos analíticos, é possível ter uma noção da dinâmica presente na elaboração e tradução das políticas educacionais. Portanto, este capítulo sintetiza os principais achados, discutindo suas implicações para a prática educacional e propondo reflexões sobre a temática.

Minha intenção em problematizar a política de jornada ampliada e sua relação com a política de educação especial, à luz do ciclo de políticas, foi promover reflexões que favoreçam uma compreensão mais aprofundada dos contextos que as envolvem. Compreender as políticas educacionais exige reconhecê-las como produtos de interconexões de influências e interdependências, resultando em hibridizações que integram lógicas globais e locais nas práticas educacionais.

4.1. O ASSISTENCIALISMO PRESENTE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

A constituição da escola pública na sociedade capitalista reflete os interesses do capital na formação da classe trabalhadora, adaptando-se conforme as necessidades de acumulação de capital. Segundo Evangelista e Leher (2012), no início do século XXI, no Brasil, essa instituição tem sido marcada por um movimento assistencialista. Saviani (2013) aponta que a escola pública está sendo direcionada como uma agência de assistência social, implementando programas e projetos destinados à contenção social ou ao alívio da pobreza. Corroborando esse pensamento, Algebaile (2009) descreve esse modelo de escola como uma espécie de posto para a realização de ações sociais, que acabam sobrepondo-se ao acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, a escola, em favor do capital, projeta para a classe trabalhadora uma formação voltada para o trabalho simples, com domínio dos conteúdos básicos (Vaz, 2021).

A luz do Contexto de Influência, presente no Ciclo de Política proposto por Stephen Ball, as políticas educacionais são formuladas a partir de uma combinação

complexa de pressões, interesses e disputas entre diversos atores sociais e políticos, como governos, agências internacionais, empresários e grupos de interesse. Este é o espaço onde as ideologias e os discursos se encontram, buscando legitimidade e controle sobre o que deve ser o foco da educação. Em muitas situações, as políticas educacionais acabam incorporando um caráter assistencialista, que desloca a função central da escola – de promover uma educação integral e crítica – para suprir carências sociais e econômicas.

Neste contexto, refletir sobre a escola e sua articulação para a manutenção do modelo vigente, exemplificada pela concepção de um espaço destinado ao alívio da pobreza e pela oferta de programas sociais a ela condicionados (Algebaile, 2009), nos conduz a uma análise crítica da elaboração e implementação das políticas públicas.

No Brasil, a política de ampliação do tempo escolar, exemplificada pelas Escolas em Tempo Integral (ETI) e a política de Educação Especial evidenciam o assistencialismo. A dimensão assistencialista na política de educação integral se revela na oferta de alimentação, transporte, material escolar e outros benefícios destinados a suprir as necessidades básicas dos alunos. Embora essa abordagem seja essencial para assegurar a frequência e permanência dos estudantes na escola, há o risco de reduzir a educação integral a uma simples prestação de serviços assistenciais, negligenciando os aspectos pedagógicos e formativos mais abrangentes (Cavaliere, 2014).

O documento "Educação para a Cidadania Global: preparando os alunos para os desafios do século XXI" (Unesco, 2015) apoia essa perspectiva ao afirmar que "Nesse contexto, há um interesse crescente na ECG (Educação para a Cidadania Global), que sinaliza uma mudança no papel e no propósito da educação para construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas". Esse pensamento inclui a Educação Especial dentro do contexto. Assim, tanto o professor da classe regular quanto o professor de educação especial são parte integrante da estratégia de consolidação de uma sociedade inclusiva, que abarca o mercado, os empresários e as grandes corporações na recomposição do capital (Vaz, 2021).

Segundo Silva (2018), a dimensão assistencialista na política de educação integral pode, em vez de promover a equidade educacional, contribuir para a reprodução de desigualdades sociais. Para a autora, é essencial que a oferta de serviços e benefícios esteja integrada a uma proposta pedagógica que valorize a

participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de projetos de vida. Além disso, a abordagem assistencialista pode perpetuar a visão de que a educação em tempo integral é predominantemente uma forma de suprir carências sociais, em vez de um meio eficaz de promover o desenvolvimento humano e intelectual (Cavaliere, 2014).

A educação em tempo integral emerge como um tema instigante e complexo que tem ganhado destaque atualmente, provocando debates, discursos e pesquisas constantes. Neste contexto, é por meio do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 a 2024), que a Escola em Tempo Integral é incluída no arcabouço para as pessoas com deficiência.

Garantir 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.

A educação em tempo integral se caracteriza pela ampliação da carga horária escolar, oferecendo atividades educativas, culturais, esportivas e de lazer, além do ensino regular. Por sua vez, a educação especial é voltada para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, oferecendo o AEE como um suporte com recursos especializados visando o acesso e participação na escola (Rocha, 2018).

É evidente que houve uma transformação no discurso e na prática educacional. Essa transformação reconhece a importância da educação e da aprendizagem para compreender e enfrentar questões globais nas esferas social, política, cultural, econômica e ambiental. O papel da educação tem se expandido, ultrapassando o desenvolvimento de conhecimento e habilidades cognitivas, para incluir também a construção de valores e atitudes entre os estudantes. A expectativa é que a educação promova a cooperação internacional e fomente a transformação social de maneira inovadora, visando a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (Unesco, 2015).

Todavia, Garcia (2008) ao examinar o discurso internacional sobre inclusão educacional, identifica um elemento comum nos documentos emitidos pelos organismos multilaterais. Conforme observado pela autora, tais documentos advogam por práticas inclusivas, porém, omitem a reflexão sobre o sistema social, a estrutura e organização escolar, sugerindo apenas ajustes sociais.

Segundo Saviani (2008) o desafio surge quando a escola assume o papel de lidar com questões sociais, transformando-se em uma forma de educação compensatória. Conforme apontado por esse autor, a escola acaba assumindo a responsabilidade de compensar deficiências relacionadas à saúde, nutrição, problemas familiares e emocionais, e, com isso, deixa de cumprir sua principal função: socializar o conhecimento acumulado historicamente. Dessa forma, se o tempo escolar é utilizado em atividades que não contribuem efetivamente para a aprendizagem dos alunos, não faz sentido prolongá-lo. Embora a criação e estruturação das escolas de tempo integral tenham historicamente tido uma ligação com o assistencialismo, esse aspecto não pode prevalecer sobre sua natureza pedagógica, a fim de que mais tempo na escola não se traduza em mais tempo de exclusão ou alienação.

Nesse contexto, torna-se imperativo romper com as posições dominantes, de modo a permitir que a Educação em Tempo Integral (ETI) e a Educação Especial se aliem na promoção da socialização do conhecimento historicamente acumulado para todos os alunos (Leite, 2017).

Garcia (2014) observa que "ao longo das duas últimas décadas, as crises econômicas têm contribuído para consolidar a ideia de que é necessário construir um clima inclusivo na sociedade, baseado na solidariedade e no capital social, que envolva toda a população." A escola pública tem se tornado um dos principais espaços para a disseminação dessa ideia. Para esse fim, são formuladas, reformuladas e implementadas políticas de caráter assistencial no interior das instituições escolares (Algebaile, 2009).

Michel (2014) observa que a análise dessas proposições revela um pensamento linear que relaciona dois termos exclusão/inclusão como causa e efeito, mantendo uma perspectiva conservadora ao atribuir à educação o papel redentor para solucionar questões sociais. Nota-se que o debate sobre sociedade e educação é conduzido com um silenciamento das relações sociais que predominam no tempo presente. O que inicialmente parece ser a redenção de grupos historicamente

excluídos do acesso ao conhecimento, à instrução e à cultura humana, na verdade, se concretiza na formação das massas para o trabalho simples.

O projeto educacional em questão visa atender amplamente à população em idade escolar obrigatória das camadas mais desfavorecidas, retirando crianças e jovens das ruas e direcionando-os para as Escolas em Tempo Integral (ETI) e ocupações de trabalho simples (Lehmkuhl, 2021).

O termo "sistema educacional inclusivo" sugere a ampliação dos direitos e a inserção social de grupos historicamente marginalizados. No entanto, essa noção também pode ocultar a incorporação de uma lógica privatista na educação, que se estrutura em dois grandes eixos: o privado mercantil e o privado assistencial (Arelaro, 2007; Adrião et al., 2009; 2010).

Podemos concluir que o discurso que propõe a transformação do sistema educacional em um "sistema educacional inclusivo" visa menos a democratização do acesso à educação e mais a intensificação de uma lógica privatista dentro do setor educacional (Lehmkuhl, 2021). Consequentemente, a escola e o professor são convocados a atender os interesses do capital, seja por meio da formação para o trabalho simples ou pela implementação de programas e projetos assistenciais voltados à contenção social (Vaz, 2021).

Santos (2016) com uma visão crítica sobre o assistencialismo argumenta que quando o governo implementa programas desse tipo, está, na verdade, mascarando problemas sociais mais profundos, como desigualdade econômica e distribuição de renda inadequada. Embora os programas assistencialistas possam oferecer alívio imediato para pessoas em situação de vulnerabilidade, eles não abordam as causas subjacentes da pobreza e da exclusão social.

Em vez de promover mudanças estruturais que abordem as raízes dos problemas sociais, os programas assistencialistas muitas vezes servem como medidas paliativas, mantendo as pessoas em uma condição de dependência do Estado e perpetuando um ciclo de pobreza. Além disso, esses programas podem criar uma falsa sensação de segurança e bem-estar, desviando a atenção das questões mais amplas de desigualdade e injustiça social (Leite, 2017).

Ao focar apenas em soluções de curto prazo, os programas assistencialistas podem negligenciar a necessidade de políticas públicas mais abrangentes e eficazes que promovam o desenvolvimento econômico inclusivo, a criação de empregos

decentes e o acesso equitativo a serviços básicos, como educação e saúde (Leite, 2017).

Portanto, é importante adotar uma abordagem mais holística e transformadora para enfrentar os problemas sociais, que vá além do assistencialismo e busque criar condições para que todas as pessoas possam desfrutar de uma vida digna e plena. Isso requer o compromisso com políticas públicas que promovam a justiça social, a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos humanos (Leite, 2017). Uma vez que, Segundo Fontes (2010), grande parte das entidades sem fins lucrativos de utilidade pública está sob a responsabilidade da classe empresarial (fundações, institutos) ou é por ela financiada (ONGs), com repasse de recursos alardeado como compromisso social dos empresários. No entanto, esse financiamento serve, fundamentalmente, para amenizar os conflitos sociais e sensibilizar a sociedade em nome da filantropia.

A incorporação de “todos” ao sistema educacional é frequentemente apresentada como um passo crucial para o desenvolvimento de uma “educação inclusiva”. De acordo com os discursos oficiais, essa abordagem tem como efeito mais amplo a promoção de uma “sociedade inclusiva”. Para atingir esse objetivo, as políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a Educação Especial e para as Escolas em Tempo Integral, deveriam contribuir para transformar o sistema educacional em um verdadeiro sistema educacional inclusivo (Unesco, 1999; Brasil, 2005; 2010).

De acordo com Prieto (2010), os princípios de “educação para todos” e “educação inclusiva” com vistas à superação das injustiças sociais se baseiam em um “otimismo ingênuo”, uma vez que a desigualdade tem sua origem fora da escola, no contexto social mais amplo. No entanto, a escola é incumbida da missão de promover o desenvolvimento individual e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico da nação, como se possuísse uma autonomia absoluta capaz de erradicar a pobreza e a miséria que se estruturam externamente a ela. Ademais, é necessário ter cautela com o discurso da igualdade e da diversidade dentro da matriz liberal do conceito de inclusão, uma vez que este pode apagar as diferenças individuais e sociais e ignorar a concretude das construções conceituais e os conflitos histórico-culturais no cotidiano escolar (Laplane, 2004; Garcia, 2006, 2010; Prieto, 2010; Kassar, 2011; Souza, 2011, 2013; Pletsch, 2014).

Segundo Libâneo (2012), não se trata mais de manter a antiga concepção de escola centrada no conhecimento e domínio de conteúdos. Em vez disso, é necessário conceber uma escola que valorize as formas de organização das relações humanas, onde prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade. Dessa forma, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, adotando uma visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo e desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento.

Dessa forma, como destaca Charlot (2005), apesar do aumento no número de matrículas e dos índices de escolaridade, as desigualdades sociais no acesso ao conhecimento se acentuam. Isso ocorre porque à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal.

A vista disso, os principais afetados por essas políticas supostamente humanitárias são os alunos, as famílias marginalizadas e os professores. Em vez de uma educação de qualidade, foi-lhes oferecida uma escola desprovida de conteúdo substantivo, simulando um acolhimento social e uma socialização, inclusive no contexto da escola de tempo integral. O que se proclamou como um novo padrão de qualidade acabou se revelando uma fantasia, ocultando mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização que precedem a exclusão na vida social (Libâneo, 2012).

Em resumo, este texto teve o objetivo de apresentar uma visão crítica sobre o caráter assistencial presente nas políticas públicas e sua visão limitada em relação à educação. Conforme destaca Libâneo (2012), a conquista da igualdade social na escola envolve proporcionar a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso ao conhecimento científico, cultural e artístico, além do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e da formação da cidadania. Para isso, é necessária uma escolarização equitativa para indivíduos diversos, através de um currículo comum (Sacristán, 2000). Afinal, falar de igualdade implica considerar, simultaneamente, a diferença, pois, ao receber sujeitos diversos, a escola deve enfrentar a realidade da diversidade como condição para integrar a todos (Charlot, 2005).

4.2 ANÁLISE DO CADERNO DE ORIENTAÇÃO 03 (2016) E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM DIÁLOGO COM OS GESTORES EDUCACIONAIS

O município de Sorocaba, com base nas legislações nacionais, implementa diversas políticas públicas de educação. Neste estudo, abordaremos a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Política de Escola em Tempo Integral. Vale destacar que o município não possui uma política específica para a Escola em Tempo Integral, mas sim um Caderno de Orientação que versa sobre as Diretrizes Pedagógicas para esse tipo escola.

O Caderno de orientação 03 (2016), se apresenta como um documento que tem por intuito garantir registros dos procedimentos referentes ao trabalho pedagógico e administrativo desenvolvidos nas escolas públicas municipais em Tempo Integral. Contudo, o que se observa ao realizar a leitura é que este documento é superficial e aborda a temática do Tempo Integral de forma rasa sem propor soluções de organização e/ou práticas para a implantação e manutenção da carga horária ampliada.

Nesta conjuntura, alinha-se o contexto de produção de texto o qual é o espaço onde as diretrizes e regulamentações específicas são desenvolvidas e materializadas em documentos oficiais, como leis, programas e orientações pedagógicas. Nessa fase, os valores e as intenções formuladas no contexto de influência são traduzidos em linguagem técnica e formal. Contudo, esse processo também é permeado por contradições, uma vez que os textos gerados precisam, ao mesmo tempo, refletir o assistencialismo proposto e mascarar essa função ao apresentá-la como se fosse parte integrante do desenvolvimento educacional. Ao trazer essa lógica para as escolas, o texto político transforma a prática pedagógica, inserindo a educação em uma lógica que prioriza a assistência social, o que muitas vezes resulta em um esvaziamento do conteúdo pedagógico e na consolidação de uma escola que atende necessidades emergenciais, sem necessariamente contribuir para uma formação integral e emancipadora.

Os gestores das unidades em tempo integral existentes no município mencionam e reforçam a necessidade de uma política pública municipal que vá além do caderno de orientações como podemos observar nas fala a seguir:

“É bastante complicado. A gente está engatinhando na verdade nas questões de política pública para o tempo integral. Nós não temos uma política nem uma visão municipal de educação” (ETI - Zona norte, 2024).

Outra fala reforça,

“Ainda não tem uma política pública bem definida que garanta as especificidades do tempo integral. Então nós somos nós. A gente faz adequações da escola parcial para o integral. E isso não é certo porque a escola em tempo integral tem as suas particularidades e precisa de uma política voltada para ela” (ETI - Zona norte, 2024)

A necessidade de uma regulamentação para a implementação de políticas de educação em tempo integral no Brasil é evidente e urgente, como ilustram as falas dos profissionais da Educação em Tempo Integral (ETI) da zona norte. Estes relatos mostram uma realidade em que o sistema educacional, ainda carente de diretrizes específicas e de uma visão integrada, é forçado a adaptar práticas originalmente voltadas para o ensino parcial. Essa situação não apenas subutiliza o potencial da educação em tempo integral, como também coloca em risco a qualidade do ensino oferecido.

De acordo com Leite (2018), a falta de orientação técnica resulta no surgimento de diversas organizações dentro das instituições escolares, baseadas em critérios vagos e imprecisos. O próprio Caderno de Orientações 03 (2016), reconhece que ainda há um longo percurso a ser trilhado para que a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral esteja, de fato, garantida enquanto política pública. Tal afirmação pode ser encontrada no prefácio do documento.

Assim, a falta de regulamentação implica uma ausência de padronização e de metas claras a serem alcançadas. Sem esses elementos, as escolas ficam limitadas na sua capacidade de planejar e executar programas que realmente transformem a experiência educacional dos alunos. Regulamentações bem estruturadas seriam capazes de criar uma base sólida para o funcionamento das escolas em tempo integral, definindo os recursos necessários e os parâmetros de qualidade que devem ser seguidos, além de oferecer suporte técnico e pedagógico para as instituições.

Portanto, a criação de políticas públicas específicas para a educação em tempo integral não é apenas recomendada, mas essencial. Elas podem garantir que o ensino integral não seja um improviso adaptado, mas uma modalidade de ensino

com identidade própria e devidamente amparada por um arcabouço legal e administrativo robusto. Isso permitiria um avanço significativo na qualidade da educação e no desenvolvimento pleno dos alunos, consolidando a educação em tempo integral como uma prioridade e um direito para todos.

Embasada na escolha metodológica do Ciclo de Política de Stephen Ball, que segundo Mainardes (2006) proporciona uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a implementação prática, este texto observará, ao longo da leitura do Caderno de Orientações aqui destacado, o contexto de produção de texto descrito a seguir.

O contexto de produção *de texto* refere-se ao momento em que as políticas são formuladas e documentadas, seja em leis, diretrizes ou orientações. Nesse contexto, os formuladores de políticas interpretam as demandas e influências políticas, econômicas e culturais presentes no contexto de influência e traduzem-nas em textos políticos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Segundo Ball (1994), esses textos não são neutros, mas refletem disputas de poder, interesses e interpretações de diferentes grupos. Eles resultam, portanto, de uma combinação de ideias e compromissos, o que significa que as intenções originais de uma política podem ser diluídas ou reinterpretadas no processo de textualização.

Ao reconhecer que o texto político é moldado por forças diversas, Ball ressalta que os formuladores das políticas não possuem controle absoluto sobre como suas intenções serão implementadas. Esses textos, embora representem uma formalização da política, chegam às escolas e aos profissionais de educação carregados de ambiguidades e lacunas, que exigem interpretações e adaptações locais, o que ocorre no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Para Bourdieu (2004), é essencial analisar as relações entre a instituição escolar e a estrutura social de origem dos estudantes pois, observa-se que as condições socioeconômicas influenciam tanto a oferta quanto às demandas das escolas públicas. Além disso, destaca-se a significativa relação da escola com a comunidade e sua importância como espaço educativo, contribuindo para a redução da violência e da vulnerabilidade social nas comunidades escolares. Este pensamento está vinculado aos programas de ampliação da jornada escolar, ou seja, as Escolas em Tempo Integral (ETI).

Diante do exposto, iniciaremos a descrição e análise do documento municipal, apresentando sua estrutura e enfatizando os pontos críticos das diretrizes

apresentadas pela Secretaria de Educação municipal baseado no contexto de Produção de Texto do Ciclo de Política de Stephen Ball.

Para a elaboração do documento, a Secretaria de Educação Municipal contou com a participação dos supervisores da rede, com a assessoria do grupo Mathema Assessoria e Acompanhamento Escolar, além da colaboração de dois professores doutores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Roda Educativa, uma Organização da Sociedade Civil (OSC).

Vale destacar que a inclusão de organizações privadas e do terceiro setor na elaboração de políticas educacionais sinaliza uma tendência de terceirização e privatização de serviços públicos. Esse fenômeno suscita questões importantes sobre o papel dessas entidades na educação pública e suas consequências para a autonomia e a qualidade do ensino (Peroni, 2013).

Portanto, ao privilegiar o setor privado como principal provedor de recursos e apoio, o Estado corre o risco de reduzir sua própria responsabilidade em garantir a qualidade e a equidade no acesso ao ensino, delegando ao mercado um papel que historicamente deveria ser seu. Essa prática não apenas ameaça a autonomia e a identidade da educação pública, mas também pode intensificar desigualdades educacionais, pois o foco no lucro pode comprometer o compromisso com a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Peroni (2010), ao adquirir tecnologias e serviços do setor privado, o Estado desvia investimentos que poderiam ser destinados à educação pública, transferindo a responsabilidade pela qualidade do atendimento para o mercado e desobrigando-se de sua função essencial. Conforme argumentado por Rossi et al. (2013), essa estratégia fortalece um nicho de mercado onde os "empresários da educação" têm no Estado seu principal cliente. Historicamente, a oferta da educação básica no Brasil foi dominada pelo setor privado, com pouca intervenção do governo federal.

Nas últimas décadas, Peroni (2010) observa uma clara relação entre a política econômica global e a redução do papel do Estado, evidenciada pelo neoliberalismo. Para este autor, essa situação aumenta a demanda por serviços públicos entre as populações mais pobres, que deveriam ser ampliados e garantidos por meio de políticas sociais. Segundo Flores et al. (2013), no Brasil, a política econômica seguiu as diretrizes globais, baseando-se em um diagnóstico conservador das causas da

crise fiscal do Estado. Dessa forma, são adotadas práticas de cortes de recursos nos investimentos em políticas destinadas às camadas populares, justificadas pela necessidade de aliviar o Estado para promover o crescimento econômico.

Podemos observar as características apontadas por esses autores e a prática de corte de recursos no município de Sorocaba, especialmente na reorganização das Escolas em Tempo Integral. Esse processo envolveu a transição do formato de Oficina do Saber, que utilizava prédios próprios distintos das unidades escolares, para o atual modelo de jornada ampliada no mesmo prédio educacional. A fala de um dos entrevistados remete às questões de terceirização e corte de gastos municipais:

“Quando acabaram com a oficina do saber, foi a mesma coisa. Foi a questão política também. E as mães ficaram perdidas, por que acabou, não é? Foi da noite para o dia. Tudo isso era terceirizado. Os prédios ficaram fechados por anos. E agora virou creche. Creche terceirizada. Entendeu então?” (ETI, Zona norte, 2024).

Acredita-se ser importante destacar que o programa Oficina do Saber acontece com a implementação da Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério, que veio a estabelecer duas variações de custo por aluno: a versão integral e a versão parcial. Segundo o Caderno de Orientações 03 (2016), essa lei possibilitou um incentivo financeiro aos municípios para que oferecessem matrículas de jornada integral. Assim, percebe-se que se trata de uma *“questão política”*, como afirma o entrevistado. O programa de Oficina foi mantido enquanto era política e economicamente interessante. No momento em que os recursos federais foram cessados ou reduzidos, deixou de ser vantajoso para o município, desconsiderando as famílias e crianças que eram atendidas. Isso está evidente na fala de um dos participantes da pesquisa: *“As mães ficaram perdidas, porque acabou? Foi da noite para o dia” (ETI, Zona norte, 2024)*

Outro ponto relevante é a relação entre o público e o privado, evidenciada na fala do entrevistado: *“Tudo isso era terceirizado. Os prédios ficaram fechados por anos. E agora virou creche. Creche terceirizada” (ETI, Zona Oeste, 2024)* Esse aspecto já foi discutido anteriormente e é reiterado por Coutinho (2006), o caráter privatizante é justificado pelo patrimonialismo, uma característica marcante do

Estado, que é tratado na prática pelos seus ocupantes como propriedade pessoal, não colocando o interesse público como prioridade em suas ações. Segundo o autor, a atuação política do Estado "claramente está a serviço de interesses privados".

O Caderno de Orientações 03 (2016) aqui mencionado, está organizado em tópicos, são eles: O lugar da infância num espaço de educação institucionalizado; A Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral: tessituras dos espaços e oportunidades educativas; A organização do Trabalho Pedagógico e por fim é apresentado os Eixos Estruturantes. A seguir, abordaremos de forma crítica e analítica cada um dos assuntos.

No primeiro tópico a Secretaria de Educação por meio do documento, visa apresentar a visão de infância baseada nos estudos de Sarmento (2005) e Corsaro (2002, 2009 e 2011), os quais compreendem que a atuação da criança deve ser mais interativa, de reprodução interpretativa. "A infância e a criança são seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos" (Sarmento, 2005).

O texto também se referencia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular é compreendida como sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, por meio de interações, relações e práticas cotidianas que vivencia num contexto participativo e produzindo sentidos sobre a natureza, a sociedade e a cultura (Brasil, 2010).

Frente a essa concepção de infância e criança, o documento apresenta o Eixo Formador denominado Protagonismo Infantil, o qual segundo o texto, pretende articular as situações de ensino e aprendizagem por meio dos eixos estruturantes, que serão mencionados mais a frente, bem como dos componentes curriculares na distribuição do tempo, do espaço e das oportunidades educativas na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral (ETI).

Nota-se, conforme a visão de infância apresentada, que a Secretaria de Educação do município de Sorocaba se preocupou em buscar referências atuais que posicionam a criança como o centro da ação educativa. Esse enfoque é sustentado por autores renomados em educação, como Paulo Freire, que defende a importância da educação centrada no aluno, e Lev Vygotsky, que enfatiza a importância do desenvolvimento social e cognitivo da criança. Contudo, a questão que permanece é se esse protagonismo realmente se materializa no cotidiano das Escolas em Tempo

Integral (ETIs).

O segundo tópico do documento, intitulado "A Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral: tessituras dos espaços e oportunidades educativas", inicia-se diferenciando os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Para essa distinção, foi utilizada a interpretação de Guará (2006), que afirma que a Educação Integral deve ser entendida como a formação da criança de forma integrada, considerando todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica. Por outro lado, a Educação em Tempo Integral refere-se à jornada ampliada do estudante na escola.

O documento deixa claro que a Prefeitura de Sorocaba tem por objetivo elevar a qualidade do ensino, por meio da ampliação do tempo de vivência escolar e promover a educação integral dos alunos, em consonância com a meta 6 do Planos Nacional de Educação. Há o reforço de que tais ações devem acontecer em tempos e espaços diversos. Porém será que este novo modelo de Escola em Tempo Integral que se desenha por meio deste documento oferece estes múltiplos espaços? As afirmações dos gestores das unidades escolares em Tempo Integral entrevistados neste estudo demonstram que não, conforme observamos nas falas abaixo.

“Não houve adequação da estrutura escolar, não houve essa proposta. A gente vai se adequando aos espaços, porque nós não temos espaços para esse atendimento, então vai adequando conforme a necessidade” (ETI, Zona norte, 2024).

Outra fala corrobora afirmando que: *“É o maior desafio do integral” (ETI, Zona oeste, 2024)*. Nota-se a aflição dos diretores e orientadores pedagógicos das unidades de ensino fundamental em Tempo Integral na afirmação: *“Eu não tenho esse espaço nem salas extras na escola que possa ser utilizado para descanso, eixos ou outra proposta” (ETI, Zona norte, 2024).*

É interessante notar que apesar das afirmações realizadas por quem está no chão da escola o documento mantém uma visão idealizada embasada apenas em teoria anulando qualquer vivência prática experienciada nas ETIs. Assim, surge a questão: que tipo de educação, estamos proporcionando às crianças atendidas nas unidades de ensino fundamental em Tempo Integral do município? Apoiado nas fala dos entrevistados, verifica-se certo descaso com a estrutura escolar, evidenciando-se a aplicação da cultura do "jeitinho brasileiro", onde as adaptações

são uma realidade em todos os sentidos.

“Nós não temos espaço. Aumentou a quantidade de alunos na escola e adaptamos algumas salas para uso. Então nós fomos perdendo as salas que usávamos para eixo. Hoje elas estão sendo utilizadas como sala de aula, mas não é viável, nem adequada devido ao barulho, porque ela fica bem no pátio então o barulho é constante o tempo todo. É muito alto” (ETI, Zona norte, 2024).

“A gente sempre tenta fazer adequações” (ETI, Zona oeste, 2024). Outro reforça o mesmo pensamento *“Nós estamos tentando algumas adaptações, porque nem a área externa foi planejada” (ETI, Zona norte, 2024).*

A análise crítica do espaço escolar, especialmente no contexto das Escolas em Tempo Integral (ETI), evidencia como ele pode ser manipulado por diferentes interesses que não são neutros, gerando processos de inclusão e exclusão que afetam diretamente a vida dos sujeitos envolvidos. Ribeiro (2004) aponta que o ambiente escolar é construído por uma multiplicidade de interesses, muitos dos quais podem estar ocultos e resultar em políticas que contribuem para o sucateamento da educação pública. Isso é particularmente preocupante nas ETIs, cuja proposta de educação integral demanda mais recursos e infraestrutura para a promoção de uma formação integral e diversificada. Contudo, o descaso ou a falta de investimento adequado nessas escolas sugere que certos interesses favorecem o enfraquecimento do ensino público em benefício de outros modelos de gestão e financiamento.

Essa visão é aprofundada por Viñao Frago (2008), que destaca como o espaço escolar, assim como o tempo, é carregado de significados e não pode ser considerado neutro. Ele não apenas reflete ideias e ideais de uma época, mas também influencia e determina a prática docente e as dinâmicas de socialização dos alunos. Dessa forma, o espaço físico e simbólico da escola atua como uma ferramenta de condicionamento social, onde os alunos são educados dentro de determinadas perspectivas e ideologias que reforçam ou limitam suas oportunidades. Assim, o sucateamento das ETIs e a falta de apoio estrutural e pedagógico necessário para seu pleno funcionamento revelam um cenário em que o espaço escolar, ao invés de promover inclusão e igualdade, pode se tornar um instrumento de exclusão social e de perpetuação das desigualdades educacionais,

refletindo interesses que distanciam o ensino público de sua função emancipatória.

Para Flores (2013) essa educação aquém dos padrões de qualidade estabelecidos é oferecida, justamente, para aquelas camadas mais vulneráveis da população e, ainda, em certos casos, na perspectiva de uma política assistencial, quando não assistencialista. Esta afirmação torna-se evidente ao observarmos a localização geográfica das unidades escolares de ensino fundamental em Tempo Integral no município de Sorocaba. As três unidades estão situadas nos bairros com maior concentração populacional, sendo que duas delas estão em regiões de alta vulnerabilidade social. O próprio documento relata que, em 2007, a Secretaria da Educação de Sorocaba iniciou estudos com o intuito de implementar uma política de Escola em Tempo Integral (ETI) no município. O trecho a seguir, retirado do Caderno de Orientações 03 (2016), manifesta a visão assistencialista.

A Secretaria da Educação considerou como critérios de ingresso ao projeto de Escola em Tempo Integral, alunos matriculados nas 3.a e 4.a séries do ensino fundamental e oriundos de famílias sob vulnerabilidade física, emocional e social”. (Caderno de Orientações 3, 2016).

Já em 2008, o atendimento foi ampliado para as demais séries do Ensino Fundamental e atualmente o programa atende estudantes do 1 ao 5 ano, das 7 horas da manhã às 16 horas da tarde com alguns intervalos para alimentação e aulas de educação física.

A Escola em Tempo Integral (ETI), no contexto brasileiro, tem sido marcada por uma visão assistencialista que compromete a sua função pedagógica e reduz seu potencial formativo. Cavaliere (2007) destaca que, sob essa perspectiva, a ETI é tratada como uma extensão do papel familiar, um espaço destinado apenas a ocupar as crianças das classes populares, desconsiderando seu papel essencial na promoção do aprendizado e do desenvolvimento integral do aluno. Essa abordagem assistencialista transforma a escola em um espaço de “atendimento” passivo, onde as crianças são tratadas de forma similar a “doentes”, desvalorizando o caráter emancipador da educação. Tal visão distorce o objetivo central da ETI, que deveria focar na construção do conhecimento, no desenvolvimento cultural e na formação integral dos estudantes.

Torres (2001) corrobora essa crítica ao observar que, com essa abordagem, a aprendizagem se transforma numa “necessidade natural”, perdendo seu valor cognitivo e reduzindo-se a uma função meramente instrumental. Esse entendimento desvirtua a função da escola, ao limitar o acesso dos alunos a formas mais complexas e enriquecedoras de pensamento, essenciais para o desenvolvimento crítico e para o exercício pleno da cidadania. Ao conceber a escola apenas como um substituto da família, em vez de um espaço de formação e construção de saber, esta visão reforça as desigualdades educacionais e subestima a importância do acesso ao conhecimento para o crescimento pessoal e social dos indivíduos. Assim, a perspectiva assistencialista na gestão da ETI não apenas limita o papel da educação pública, mas também perpetua a exclusão ao restringir as oportunidades formativas e cognitivas dos alunos de classes populares.

As falas dos entrevistados demonstram que o caráter assistencialista se sobressai ao ensino, conforme observa-se abaixo:

“Antes a responsabilidade da escola era ensinar, é, agora não, ela tem que fazer várias coisas, e o ensino, é o que menos importa. Ela precisa manter a criança na escola, alimentar, etc” (ETI, Zona norte, 2024).

“Observando a realidade a gente percebe quando perde essa inocência de tudo. A gente acaba vendo que é tudo politicagem é horrível porque, aí para tudo, porque daí você se vê nadando contra a maré. Você está sozinha. Por isso que muitos críticos falam, né? Que a escola perpetua o que está errado. A escola perpetua o sistema e é mesmo, porque isso não é escola” (ETI, Zona norte, 2024).

Nota-se também, a partir das falas dos entrevistados, que os gestores das unidades em Tempo Integral se sentem abandonados pela Secretaria de Educação. Apesar de o Caderno de Orientação 03 (2016) reconhecer a necessidade do apoio e do envio de recursos, como pode-se observar no trecho a seguir:

Faz-se necessário garantir insumos que subsidiem a ação pedagógica, de maneira a atender às especificidades da educação integral na Escola em Tempo Integral (ETI), numa trajetória que possa representar a qualidade do trabalho educativo.

As afirmações realizadas pelos entrevistados demonstram uma política de corte de gastos:

“A questão financeira é outro problema. A escola deveria receber dobrado por aluno. Pelo próprio fundo (FUNDEB). No primeiro ano, nós recebemos um aluno e meio. Agora não, já cortou, recebemos por um aluno apenas. Então, é como se fossemos uma escola parcial, só que o custo aqui é diferente. A gente percebe que em muitos momentos, infelizmente, nós somos esquecidos” (ETI, Zona norte, 2024).

A fala do entrevistado evidencia uma lacuna significativa no financiamento das Escolas em Tempo Integral (ETI), que enfrenta restrições financeiras incompatíveis com as demandas específicas desse modelo educacional. Embora as ETIs exijam recursos adicionais para atender aos alunos em uma jornada ampliada, o financiamento pelo FUNDEB não reflete essa necessidade, tratando essas escolas como instituições de ensino parcial e, assim, comprometendo sua capacidade de prover uma educação de qualidade.

Essa situação revela um cenário de descaso e negligência por parte do sistema de financiamento, que desconsidera as especificidades do ensino em tempo integral e coloca em risco a sustentabilidade desse modelo educacional. A falta de investimento adequado limita a capacidade das ETIs de alcançar os objetivos que justificam sua existência: a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para sua formação cidadã e intelectual. Além disso, essa carência financeira perpetua desigualdades, visto que a formação oferecida nas ETIs, comprometida pela insuficiência de recursos, não garante as condições necessárias para que os alunos das classes populares possam desfrutar de uma educação de qualidade. A persistência desse problema, conforme ressaltado pelo entrevistado, reflete uma visão negligente do poder público em relação ao papel da educação integral, ao mesmo tempo em que aprofunda as disparidades educacionais, comprometendo o princípio de equidade na educação pública.

Na sequência o documento aborda o tópico destinado à "Organização do

Trabalho Pedagógico" o qual, revela-se ainda mais superficial. Nesta seção, o texto retoma trechos das Diretrizes Curriculares Estaduais e faz afirmações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. As declarações são simplórias e transferem a responsabilidade para a escola, afirmando: "Faz-se necessário evidenciar uma proposta pedagógica curricular que expresse uma concepção de educação e de sociedade, articulada aos princípios políticos, éticos e estéticos materializados nesse documento."

O trecho apresentado revela uma abordagem superficial e insuficiente em relação à "Organização do Trabalho Pedagógico" no documento analisado, delegando responsabilidades estratégicas às escolas sem fornecer o suporte necessário para sua execução. Ao transferir a responsabilidade para o Projeto Político Pedagógico (PPP) e reafirmar que é necessário que a escola elabore uma "proposta pedagógica curricular" que reflita princípios amplos de educação e sociedade, o documento apresenta orientações vagas e genéricas, que pouco contribuem para o desenvolvimento efetivo do trabalho pedagógico. Essa transferência de responsabilidade evidencia uma lacuna no compromisso do sistema educacional em oferecer diretrizes claras e recursos adequados para que as escolas possam concretizar, de maneira prática, as metas pedagógicas e sociais almejadas.

Ao limitar-se a retomar trechos das Diretrizes Curriculares Estaduais, sem apresentar estratégias práticas, instrumentos de avaliação ou mecanismos de apoio, o documento não apoia efetivamente as escolas na construção de uma proposta curricular que atenda às demandas de seus contextos específicos e aos objetivos educacionais estabelecidos. Em vez de criar uma base sólida que sustente a organização pedagógica, ele impõe à escola uma autonomia ilusória, onde as instituições, muitas vezes desprovidas de recursos e orientação técnica, são deixadas por conta própria para estruturar e implementar seus PPPs. Essa postura não só enfraquece a função orientadora do sistema educacional como também reforça desigualdades, visto que a capacidade de elaboração de propostas pedagógicas coerentes e eficazes varia amplamente entre as instituições. Esse cenário aponta para uma lacuna na governança educacional, que acaba comprometendo a qualidade e a equidade do ensino.

Por fim, o documento menciona algumas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, tais como sequências didáticas, atividades permanentes,

situações independentes e projetos. Mais uma vez, as afirmações são genéricas. Em seguida, o documento dedica bastante tempo descrevendo cada uma dessas modalidades e apresentando os teóricos que as embasam.

As atividades permanentes englobam a alimentação, nota-se novamente um forte caráter assistencialista. Rodrigues e colaboradores (2021) destacam que a escola assume a responsabilidade de ser um dispositivo provedor de alimento, segurança e, sobretudo, afeto para crianças e adolescentes angustiados, carentes e vulneráveis socialmente. As falas a seguir evidenciam a Representação Social que os entrevistados possuem acerca dos estudantes e a análise do sistema educacional.

“A comunidade aqui, têm essa questão do tráfico de drogas, é real, é real. Tanto é que as crianças, aqui tem um termo de ajuste de conduta, do Ministério público, que era para tirar as crianças do semáforo e de tudo da rua. Então por isso há afirmações do tipo: Não questionem! Não façam nada, porque elas precisam estar fora da rua. Mantenham elas aí” (ETI, Zona norte, 2024).

“Hoje o ensino é o que menos importa. A escola precisa manter a criança na unidade, alimentar, medicar, zelar, guardar materiais e pertences, fazer zilhões de coisas, e o ensino fica ali. Se der tempo, aí você ensina. O ensino é secundário. E, aliás, o que eles querem é manter as crianças sem ensino. Eles querem manter o sistema e é essa Inocência que eu falei que eu perdi” (ETI, Zona norte, 2024).

“Enquanto isso a rua continua fervendo porque ninguém vai lá resolver as questões e a escola está aqui para ficar com as crianças. Isso resolve? Acho que eles querem manter esse ciclo. Não sei onde vamos parar ” (ETI, Zona norte, 2024).

“A gente aqui preza muito pelo atendimento, pela atenção e pelo carinho. Eu me pego muito numa fala assim: a gente tem que se atentar para o fato de eles não terem o carinho e atenção necessária. Eu sempre fui muito a favor daquela educação humanista que permita o acolhimento, que tenha um toque. As crianças, elas têm necessidade de abraçar, de pegar, elas têm essa necessidade. Então a gente faz todas as adequações possíveis. Para tentar atender todos os alunos de forma acolhedora e carinhosa, eles já vem de uma realidade difícil” (ETI, Zona norte, 2024).

A análise de Rodrigues et al. (2021) revela que a escola, especialmente no contexto das crianças de baixa renda, assumiu um papel que vai além da instrução acadêmica, estendendo-se para funções de cuidado, proteção e apoio social. Embora essa extensão de funções demonstre a relevância da escola na vida das crianças mais vulneráveis, ela também evidencia uma sobrecarga institucional, na qual as escolas são transformadas em agentes multifuncionais responsáveis por suprir lacunas deixadas pelo Estado e pela sociedade. Ao oferecer alimentação, cuidados com a higiene, socialização e proteção contra contextos de vulnerabilidade, a escola torna-se um espaço de compensação para as falhas nas políticas sociais e econômicas que deveriam assegurar condições dignas de vida para todas as crianças.

Essa realidade, corroborada pela fala do entrevistado, revela a fragilidade de um sistema que, ao sobrecarregar a instituição escolar com funções assistenciais, acaba por desviar o foco de sua missão central de formação cognitiva e desenvolvimento intelectual dos estudantes. A escola, ao ser direcionada para atender necessidades básicas não supridas no ambiente familiar e social, passa a assumir um papel assistencialista que, embora necessário em muitos casos, limita os recursos e o tempo destinados à formação acadêmica de qualidade. Essa dinâmica pode comprometer a efetividade das Escolas em Tempo Integral (ETI) e, ao mesmo tempo, perpetuar a desigualdade educacional, uma vez que a escola pública passa a ser vista como um recurso compensatório, enquanto as camadas mais favorecidas continuam a ter acesso a uma educação voltada prioritariamente para o desenvolvimento intelectual. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas abrangentes e integradas que reconheçam a escola como um espaço de aprendizagem, e não como um substituto das políticas sociais ausentes.

“A gente vive no faz de conta e vive no assistencialismo. A criança, ela deve ficar aí que ela vai comer. A gente escutava muito isso, porque às vezes ela não vai ter o que comer lá na casa dela. Então ela vai comer aqui na escola. Agora, as condições que ela está, não importa” (ETI, Zona norte, 2024).

O documento ainda ressalta que a escola pode contribuir para a conscientização sobre uma alimentação saudável, por meio de orientações e

exemplos de condutas alimentares. Neste momento, é apresentado alguns tópicos do o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014), elaborado pelo Ministério da Saúde, o qual apresenta algumas diretrizes alimentares oficiais, são elas: Refeições em horários semelhantes, diariamente, consumidas com atenção e sem pressa, favorecem a digestão dos alimentos e também evitam que se com a mais do que o necessário. Afinal, é sabido que os mecanismos biológicos que regulam nosso apetite dependem de vários estímulos e levam certo tempo até sinalizarem que já comemos o suficiente. Em outras palavras, comer de forma regular, devagar e com atenção é uma boa maneira de controlar naturalmente o quanto comemos; As características do ambiente onde comemos influenciam a quantidade de alimentos que ingerimos e o prazer que podemos desfrutar da alimentação. Portanto, locais limpos, tranquilos e confortáveis ajudam a concentração no ato de comer. (Brasil, 2014).

Em vista disso, questiona-se se a Escola em Tempo Integral no município de Sorocaba realmente oferece bons modelos de comportamento alimentar ao proporcionar apenas 20 minutos para o almoço, que inclui a ingestão do alimento e da sobremesa. Será que esse tempo limitado para a alimentação não está gerando ansiedade e compulsão alimentar nos estudantes? Mais uma vez, nota-se o caráter idealizador do texto por meio da citação de Valente e colaboradores (2013).

O alimento retoma sua característica de elemento constitutivo do mundo que se relaciona com a economia, com o capital, com a saúde, com a cultura, com o trabalho, com o prazer, com o sabor, etc. Ao ser identificado como tal, possibilita o empoderamento dos seres humanos de suas condições de sujeitos autônomos, protagonistas responsáveis pela construção de uma sociedade cidadã, que convive com toda essa teia de relações (Valente et. al., 2013).

Entretanto, a fala de um dos entrevistados evidencia a realidade diária do momento de alimentação na ETI.

“Qualquer trabalhador tem direito a 1 hora de almoço. As nossas crianças não tem esse tempo, porque não tem o espaço adequado para isso. Para que isso acontecesse teria que ter menos alunos na escola para conseguirmos realizar uma organização que

contemplasse um horário mais tranquilo para alimentação. Hoje a gente está com 31, 32 alunos por sala. Ou seja, nesse contexto, a criança tem 10 minutos para almoçar, 10 minutos para comer fruta e voltar para sala. Então a alimentação ela acontece, o direito é garantido, todas as crianças que chegam são atendidas. Elas são atendidas da melhor forma que nós podemos fazer com os recursos que nós temos. Então acho que a alimentação acontece, porém, o processo para ela acontecer não é tão simples e não é tão prazeroso para as crianças como deveria ser” (ETI, Zona norte, 2024).

Diante do exposto, é imperativo romper com o caráter idealizador presente no texto e considerar as perspectivas de todos os envolvidos na realidade da ETI. É urgente repensar a rotina e a organização escolar, bem como reduzir o número de estudantes por sala, visando proporcionar um atendimento mais eficaz e humanizado.

O último tópico discorrido no Caderno de Orientação 03 (2016) são os Eixos Estruturantes. Referenciado por Hernández (1998) o documento afirma que os eixos estruturantes, na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral (ETI), pretendem articular e proporcionar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem a partir do enfoque da globalização. Assim, apresentam-se os Eixos Estruturantes: Alfabetização Matemática, descrito como Clube de Matemática; Experiências Literárias, desenvolvimento de Leitores e Escrita; Fruição Estética, apreciação das Artes Visuais, Musicalização, Teatro e Dança e por fim, o Pensamento Científico, vinculado a Educação Ambiental, Experimentos e Robótica. Todos os eixos mencionados devem estar articulados aos componentes curriculares.

A estrutura em eixos apresentada pela Secretaria de Educação deixa uma lacuna de como estes devem ser organizados e atuados nas ETIs, tal afirmação é evidenciada pela fala de uma dos entrevistados:

“Eu lembro que em janeiro, durante as férias, eu ficava quebrando a cabeça com isso daí. A gente começou a fazer temas para os eixos, para a partir daí os professores irem trabalhando. Né? Porque como é vago, então surge da escola, cada escola deve ter o seu, inclusive o seu ritmo de trabalho” (ETI, Zona norte, 2024).

“O que acontece é que cada escola trabalha da sua forma” (ETI, Zona oeste, 2024).

“Nós sentamos no começo do ano, eu e a orientadora. E nós pensamos em projetos para a escola, nós colocamos os temas que seriam importantes trabalhar. Analisamos o nosso bairro, o quanto era importante as crianças terem esse conhecimento da cultura, da paz, do cuidado, do respeito sobre o meio ambiente. Nós falamos muito sobre educação e diversidade e encaixamos tudo isso nos eixos” (ETI, Zona norte, 2024).

A partir das falas dos entrevistados, percebe-se que o Caderno de Orientações 03 (2016) não proporciona um embasamento claro com relação à estrutura e organização das Escolas em Tempo Integral (ETI). O documento adota uma visão idealizada da ETI, o que pode ser atribuído ao fato de que sua elaboração não contou com a participação de profissionais que vivenciam diariamente essa realidade. Todo o texto foi construído por teóricos, supervisores de ensino e empresas de assessoria educacional que, embora possam oferecer uma perspectiva teórica valiosa, não experienciam na prática os desafios e as necessidades específicas de uma escola com carga horária ampliada.

Essa desconexão entre teoria e prática resulta em diretrizes que, muitas vezes, não se aplicam efetivamente ao contexto cotidiano das ETIs. O documento tende a idealizar a experiência escolar sem considerar adequadamente as limitações e os recursos disponíveis nas escolas públicas. Além disso, a falta de participação dos profissionais da linha de frente, como professores e gestores escolares, no processo de construção das diretrizes, pode levar à implementação de políticas que não atendem plenamente às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. A inclusão de profissionais que atuam diretamente nas ETIs na elaboração de diretrizes poderia proporcionar um equilíbrio entre a visão teórica e a aplicabilidade prática, resultando em políticas mais eficazes e ajustadas às realidades locais.

Por fim, ao encerrar a análise do Caderno de Orientações 03 (2016), é importante destacar que o documento não apresenta um tópico específico dedicado à Educação Especial nas Escolas em Tempo Integral. Essa ausência sugere a marginalização dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) nessas instituições. A falta de atenção a essa questão no documento oficial, que deveria

estabelecer as diretrizes norteadoras para as Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral (ETI), levanta preocupações sobre como está sendo realizado o atendimento e a escolarização desses estudantes. Partindo desse questionamento, seguiremos com a discussão e análise dos resultados da pesquisa.

Segundo a análise de Oliveira e Prieto (2020), apesar das diversas diretrizes políticas existentes, ainda há lacunas significativas em relação à prática pedagógica e à atuação política. O maior desafio atualmente é alinhar o texto legal e o avanço teórico à realidade, assegurando os direitos sociais a todos com equidade e qualidade, independentemente da origem socioeconômica das crianças.

De acordo com Ball (1994), as políticas não costumam prescrever ações específicas, mas criam circunstâncias que limitam ou alteram as opções disponíveis para a tomada de decisões, ou definem metas e resultados específicos. Para o autor, a implementação de políticas é um processo criativo, sofisticado e complexo.

4.3. O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL (ETI), A OFERTA DO AEE E O CONTEXTO DA PRÁTICA DE ACORDO COM OS GESTORES ESCOLARES

Este eixo de análise propõe discutir o contexto da prática presente na abordagem do Ciclo de Política de Stephen Ball, bem como o lugar da Educação Especial (EE) na Escola em Tempo Integral (ETI), considerando a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nesse cenário.

No ciclo de políticas de Stephen Ball, o contexto da prática refere-se ao momento em que as políticas educacionais são traduzidas, adaptadas e inseridas nos ambientes escolares. Esse contexto representa o local onde as diretrizes e objetivos formulados nos contextos de influência e de produção de texto são confrontados com as realidades concretas das escolas, envolvendo professores, gestores, alunos e demais agentes educativos. Neste espaço, os textos políticos são reinterpretados e adaptados segundo as condições específicas de cada instituição, o que torna a prática educativa um processo dinâmico e permeado por negociações e ressignificações (Ball, 1994).

Em relação à Educação Especial, o contexto da prática revela a complexidade

da instituição das políticas de inclusão. Segundo Kassir (2011), as dificuldades vão desde a falta de formação adequada dos profissionais para lidar com a diversidade até a escassez de recursos e adaptações necessárias no ambiente escolar.

Ao observar a realidade da educação inclusiva no contexto da prática, torna-se evidente que, frequentemente, os gestores, professores e demais agentes educativos precisam recorrer à criatividade e à adaptação para atender as demandas da Educação Especial. Ball (1994) argumenta que as políticas são "textos de ação", ou seja, elas se tornam verdadeiramente vivas e significativas no contexto da prática, onde sua implementação ganha vida por meio das ações e interações dos profissionais. No caso da Educação Especial, isso significa que os gestores juntamente com os professores ao se deparar com as demandas inclusivas, muitas vezes precisam reinterpretar as diretrizes políticas e traduzi-las para o cotidiano escolar de forma a atender as necessidades de cada aluno. No entanto, essa prática nem sempre é apoiada por infraestrutura e recursos adequados, o que leva a uma implementação desigual e, muitas vezes, insatisfatória conforme observamos nas falas dos entrevistados das Escolas em Tempo Integral.

“O formato de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial foi algo que a gente criou, né! Como a legislação prevê que o atendimento deve ser no outro período, no contraturno, ou seja, um atendimento individualizado, em um espaço diferente e com recursos diferenciados. No integral, esse atendimento não acontece como deveria, né. Com isso, a gente pensou em uma forma de atender esses estudantes. Então, fizemos um acordo com a professora do AEE para ela sempre que tivesse espaço em sua carga horária, levasse os estudantes para a sala de recursos para realizar alguma intervenção. Assim, as crianças não ficariam completamente desassistidas. Não é o ideal, mas é o que podemos fazer baseado em nossa realidade. A única coisa que ela não consegue fazer é o atendimento, como é previsto em lei ” (Zona norte, 2024).

O depoimento evidencia como as atuações políticas se materializam no cotidiano escolar, revelando as dinâmicas que envolvem a interpretação e a tradução das políticas educacionais. Nesse sentido, o "chão da escola" se torna um espaço de atuação política, onde as subjetividades de cada ator desempenham um papel

fundamental na maneira como as políticas educacionais são interpretadas e vivenciadas, moldando as práticas cotidianas e, conseqüentemente, os resultados obtidos.

Essa adaptação improvisada no atendimento a estudantes da educação especial revela a lacuna entre as diretrizes políticas e as condições reais das escolas, colocando em evidência a inadequação das políticas públicas que, ao serem concebidas, não consideram as especificidades e os desafios das ETIs. Assim, a escola torna-se um espaço onde as políticas precisam ser reinterpretadas e adaptadas de acordo com a subjetividade e a disponibilidade dos profissionais, evidenciando que as leis, ao não considerarem a prática, acabam por colocar uma carga extra sobre os gestores e os docentes, comprometendo o direito dos estudantes à educação inclusiva de qualidade. Essa realidade reforça a necessidade de políticas mais flexíveis e adequadas às ETIs, que contemplem os recursos e os apoios necessários para o atendimento inclusivo, de modo que as escolas possam, de fato, oferecer um ensino que, sobretudo, respeite os direitos e necessidades dos alunos com deficiência.

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, no seu artigo 5º, define o espaço para sua realização.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009)

A primazia legislativa que direciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE) prioritariamente para a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), no contraturno, tem gerado uma visão restritiva e limitada do atendimento aos estudantes com deficiência no contexto escolar brasileiro (Brasil, 2009). Conforme apontado por Carvalho (2004), a regulamentação vigente consolida uma prática institucional focada em um modelo segregado que, embora atenda aos requisitos formais da

legislação, desconsidera as necessidades de inclusão diária e a integração com outros alunos.

A continuidade dessa prática, baseada na diretriz operacional, reflete uma postura legislativa que ainda trata a educação especial de forma compartimentalizada e desarticulada do ensino regular, restringindo as oportunidades de socialização e aprendizagem compartilhada para esses estudantes (Rodrigues, 2006). Estudos recentes sugerem que alternativas inclusivas e integradas — como o oferecimento de AEE dentro da própria sala de aula e durante o horário regular de ensino — proporcionam melhores resultados tanto em termos de aprendizagem quanto de desenvolvimento social, para estudantes com deficiência e seus colegas (Pinto & Souza, 2018). No entanto, a ênfase na SRM e no contraturno como única modalidade de atendimento recomendada pela legislação inibe a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptativas.

Assim, essa abordagem normativa não apenas limita a efetividade das políticas de inclusão, mas também fortalece uma cultura de exclusão, dificultando avanços significativos na inclusão escolar. As afirmações dos entrevistados evidenciam a visão do AEE apenas no contraturno em SRM.

"Na verdade, o AEE que o estudante deveria ter, ele não tem, com a escola integral, não existe esse momento de uma nova matrícula para o AEE. Então, as crianças acabam sendo atendidas na sala de aula ou em outro lugar, quando dá " (ETI, Zona oeste, 2024).

"Quando nossa escola se tornou integral, a SRM que existia foi extinta para virar uma sala de aula regular. A SRM foi transferida para outra escola. Com isso, no integral, não temos sala de recursos o que dificulta o atendimento aos estudantes com deficiência " (ETI, Zona norte, 2024).

Outra fala afirma:

"Quando eu cheguei nessa escola, em 2021. As crianças do ensino fundamental, por ser em tempo integral, não tinham atendimento na SRM. Os estudantes do integral não podiam ter 3 matrículas e como eles ficam o dia todo na escola, não tinha como ir para uma outra

unidade para receber o atendimento especializado. Em 2022, nós pensamos como poderíamos melhorar o atendimento aos estudantes com deficiência. Então, nós desfizemos um almoxarifado onde guardávamos recursos, midiáticos como DVD, data show e outros recursos tecnológicos, e montamos um local para atendimento a esses estudantes. Foi então que pedimos para a prefeitura a abertura da SRM aqui na unidade e só aproximadamente no segundo semestre de 2023 que a prefeitura autorizou a sala de recursos, liberando recurso financeiro para compra de materiais. Assim, no Ensino Fundamental em Tempo Integral, os estudantes com deficiência são retirados da sala regular para fazer o atendimento, sempre que possível” (ETI, Zona norte, 2024).

Com base nos discursos dos entrevistados, percebe-se que, embora a legislação nacional sobre Educação Especial (EE) tenha avançado significativamente, os estudantes com deficiência ainda enfrentam situações de negligência e, muitas vezes, ficam desassistidos no contexto das Escolas em Tempo Integral. A história da Educação Especial no Brasil revela um longo percurso de exclusão até a conquista de direitos e políticas voltadas para a inclusão. Entretanto, a instituição dessas políticas ainda enfrenta desafios práticos, como a dificuldade de adequar as escolas às necessidades dos estudantes com deficiência, a falta de recursos especializados e a resistência de alguns profissionais em abandonar práticas curriculares padrões.

Segundo Gomes Silva (2022), embora a prática de coensino e/ou ensino colaborativo seja amplamente recomendada pela literatura especializada em inclusão escolar, essas abordagens não são regulamentadas legalmente no Brasil. Consequentemente, não há diretrizes específicas para essas práticas em documentos educacionais oficiais, e elas também não são amplamente abordadas nos cursos de formação inicial de professores. Existe, portanto, uma lacuna formativa no que diz respeito à colaboração entre o professor da turma regular e o professor especializado, conforme a perspectiva do coensino e/ou ensino colaborativo.

Os estudos de Scruggs e colaboradores (2007) evidenciam que a prática eficaz do coensino requer que ambos os professores disponham de períodos comuns para o planejamento ao longo da semana. No entanto, a falta de tempo para esse planejamento é frequentemente relatada pelos professores como uma das principais barreiras para o sucesso do coensino, sendo uma variável sobre a qual os

docentes têm controle limitado (Scruggs et al., 2007, conforme citado em Scruggs & Mastropieri, 2017).

A ausência de diálogo entre o professor especializado em Educação Especial e o professor da turma regular também se configura como um desafio nas Escolas em Tempo Integral (ETI), como evidenciado pela seguinte fala:

“A dificuldade é que não há essa troca de informações. O professor que atende aqui é de outra unidade, então isso tem sido muito complicado. Tem professor da classe regular que nem conhece o professor do AEE ” (ETI, Zona oeste, 2024).

Os gestores entrevistados ressaltaram que não existe um cargo fixo para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que implica que, a cada ano, ocorre uma nova atribuição entre os profissionais da rede interessados. Assim, todos os anos há a chegada de um novo professor de AEE à unidade, que precisa se familiarizar com a rotina escolar, bem como com as dificuldades e necessidades dos alunos. Essa rotatividade profissional constitui um desafio institucional no contexto da prática. As falas a seguir retratam o mencionado:

“A gente sabe que os momentos de troca e formação são importantes, especialmente na nossa realidade, onde todos os anos recebemos uma nova turma de professores, tanto da sala regular quanto do AEE. Por isso, é necessário estar constantemente reforçando a coesão da equipe e discutindo o atendimento aos estudantes com deficiência. Seria fundamental a consolidação de uma equipe sólida, que pudesse evoluir e crescer coletivamente ao longo dos anos, compreendendo a comunidade e atuando de forma integrada ” (ETI, Zona norte, 2024).

O gestor de outra escola afirma:

“Seria necessário ter um professor fixo exclusivamente para o AEE na SRM, que permanecesse na escola em período integral, das 7h às 16h, oferecendo atendimento contínuo às crianças. Para que todos os estudantes do ensino fundamental em tempo integral pudessem ter acesso a esse suporte. Desde que estou nesta escola, já tivemos três diferentes docentes de AEE, um a cada ano, e nenhum deles cobre a carga horária completa do ensino integral. Atualmente, a professora do AEE vem apenas no período da tarde e, devido à alta demanda, não consegue atender todos os estudantes nem realizar trocas com a professora da sala regular ” (ETI, Zona norte, 2024).

As falas dos entrevistados destacam a instabilidade no corpo docente que impacta diretamente a continuidade e a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes com deficiência. Um possível encaminhamento para resolver o problema da rotatividade dos professores do AEE seria a criação, por parte da prefeitura, de um cargo específico para essa função, com a consequente realização de concurso público, garantindo a permanência de um profissional fixo na unidade escolar. No entanto, a atual estrutura e organização administrativa do município parece negligenciar a Educação Especial, refletindo um certo descaso em relação ao atendimento adequado dos estudantes com deficiência. A ausência de um planejamento eficaz e de políticas públicas que assegurem a continuidade e qualidade do serviço prestado sugere que a Educação Especial não tem recebido a devida prioridade dentro das Escolas de Tempo Integral (ETI). A literatura aponta que, para uma política inclusiva eficaz, é imprescindível o fortalecimento de uma equipe estável e qualificada, além de uma estrutura organizacional sólida que valorize o papel do AEE, seja ele em SRM ou em outros modelos, como parte fundamental do processo de inclusão escolar.

Segundo Mendes e colaboradores (2014) uma política de educação especial eficaz, sob a perspectiva inclusiva, necessita de uma rede diversificada de serviços de apoio. Isso se deve à natureza variada e à intensidade das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Não existe um modelo único de apoio que seja adequado para todos os estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Desse modo, pesquisadores destacam a importância de investir em um Sistema de Suporte Multicamada ou Sistema de Intervenção Multiníveis, no qual o ensino e as intervenções são oferecidos aos estudantes com deficiência em diferentes níveis de intensidade, de acordo com suas necessidades, como mencionado anteriormente. O primeiro nível refere-se às intervenções universais, voltadas para a melhoria do ensino para todos no contexto da classe comum. Caso essa melhoria não seja suficiente, são adicionadas intervenções suplementares mais direcionadas. Se essas intervenções também não forem eficazes, o terceiro nível é aplicado: intervenções intensivas, com maior tempo e foco mais restrito, destinadas a indivíduos ou pequenos grupos, como ocorre no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (Kovaleski; Black, 2010 apud Zerbato; Mendes, 2021).

Em vista disso, na perspectiva da abordagem social da deficiência, que defende a necessidade de a escola se adaptar para atender aos estudantes, e não o contrário, a literatura da Educação Especial destaca um modelo de serviço de apoio à inclusão escolar conhecido como Ensino Colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019). De acordo com as autoras, esse modelo de atuação propõe a qualificação do ensino oferecido na classe comum, onde o estudante passa a maior parte de sua jornada escolar, o que é especialmente relevante no contexto da ETI.

Segundo os mesmos autores, o Ensino Colaborativo consiste em um modelo de prestação de serviços voltado para oferecer suporte especializado a estudantes com deficiência no contexto da educação regular. Dessa forma, a eficácia do coensino para esses educandos está diretamente relacionada às ações e à forma de atuação conjunta dos dois professores envolvidos no processo educativo.(Scruggs; Mastropieri, 2017).

De acordo com Scruggs e Mastropieri (2017), com o estabelecimento de políticas e legislações específicas, os estudantes com deficiência poderiam ser beneficiados com serviços educacionais principalmente em turmas regulares, onde teriam acesso ao currículo comum, sob a instrução de professores de áreas específicas e devidamente qualificados. Além disso, receberiam o apoio necessário de um docente especializado em Educação Especial. Nessa perspectiva, os professores regentes e especializados trabalhariam de forma colaborativa dentro de

uma única sala de aula, visando atender a todos os alunos. Portanto, acredita-se que este modelo seria uma solução eficaz para as Escolas em Tempo Integral, pois evitaria que os estudantes com deficiência fossem retirados da sala de aula e, conseqüentemente, privados de determinados conteúdos pedagógicos enquanto participam das atividades de AEE em SRM.

Baseado no exposto, é possível afirmar que ainda há diversas lacunas a serem preenchidas no que tange ao atendimento dos estudantes com deficiência nas Escolas de Tempo Integral (ETI). Além dos desafios estruturais, existem obstáculos relacionados à formação de uma cultura escolar inclusiva, à rotatividade dos profissionais e à falta de continuidade nas práticas pedagógicas. A alta rotatividade dos professores, tanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto da sala regular, compromete a consolidação de uma equipe pedagógica estável e coesa, o que afeta diretamente a qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência.

No entanto, acredita-se que as potencialidades do ensino em tempo integral podem ser plenamente exploradas, desde que o modelo esteja adequadamente estruturado e pautado em práticas educacionais inclusivas e bem fundamentadas. A criação de condições institucionais que garantam a permanência de profissionais especializados nas escolas, a exemplo de concursos públicos específicos para o AEE, e o fortalecimento de redes de apoio são estratégias fundamentais para garantir um ensino inclusivo e de qualidade. Assim, o sucesso do ensino em tempo integral, sobretudo em contextos inclusivos, requer uma estruturação sólida e comprometida com práticas que valorizem a diversidade de necessidades dos estudantes. A presença de profissionais especializados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediante concursos públicos específicos e com dedicação exclusiva a essa função, é um fator essencial para garantir um apoio contínuo e qualificado aos estudantes com deficiência, possibilitando a permanência e o desenvolvimento desses alunos em ambientes integrados e diversificados (Brasil, 2009; Rodrigues, 2006).

Além da presença de profissionais qualificados, o fortalecimento de redes de apoio dentro e fora do ambiente escolar é indispensável. Essas redes envolvem tanto a articulação com outros profissionais, como psicólogos e terapeutas, quanto a criação de parcerias com organizações e universidades que possam colaborar com

formação e assistência técnica. Assim, o ensino em tempo integral inclusivo exige políticas robustas e sustentáveis, que prevejam também formação contínua para todos os educadores, promovendo uma cultura escolar que entenda a inclusão como um processo dinâmico e adaptativo, capaz de acolher cada aluno em suas especificidades (Pinto & Souza, 2018; Rodrigues, 2006).

Por fim, o ensino em tempo integral só será efetivamente inclusivo e de qualidade quando houver um alinhamento entre as políticas educacionais e a prática pedagógica, com investimento em infraestrutura, apoio técnico e recursos didáticos adaptados. Tal alinhamento permite que a educação inclusiva se concretize em todas as dimensões do ambiente escolar, não apenas no atendimento especializado, mas também nas atividades regulares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou examinar como as diretrizes políticas voltadas para a Escola em Tempo Integral e a Educação Especial impactam a escolarização dos estudantes com deficiência. Para essa análise, adotou-se o “ciclo de políticas”, proposto por Ball e colaboradores (1992, 1994), como abordagem metodológica para a análise das políticas educacionais. Tal escolha fundamenta-se na perspectiva de que as políticas não são lineares, fixas ou imutáveis, nem meramente implementadas no contexto da prática, mas se configuram como um continuum. Assim, elas estão sujeitas a processos de tradução e (re)interpretação pelos atores envolvidos, caracterizando um complexo jogo político que envolve aceitação, resistência e relações de poder. Nesse contexto, a política foi compreendida como um mecanismo que responde a demandas e problemas emergentes da realidade, o que exige a consideração de proposições, prescrições e recomendações que integram determinantes globais e locais e das correspondentes (re)interpretações no contexto da prática.

Ao adotar os contextos de análise do ciclo de políticas, foi possível estabelecer um percurso analítico que privilegiou o exame das falas dos atores envolvidos e suas relações e concepções na produção dos textos políticos, assim como na tradução desses textos no contexto da prática, permitindo uma compreensão das estratégias políticas adotadas e dos efeitos produzidos. Entender as políticas de escola em tempo integral e de educação especial significa, portanto, reconhecê-las como o produto de interconexões de influências e interdependências, que resultam em hibridizações e na combinação de lógicas globais e locais nas práticas educativas.

Ao longo da análise, ao se aproximar do contexto da prática, torna-se evidente a lacuna entre a elaboração das políticas de tempo integral e das políticas de educação especial. Essa pesquisa busca destacar a necessidade de articulação entre essas duas políticas, que, inicialmente, não foram concebidas de forma orgânica e integrada.

A partir da análise das políticas públicas e da realidade prática das escolas da rede municipal de Sorocaba, foi possível identificar que, apesar das intenções legislativas, o atendimento aos estudantes com deficiência nas Escolas em Tempo Integral revela-se aquém das possibilidades de escolarização, refletindo uma

abordagem assistencialista. Observou-se que a Educação Especial nas Escolas em Tempo Integral configura-se a partir de adaptações contínuas, restritas e limitadas.

Os resultados indicaram a fragmentação entre as políticas de Escola em Tempo Integral e de Educação Especial, as quais são setorialmente pensadas e funcionam de maneira desarticulada. Diante das condições objetivas e subjetivas, verifica-se que tais políticas no contexto de influência e produção de texto não coincidem com o contexto da prática.

A pesquisa evidenciou a necessidade de uma reestruturação das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito ao financiamento e à organização do atendimento educacional especializado. A insuficiência de condições objetivas e subjetivas e a falta de uma política consolidada de Escola em Tempo Integral mostram que a integração entre essas duas políticas ainda é incipiente e carece de maior atenção por parte dos gestores e formuladores de políticas.

Além disso, as evidências sugerem que a política de Escola em Tempo Integral, ao direcionar-se majoritariamente para estudantes em situação de vulnerabilidade social, reflete uma visão compensatória da educação, que se limita a responder aos desafios emergenciais, sem investir de forma ampla e profunda em soluções que garantam a escolarização efetiva de todos os alunos, envolvendo aqueles com deficiência. A continuidade desse modelo pode resultar em um ciclo de exclusão disfarçado de inclusão, o que enfraquece os princípios fundamentais de uma educação democrática.

Este estudo demonstra que as formas assistencialistas que caracterizam ambas as políticas trazem implicações no contexto da prática. Fornece, dessa maneira, elementos para questionarmos a função social da escola e as contradições que incidem na (não) escolarização dos estudantes com deficiência. Considera-se, portanto, que a política de Escola em Tempo Integral e a política de Educação Especial apresentam caráter reparatório, refletindo a forma escola na produção capitalista que busca regular o processo de socialização do conhecimento por meio do caráter assistencialista das escolas públicas.

Ademais, foi possível inferir que a política de Escola em Tempo Integral no ensino fundamental ainda se insere no âmbito das políticas de governo, não estando consolidada como uma política pública municipal. Essa condição, conforme apontado pelos gestores escolares, representa um desafio, pois evidencia a necessidade de uma atenção mais direcionada às particularidades das escolas com

jornada ampliada.

A reflexão gerada por este trabalho evidencia que o fortalecimento dessas políticas depende de um esforço conjunto entre governos, educadores, pesquisadores e toda a sociedade, com o objetivo de construir marcos legais, institucionais e financeiros que promovam a educação como um direito pleno e para todos.

Neste cenário, torna-se urgente a implementação de políticas públicas que integrem, de maneira eficaz, a Educação Especial e a Escola em Tempo Integral, com foco na promoção de condições adequadas para todos os estudantes. A superação das limitações financeiras e estruturais é imprescindível para garantir que o direito à educação escolar se concretize. Além disso, é necessário que as políticas educacionais suplantem práticas assistenciais e adotem uma abordagem mais universal, que atenda a todas as crianças sem distinção.

Conforme observa Hofling (2001), é fundamental que as ações públicas não se limitem a oferecer “serviços” sociais, mas que estejam alinhadas às demandas da sociedade e voltadas à construção de direitos sociais. Em um contexto como o brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, é imprescindível que as políticas educacionais assumam um papel relevante tanto na democratização da estrutura ocupacional quanto na formação cidadã. Essa formação deve transcender a perspectiva de mera competitividade diante da ordem mundial globalizada, buscando contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito.

Sem uma mudança significativa na maneira como se responde às demandas impostas por essas políticas, permanece o desafio de repensar a organização do espaço-tempo escolar e das condições concretas dessa instituição. Isso exige uma relação mais coesa entre as políticas, pensadas e implementadas organicamente, com um desenho articulado que contemple a intenção de promover uma formação humana integral.

Por fim, este estudo reforça a relevância de novas pesquisas sobre a relação entre a Educação Especial e a Escola em Tempo Integral, em contextos urbanos e rurais, de modo a proporcionar um panorama mais amplo dos desafios e das possibilidades que essas políticas oferecem para a escolarização. Anuncia-se, ainda, a continuidade deste estudo de modo a focalizar o contexto da prática e perscrutar a contradição entre o proclamado e o realizado, o que requer uma pesquisa de campo mais ampliada. Com isso, espera-se obter elementos para

questionar as políticas educacionais, disputando um novo projeto de educação pública.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. **A educação pública e sua relação com o setor privado**. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.
- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2009.
- AQUINO, J. M. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências. Área de concentração: Economia Aplicada) — Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Piracicaba, 2011.
- ARAÚJO, G. C. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: AVELAR, M. R.; MALFITANO, A. P. S. Entre o suporte e o controle: a articulação intersetorial de redes de serviços. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 10, p. 3201-3210, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.13872018>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional**. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 24, n. 24, 2016.
- BALL, S.; OLMEDO, A. **A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. In: PERONI, V. M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BALL, S. J. **Education Reform: A Critical and Post Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar**. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, 2004.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. **Entrevista com Stephen John Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 jun. 2024.

BALL, Stephen John; BOWE, Richard. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues.** *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, 1992.

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** In: *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <link>. Acesso em: 22 set. 2015.

BALL, S. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126. Disponível em: <link>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BALL, S. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S.; MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas educacionais. Questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo.** Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza. Panorama geral.** Washington, 2000.

BARBOSA, K. M. Educação integral e educação de tempo integral. **Faculdade Sant’Ana Em Revista**, v. 2, n. 2, 2018. Recuperado de: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/578>.

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

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação.** Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 4 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020**. Brasília, 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o **Plano Nacional de Educação (2014–2024)**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL, **Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 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. 2007.

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARBELLO, S. R. C.; RIBEIRO, R. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, 2014.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 15, n. 4, 2006.

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

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CASTRO, Jacqueline Gomes Herculano; LEITE, Edna Xenofonte; SILVA, Maria Goretti Herculano. A Inclusão Escolar de alunos com Deficiência no contexto das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública. *Id on Line Rev. Mult. Psic.*, 2018, v. 12, n. 41, p. 991-1005. ISSN: 1981-1179.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

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

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

COELHO, L. M. C. C. **História(s) da educação integral.** *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 25 jul. 2023.

COELHO, L. M. C. C. **Concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** Brasília: Ministério de Educação, Cultura e Esportes, Série Mais Educação, 2010.

COUTINHO, C. N. **O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas**. In: LIMA, Júlio César França (Org.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

CUNHA, C. A. **O lugar do aluno com deficiência na escola integral contemporânea**. Viamão: Artigo científico apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2013.

CURY, C. R. J. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

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

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, Belo Horizonte, v. 38, n. 134, 2008.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cadernos de Pesquisa* (on-line), n. 116, 2002.

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

CURY, C. R. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CURY, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. *Cadernos de Pesquisa* (on-line), v. 29, n. 124, p. 11-32. ISSN 0100-1574, 2005.

CURY, C. R. J. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. *Educação & Sociedade* [online], v. 29, n. 105, 2008.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago, Chile, 2017.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. **A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019.

DESSBESEL, R. da S.; SILVA, S. de C. R. da; SHIMAZAKI, E. M. **O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática**. *Ciência & Educação* (Bauru), [S.L.], v. 24, n. 2, 2018.

DILL, J. **Educação Especial e Educação Integral: um estudo de caso sobre as interfaces em uma escola pública**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FANFANI, Emilio Tenti. **La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación**. 3. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, ago., 2002. Disponível em: [link de acesso]. Acesso em: 13 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.

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

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. Logeion: Filosofia Da Informação, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas públicas para a inclusão: uma análise a partir da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira**. *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

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

GIOLO, J. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, J. *et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES SILVA, A. S. **Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O. **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano**. Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 20, n. 1, p. 395, 2014.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021.

GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. **Inclusão escolar como prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 32, n. 1º sem., 2011.

HORNBY, G. **Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities**. *British Journal of Special Education*, v. 42, n. 3, 2015.

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

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

KASSAR, M. de C., M. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. *Educação e Pesquisa*, n. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt>. Acesso em: maio 2024.

KRAMER, S. **Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica**. *Caderno de Pesquisa*, v. único, n. 42, p. 54-62, jun. 1982.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>. Acesso em: abril de 2024.

LAPLANE, A. L. Friszman. **Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 34, n. 93, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educação em Revista**, n. 45, 2012.

LEITE, M. de M. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. xvi, 1971. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LEITE, M. de M.; SILVA, R. H. dos R. Sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR** On-line, 18(3), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8653169>. Acesso em: jul. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, 2012.

LOPES DE SOUZA, M.; SANTOS MACHADO, A. Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 2019.

LOPES, Alice Casemiro. **Discursos das políticas de currículo**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, Olinda Rodrigues. Educação em tempo integral: desafios e perspectivas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 03, ed. 09, vol. 03.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

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

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

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores para a educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. / Organizadora Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro, 2013.

MENDES, E. G.; Malheiros, C. A. L. **Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. 2012.

MENDES, E. G.; Vilaronga, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos, 2014.

MENEZES, J. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, n. 45.

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

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. **Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira**. Cadernos CEDES, v. 34, 2014.

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

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

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

MOLL, J. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, 2014.

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

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Educação**, São Paulo, n. 51, 2009.

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

MOLON, Susana Inês. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica**. Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 11, 2008.

MORGADO, José Carlos et al. (Orgs.) **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros**. São Tirso (Portugal): De Facto Editores, 2015.

MORGADO, José Carlos; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MORGADO, José Carlos; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: Acesso: 10 mai. 2014.

MORGADO, José Carlos. **A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais.** In: Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, Blumenau, v. 1, n. 2, 2006.

NUNES, L. R. O. P. **As relações educação especial e educação inclusiva.** TEIAS, Rio de Janeiro, a. 9, n. 18, 2008.

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

PEREIRA, M. F. R. As práticas assistencialistas e a institucionalização da cultura do benefício. Trajetos - **Revista de História da UFC**, v. 4, n. 8, p. 94-107, ago. 2006.

PERONI, V. M. V. **Reforma do Estado e a tensão entre público e privado.** Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/vera2.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

PERSIANI, A. **Análise da oferta da jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais brasileiras de 2007 a 2017.** (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2019.

PINTO, J. M. R.; SOUZA, M. E. Inclusão e políticas de educação especial no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, 2018.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, 2014.

RODASK, J. I. **A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá/PR.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro Oeste, 2018.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Mariana Ruas; SANTIAGO, Érika Jordana Freitas; ROTA JUNIOR, César. **Educação de tempo integral: da carência à proteção.** Psicologia Educacional [online], 2021, n. 52, p. 86-96. ISSN 1414-6975. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p86-96>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social.** Madrid: Morata, 2000.

SALA, M. E.; MORENO, K. S.; DUARTE, A. A. P. **Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral.** Cadernos de Aplicação, v. 33, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.102435.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Girlane Brito; SANTOS, Ranieri Braga; VALANGA, Carmen Tereza. **Concepções da educação inclusiva na modalidade de educação de tempo integral.** In: Congresso Nacional de Educação, 2013.

SAVIANI, D. **Educação não é filantropia.** Presença Pedagógica, v. 3, n. 13, p. 5-15, 1997.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007, número especial.

SAVIANI, D. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência.** Roteiro, v. 45, 2020.

SAVIANI, D. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.** Educação e Sociedade, v. 34, n. 124, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA. **Caderno de Orientações SEDU/DAGP N.º 03.** Diretoria de Área de Gestão Pedagógica, 2016.

SEEMANN, Vânio Cesar. **O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. **Políticas educacionais para a educação especial: uma breve contextualização histórica.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SILVA, A. B. **Educação Integral: entre a assistência e o direito à educação.** Editora Unesp, 2018.

SOTERO, M. da C.; CUNHA, E. B. J.; GARCIA, V. A. **Educação integral e atendimento educacional especializado: Como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo?** Cadernos CEDES, 39(108), 2019.

SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Márcia Denise. **Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual.** Educação e Fronteiras, Doutorado, v. 5, n. 13, 2015.

SOUZA, M. L. **Educação Integral: história e políticas contemporâneas.** Editora Vozes, 2016.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, 1959.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

TRIÑANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. de P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400009>. Acesso em: 07 ago. 2024.

VAZ, Kamile. **Professor sem ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016)**. Educação e Realidade, v. 46, n. 3, Porto Alegre, 2021.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI**. Tese de Doutorado, Porto Alegre, 2017.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. **Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 34, 2014.

VELAME, G. A. **Estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral: um estudo em Vitória-ES**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

APÊNDICE - A

QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES E ORIENTADORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo: _____
E-mail _____ Qual é o seu sexo? () Feminino () Masculino () Outro (especifique) _____ Qual é a sua idade? () Entre 18 e 24 anos () Entre 25 e 34 anos () Entre 35 e 44 anos () Entre 45 e 54 anos () Entre 55 e 64 anos () Entre 65 e 74 anos () 75 anos ou mais

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação em: _____ Pós-Graduação () Especialização/MBA () Mestrado () Doutorado Qual(is)? _____
Você já participou de alguma formação em Educação Especial na perspectiva Inclusiva? () Sim () Não Qual? _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Qual é o seu cargo? () Orientador(a) Pedagógico(a) () Diretor(a) ou Vice Diretor
Tempo de atuação no cargo/função _____
Unidade Escolar de exercício _____ Em sua Unidade Escolar há Sala de Recursos Multifuncional - SRM? () Sim () Não

Como se dá o AEE em sua unidade?

Comente sobre o processo e as condições institucionais de implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da política de educação em tempo integral na escola em que atua?

Quais são os principais desafios e obstáculos encontrados na gestão e implementação dessas políticas?

Quais são as estratégias de ações e as alternativas que a gestão tem criado para lidar com tais desafios?

Como você, enquanto gestor, considera as possibilidades de articulação dessas políticas na escola?

Na sua opinião, é possível efetivá-las?

Do seu ponto de vista, enquanto gestor de unidade, como essas políticas afetam a organização da escola?

Como você observa a escolarização dos estudantes com deficiência nesse contexto?

ANEXO - A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SOROCABA

Eu, Maria Hildelânia do Nascimento Belarmino, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Educação dos estudantes com deficiência no contexto das escolas de tempo integral do município de sorocaba” orientada pela Profa. Dra. Débora Dainez.

Os desdobramentos sociais que as políticas educacionais de educação especial e educação integral têm no atual cenário incitaram a elaboração desta pesquisa. A proposta deste estudo é compreender e investigar a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e da política de educação em tempo integral nas escolas da rede municipal de Sorocaba. Acredita-se que conhecer as raízes das escolas de tempo integral e da política que fundamenta a ampliação do tempo escolar é de extrema importância para mapear os avanços e os limites enfrentados quanto a sua relação com a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Sorocaba/SP, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a equipe gestora da unidade escolar selecionada. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho. Os encontros terão duração aproximada de 60 minutos. Durante as entrevistas, serão utilizados recursos de gravação em áudio, visando garantir uma documentação precisa e fiel dos diálogos. Posteriormente, os áudios serão transcritos para permitir uma análise consecutiva, complementada pelas anotações feitas pelo pesquisador em um diário de campo.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. É importante ressaltar que os áudios das entrevistas serão armazenados exclusivamente em um dispositivo eletrônico local. Não haverá qualquer registro dos áudios em plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou na "nuvem". O tempo total desta pesquisa é de 24 meses, com término previsto para fevereiro de 2025. Após este período, os arquivos de áudio permanecerão armazenados no HD externo do

2

pesquisador por mais cinco anos. Passado este prazo, todos os arquivos serão excluídos. Sua participação será de no máximo 3 meses, previsto para acontecer nos meses de junho à agosto de 2024.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da

exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como gestor, locada na Secretaria Municipal de Educação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Vale ressaltar que o participante terá o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais desta pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São

3

Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes

regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Maria Hidelânia do Nascimento Belarmino
Endereço:

Orientador: Profa. Dra. Débora Dainez.
Contato telefônico:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante