



## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Fabiana Ferreira Pinheiro 1  
Ana Lucila Dantas Fagundes Leite 2  
Fernanda Silva Viana 3  
Isabel Matos Nunes 4

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar como vem se configurando o acesso, permanência e o Atendimento Educacional Especializado dos alunos vinculados à Educação Especial matriculados nas escolas em tempo integral da rede pública brasileira. A Educação em Tempo Integral na interface da Educação Especial são políticas públicas importantes, por isso, dentro do cenário educacional, tem motivado reflexões e debates, direcionando o prisma de pesquisadores em seus trabalhos, os quais destacam-se, Velame (2015), Triñanes (2009), Moll (2012), Cavalieri (2014), Gomes (2009), dentre tantos outros, que apontam considerações importantes sobre o tema em questão. Busca-se, através da pesquisa bibliográfica, verificar a construção, a implementação e a consolidação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas em tempo integral. Revela-se que, em todos os âmbitos, as discussões encontram-se em um processo inicial, no que se refere à configuração dessas duas políticas públicas dentro do mesmo contexto. É possível perceber, através do contato com as pesquisas e também através das análises dos documentos oficiais, que apesar da Política de Educação Especial encontrar-se envolta de um cenário histórico de movimentos, lutas, rupturas, conquistas, até mesmo da implementação de políticas educacionais, com o compromisso de ultrapassar o paradigma de segregação, em prol da reafirmação de direitos como acesso à educação, há urgência em garantir espaço efetivo de discussão das possíveis potencialidades e fragilidades dessas duas políticas educacionais, que estão sendo implementadas no mesmo espaço-tempo, fortalecendo o compromisso de que uma política não ocorra em detrimento da outra, que a inclusão aconteça de fato, e que na prática não seja um espaço escolar integral excludente.

**Palavras-Chave:** Educação em Tempo Integral, Atendimento Educacional Especializado, Políticas Públicas.

1 Mestranda do Programa de Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo no Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES/CEUNES, [fabiana.s.ferreira@edu.ufes.br](mailto:fabiana.s.ferreira@edu.ufes.br);

2 Mestranda do programa de Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo no Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES/CEUNES, [ana.lei@edu.ufes.br](mailto:ana.lei@edu.ufes.br);

3 Mestranda do programa de Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo no Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES/CEUNES, [fernanda.s.viana@ufes.br](mailto:fernanda.s.viana@ufes.br)

4 Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. do Departamento de Educação e Ciências Humanas –DECH do Centro Universitário Norte do Espírito Santo-CEUNES/UFES, [isabel.nunes@ufes.com.br](mailto:isabel.nunes@ufes.com.br);

## INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar como vem se configurando o acesso, a permanência e o Atendimento Educacional Especializado dos alunos vinculados à Educação Especial matriculados nas escolas em tempo integral da rede pública brasileira. Assim, através de uma revisão bibliográfica, buscamos compreender as relações nestes contextos de educação em tempo integral, na interface da educação especial.

O interesse de estudo sobre essa temática despertou, a partir da experiência da primeira autora, que atua como coordenadora municipal de implantação das escolas em tempo integral no município de Pinheiros/ES, intensificado e subsidiado pelas discussões e aprofundamentos do referido tema, nas aulas do programa de Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) campus São Mateus/ES, onde, participamos das disciplinas Ensino e Educação Especial, bem como, da disciplina Estudo Dirigido, nestas, tivemos a oportunidade de mergulharmos, na apropriação de conhecimentos que nos permitissem uma leitura, clara, lúcida e conceitual do contexto abordado para este estudo.

Não podemos negar, que as relações que fogem às nossas, nos atravessam e também nos afetam, em certos momentos até nos conduzem por caminhos que, no momento, não compreendemos. Para Larrosa Bondía (2002, p.21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca[...]”. Desta forma, a experiência está intimamente relacionada com a ação do sujeito.

No escopo destes estudos, tornaram-se evidentes os diversos cenários da educação especial brasileira, marcados por lutas, tensões e conquistas, balizados pelas políticas públicas pertencentes a cada período ao longo história, com o compromisso de ultrapassar o paradigma da segregação, em prol da reafirmação de direitos fundamentais para o público da educação especial, como o acesso à educação pública.

Marcando esse processo de afirmação dos direitos das pessoas com deficiência e na busca em promover e garantir a inclusão social dentro da escola, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96 define que:

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A LDB traz ainda, em seu texto, apontamentos sobre a formação de professores, currículos, técnicas, metas, e recursos para atender às necessidades das crianças com

deficiências, transtornos, globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação. O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, e redefini o conceito conforme segue:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Percebe-se que, mesmo viabilizado através das políticas públicas educacionais, a definição dos conceitos, tempos e espaços do atendimento educacional especializado, é preciso repensar, discutir e desenvolver condições para atender ao aluno em sua necessidade, não basta somente estar previsto na legislação, pois, só essas, não são suficientes para atender a verdadeira inclusão.

A educação em tempo integral, na interface da educação especial, tem motivado reflexões e debates, direcionando o prisma de pesquisadores em seus trabalhos, os quais destacam-se, Velame (2015), Triñanes(2009), Moll (2012), Cavalieri (2014), Gomes(2009), os estudos desvelam a urgência de garantir espaço efetivo de discussão das possíveis potencialidades e fragilidades dessas duas políticas educacionais, que estão sendo implementadas no mesmo espaço-tempo, e apresentam importantes considerações relacionadas a inserção do público da educação especial nesse espaço de jornada escolar estendida.

Assim, neste momento, é importante para este estudo, referenciar alguns marcos históricos da educação especial ao longo da história, não se trata de um olhar prescritivo, linear e exaustivo sobre os principais marcos, e sim um olhar que indique as principais continuidades e descontinuidades das diferentes concepções que perpassam a Educação Especial.

### **Educação Especial alguns Apontamentos Históricos**

O processo de inclusão educacional sobrevém de uma luta constante em busca dos direitos humanos, tais como, o acesso à educação, direito à cidadania e até mesmo do convívio social. Velame (2015, p.52), é preciso reportar-nos às raízes históricas que fundamentam a educação especial, não para tentar justificar, mas para entender a exclusão e segregação dos sujeitos considerados “deficientes” ao longo da história.

As pessoas marcadas por uma imperfeição biológica-orgânica, desde os primeiros momentos da história, estiveram excluídas das principais formas de participação social: no

período que vai da antiguidade até a idade média, as pessoas com algum tipo de deficiência tinham suas vidas marcadas pelo extermínio, discriminação e preconceito, vivendo à margem da sociedade.

Ainda aludindo à contextualização que caracterizou todo esse processo histórico da educação especial, os caminhos da pessoa com deficiência na Antiguidade, eram basicamente demarcados ao misticismo e a magia. Drago (2013, p.60) as pessoas com deficiência nesse período “[...] geralmente eram vistas como seres imperfeitos, impuros, não sendo a imagem e semelhança de Deus[...]”.

Podemos mencionar, que no Brasil os caminhos trilhados pela inclusão iniciam-se ainda no período do império, quando ocorreram os primeiros atendimentos às crianças “excepcionais”, como eram chamadas as pessoas com deficiência na época. Foi estabelecido com as instituições instaladas para essa finalidade, eram separadas da escola regular e a educação concentrava-se basicamente no ensino de trabalhos manuais, na tentativa de garantir meio de sua subsistência e isentar o Estado de uma futura dependência desses cidadãos.

A abordagem que fundamentava o conceito de deficiência naquele momento era o de modelo médico, clínico, que durou até meados de 1930, quando gradualmente substituído pela pedagogia e psicologia, nesse período histórico a presença de classes anexas aos hospitais psiquiátricos, asilos faziam parte do cenário que compunha a educação especial.

Lev Vigotski, em meados de 1924, ao pesquisar sobre a “Deficiência” na Rússia, já criticava as escolas especiais, onde tudo era adaptada para a criança com deficiência, subestimando o desenvolvimento humano na perspectiva das potencialidades e peculiaridades. O autor trata do assunto em seus estudos, precisamente no seu livro- Fundamentos da Defectologia, que integra as obras completas de vários escritos do referido autor, confirma que,

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdomudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKI, 1997, p. 41).

Por meio da Declaração de Salamanca (1994), e da Perspectiva de Educação Especial em um Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), entre outras legislações, marcam um período de mudanças do conceito de deficiência e das propostas educacionais para o desenvolvimento

dessa população, implicam e sustentam um conceito de integração do estudante público da educação especial na rede regular de ensino.

De certa forma, a sociedade fez muitos avanços [...] a pessoa não permanece mais enclausurada em suas residências, instituições ou asilos[...] (Triñanes, 2009, p.15), mas não podemos ignorar o fato que historicamente à Educação Especial se constituiu e funcionou como um sistema paralelo e não articulado com o ensino comum regular, nesse sentido, faz-se necessário buscar através da pesquisa bibliográfica, quais as implicações da implantação e expansão da educação em tempo integral no cenário histórico brasileiro.

### **Breve Contextualização da Educação em Tempo Integral**

O ideal de uma escola que tenha um olhar diferenciado de ensino e trate o crescimento do aluno por diferentes vertentes, nasce no Brasil na década de 1930, através do ideário de alguns educadores da época.

O sonho de uma educação integral, foi adiado por duas vezes, primeiro com Anísio Teixeira e posteriormente com Darcy Ribeiro. O sonho de uma escola de dia inteiro é retomado ao fim da primeira década do século XXI “com todos os desafios de uma “mega população” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades” (MOLL, 2012, p. 28).

Segundo Moll (2012), o desafio coloca-se em “constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar” (p. 28-29), dessa forma, a ampliação da jornada diária da escola, está para além do aumento necessário do tempo, e sim, quanto a qualidade desse tempo.

A educação em tempo Integral em sua essência e ampliação da oferta da Educação em Tempo Integral vem ganhando cena nos marcos legais, em diversas esferas, tais como, federal, estadual e municipal: ações abrangentes e claras de ampliação norteiam a reorganização da jornada escolar diária de forma ampliada, buscando assim, garantir o cumprimento da meta 6, estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Em consonância com Plano Nacional de Educação (2014-2024), rumo ao cumprimento da meta 6, foi criada no estado do Espírito Santo a Lei Complementar nº 799, publicada em 12 de junho de 2015, estabelecendo diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais, a partir de então, a implantação das escolas em tempo integral no território capixaba, só aumenta. Em larga escala cresce também, a oferta de educação em tempo

integral nas redes municipais de ensino, sendo abarcadas pelo regime de colaboração entre estado e municípios, a implantação nas redes municipais, passa a ser fomentada de forma acelerada.

Segundo Moll (2012, p.28) O debate da Educação em tempo integral é eminentemente político, e diz muito da responsabilidade, do esforço, da intenção do país, dos governantes, nos diferentes tempos, para avançar e construir a possibilidade de elevação cultural, educacional e política do povo brasileiro. O acesso do pobre à escola e à educação de qualidade tem sido tímido e perpassado por uma organização contrária à perspectiva da Educação Integral.

A Escola de Tempo Integral que, segundo Gomes (2009, p.14), traz como princípio organizador do currículo a perspectiva de integração dos conhecimentos, pressupondo a articulação integradora de experiências e atitudes, a fim de superar a fragmentação dos diversos campos do saber, levando o aluno a conquistar uma visão mais abrangente e complexa dos conhecimentos.

Nessas tais premissas, que poderíamos até referenciar como percurso na busca da qualidade educacional, partindo dos questionamentos “de como e o que deve a escola ensinar”, podemos destacar em função de todas essas expectativas qual a função da escola em tempo integral segundo Cavalieri (2014, p.1206) “a escola em tempo integral aparece como elemento para um possível avanço em direção à referida qualidade, a depender das funções e do sentido que ela se venha atribuir”.

Percebe-se que há uma preocupação na implantação da educação em tempo integral de, além de aprimorar a aprendizagem do aluno, sanar algumas situações de vulnerabilidade social que culminam em exclusão. O direito dos estudantes público da educação especial a uma educação integral e à aprendizagem precisa constituir importante ponto de partida para o debate sobre os significados políticos e pedagógicos dessa política no Brasil. Faz-se necessário que o crivo da discussão teórica abarque tais políticas emergentes que, e de modo inédito, busque se efetivar em escala nacional a indução da política de educação integral no Brasil, em uma indissociável relação de engajamento com a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

## **METODOLOGIA**

O artigo apresentado baseia-se na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, ressaltando as pesquisas e trabalhos elaborados a partir do prisma de pesquisadores que enfatizam a configuração dessas duas políticas públicas a educação em tempo integral na interface da educação especial. Neste sentido, ao estudarmos a literatura, lançamos um olhar

buscando não somente delimitar melhor nosso recorte da pesquisa, como também realizar um aprofundamento nos estudos relativos a fomentação dessas duas políticas, bem como os seus desdobramentos. Para embasar a discussão aqui apresentada dialogamos com os seguintes pesquisadores, Velame (2015), Triñanes (2009), Moll (2012), Cavalieri (2014), Gomes (2009), dentre tantos outros, que apontam considerações importantes sobre o tema em questão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Educação em tempo Integral na Interface da Educação Especial**

Num olhar retrospectivo, observamos que os estudantes, público da Educação Especial são, na maioria das vezes, colocados à deriva dos processos sociais e educativos, historicamente e culturalmente é uma longa jornada de lutas sociais e implementação de políticas educacionais, com o compromisso de ultrapassar o paradigma da segregação, em prol da reafirmação de direitos fundamentais, como o acesso à educação pública.

A atenção voltada para as minorias tem crescido notavelmente nas últimas décadas, no Brasil, com o objetivo de subsidiar maior qualidade de vida e reduzir a exclusão social. Nesse sentido, as políticas públicas, bem como os dispositivos legais e normativos vigentes, propõem a ampliação e qualidade dos serviços voltados para a educação especial, de modo a favorecer o atendimento e romper com todas as dificuldades daqueles que foram negligenciados ou excluídos das propostas escolares por tanto tempo.

Ancorada nessa proposta é possível citar a meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que assegura a ampliação do aluno público da educação especial de maneira igualitária ao estudante “normal”. Segue o texto

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

Na legislação federal, encontramos subsídios de como organizar a oferta do AEE para crianças e adolescentes que estão na escola em tempo integral com uma jornada de atividades escolares de, no mínimo, sete horas diárias, conforme a Nota Técnica nº 62/2014 (Brasil, 2014b) do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e

Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC/SECADI/DPPEE), publicada em 10 de setembro de 2014. Esta orientação dispõe que:

[...] cabe a cada instituição prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades articuladas ao atendimento educacional especializado, visando promover condições de plena participação dos estudantes com deficiência, em igualdade de oportunidades com os demais estudantes (Brasil, 2014b).

A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) também prevê a garantia da oferta de serviços de apoio especializado, buscando eliminar as barreiras que possam impedir o acesso, garantindo a permanência e a aprendizagem do público da educação especial na escola, a presença desse público nas classes comuns é uma realidade crescente.

A orientação dada às escolas de educação em tempo integral, de que devem explicitar em seu projeto pedagógico as especificidades, as necessidades e as condições para participação dos alunos público de educação especial, sobre as quais se sustenta e se articula o AEE. Essa orientação reafirma que ambos, AEE e educação integral, são direitos concomitantes, inclusive devem estar articuladas, mas não explicita de que forma isso pode ser organizado, do ponto de vista tempo e espaço, de modo que o AEE seja complementar ou suplementar e não substitutivo à escolarização.

“A educação especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, implica mudanças estruturais e culturais da escola para além de integrar currículos” (VELAME, 2015, p.). É imprescindível a sua adequação à nova realidade de forma a contemplar as especificidades de todos os estudantes, proporcionando-lhes as compensações em condições compatíveis para que juntos todos tenham oportunidades iguais de se desenvolverem (MOLL, 2012).

Percebe-se, através dos estudos mencionados, que tivemos bastantes transformações sociais relativas à escola, algumas consideradas positivas, como a democratização do acesso à escola, enquanto outras ainda se constituem como lutas permanentes para melhorar a construção, a implementação e a consolidação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este ensaio, com uma revisão integrativa, que nos permitiu visualizar as continuidades e discontinuidades das concepções que norteiam as práticas da educação especial ao longo da história.

Trouxemos os aspectos históricos que marcaram a oferta da educação em tempo integral, como uma das propostas políticas e pedagógicas mais enfatizadas para atender a demanda de melhorar as questões, tanto pedagógicas quanto sociais, especialmente no caso de crianças em situação de vulnerabilidade social, partindo do pressuposto que um maior tempo na escola irá proporcionar mais aprendizagem e, conseqüentemente, mais qualidade na oferta da educação. Enquanto política, destacando a seguinte indagação - aos alunos público da educação especial, como se configura nesse espaço e tempo, o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado.

Evidenciamos o quanto é imperativa a necessidade de reflexão sobre a configuração dessas duas políticas públicas sendo vivenciadas dentro do mesmo espaço tempo. O diálogo aberto e crítico é um dos caminhos que incitam a superação das exclusões, procurando através da eficácia das políticas públicas o bem de todos.

As políticas públicas, levantadas como objeto de estudo, não devem existir em detrimento uma da outra, ou seja, não é porque o aluno está matriculado na educação em tempo integral que ele deixou de ter a necessidade e o direito ao AEE; e ao mesmo tempo, não é porque o aluno está matriculado no AEE que ele não tem direito à escola com jornada estendida.

Buscar uma educação de igualdade, com qualidade, acima de tudo equidade é, sem dúvida, uma meta que precisa ser alcançada pela educação brasileira, fortalecendo o compromisso de que uma política não ocorra em detrimento da outra, que a inclusão aconteça de fato, e que na prática não seja um espaço escolar integral excludente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO,1994.

BRASIL.MEC.SEESP. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília.2008.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.005. de 25 de junho de 2014,que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 -2024) e dá outras providências 2014ª.**

CAVALIERI, Ana Maria, **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?**Edu. Soc., Campinas, v.35, nº.129, p.1205-1222, out-dez, 2014.

DRAGO, Rogério. **Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensinoFundamental.**In: Victor, S.L., DRAGO, R. PANTALEÃO, E. **Educação especial no cenário educacional brasileiro.** São Carlos: Pedro & João, 2013.

GOMES, Maria do Carmo R. Lurial. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação. 2009.165fl. Dissertação (Mestrado em Educação).** Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

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

VELAME, Giovana Aparecida, **Estudantes público alvo da educação especial na educação em tempo integral: um estudo em Vitória -ES.** 2015.

TRINANES, Maria Terêsa Rocha. **Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral-** Campinas: PUC- Campinas, 2009. 149p.