



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ABIGAIL SALES DA COSTA ROCHA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA - PB

2023

ABIGAIL SALES DA COSTA ROCHA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NA PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso, submetido à
Coordenação do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
final para a obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cláudia da Silva
Rodrigues

Coorientadora: Prof.^a Ma. Adriege Matias
Rodrigues

JOÃO PESSOA - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R672p Rocha, Abigail Sales da Costa.

A política de educação especial no contexto da
educação integral na Paraíba / Abigail Sales da Costa
Rocha. - João Pessoa, 2023.

51 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Coorientação: Adriege Matias Rodrigues.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Programa de Educação Integral. 2. Educação
especial. 3. Políticas educacionais. I. Rodrigues, Ana
Cláudia da Silva. II. Rodrigues, Adriege Matias. III.
Título.

UFPB/CE

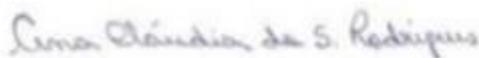
CDU 376(813.3)(043.2)

ABIGAIL SALES DA COSTA ROCHA

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA

Trabalho de Conclusão de Curso, submetido à Coordenação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 06 de junho de 2023



Prof.a Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues
(DFE/CE/UFPB)
Orientadora



Prof.^a Ma. Adriège Matias Rodrigues
Membro Externa
Coorientadora



Prof.^a Ma. Liliane Alves Chagas
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente



MUNIQUE MASSARO

Data: 06/06/2023 17:25:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Munique Massaro
(DHP/CE/UFPB)
Examinadora Interna

JOÃO PESSOA - PB

2023

*Dedico este trabalho aos meus pais,
meus fiéis amigos, que lutaram muito por mim neste
percurso acadêmico de graduação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu melhor amigo, por toda força, cuidado e amor para comigo, especialmente durante esses anos de graduação.

Aos meus incríveis pais: Maria José Sales da Costa Rocha, minha amada mãe que me inspira como professora, e me ensina todos os dias sobre amar, cuidar e sobre como ser uma mulher sábia. Obrigada por nunca desistir de mim, e por se esforçar tanto para me fazer chegar até aqui, te amo; Gilvan Bento da Rocha, meu paizinho que lutou muito junto comigo nesses quatro anos, se desdobrando para me ajudar quando precisava, muito obrigada. Essa vitória é nossa. Te amo;

Aos meus irmãos, Júnior e Gustavo, obrigada pelo amor e cuidado notórios nos mínimos detalhes. Às minhas cunhadas Flávia e Julliane, que entraram na família para completar o que faltava. Às minhas sobrinhas, Maria Heloíse, Lívia e Ana Clara, os amores da minha vida.

Aos meus avós, por terem cuidado tanto de mim em oração, e por sempre se manterem presentes nessa trajetória.

As minhas tias, também profissionais da educação, que me ajudaram a compreender como uma professora que é boa e ama o que faz é, conduzindo-me a seguir uma carreira parecida com a de vocês. A Josilene Sales, minha tia, obrigada por toda ajuda cedendo sua casa muitas vezes para que eu pudesse participar de eventos na Universidade, obrigada, amo-te!

Ao meu namorado, Jarbas Lima, pelo amor, paciência e cuidado comigo, principalmente durante o período de escrita deste trabalho.

À Universidade Federal da Paraíba.

À Capes pelas bolsas estudantis, que permitiram tornar-me pesquisadora da educação e descobrir um novo mundo, o mundo das ciências.

Às minhas amigas de turma, Andreza minha parceira e amiga de todos os trabalhos, Kerolayne por sua doçura e paz que transmite, Kamylla minha amiga alegre e feliz que me inspira a ter uma vida mais leve mediante as situações da vida. A minha amiga que o projeto de pesquisa me deu, Jessyca Priscilla, por toda parceria e amizade em meio a tantas demandas e prazos. A minha amiga de vida, Clarisse, por todas as conversas, conselhos e risadas durante esse tempo.

A minha orientadora Ana Cláudia da Silva Rodrigues pela confiança, paciência e por ser essa mulher que inspira a tantas mulheres. Agradeço por todas as oportunidades que me foram dadas a partir da sua vida, e por ter me ajudado tanto em diversos momentos da graduação.

À minha coorientadora Adriège Matias Rodrigues, por toda paciência e cuidado comigo durante este período de preparação deste trabalho, você é incrível.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC) pelo acolhimento e todos os conhecimentos fornecidos.

A professora Liliane Alves Chagas e a professora Munique Massaro por terem aceito o convite de fazer parte da minha banca examinadora.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

SAVIANI (2008)



RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objeto de pesquisa a política educacional de Educação Especial das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba. A investigação buscou responder ao seguinte problema: Como se estrutura a política de Educação especial no modelo educacional da Escola Cidadã Integral? O objetivo geral é analisar a política de Educação Especial das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba. Os objetivos específicos que delinearão a estrutura desse trabalho se organizaram da seguinte maneira: a) Estabelecer um panorama analítico sobre as políticas educacionais de Educação Especial no Brasil. b) Compreender os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a discussão de alunos público-alvo da Educação Especial na política educacional das Escolas Cidadãs Integrais. Para fundamentar a análise de dados, apoiamos nos estudos de Sassaki (2008), Bota e Ainscow (2002) e Rodrigues (2006). Metodologicamente, utilizamos a pesquisa qualitativa e documental, utilizando o Censo Escolar — Inep/MEC (2022), Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025) e as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede de Ensino Estadual da Paraíba, apoiando-se no método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Ao término da pesquisa, constata-se que houve uma ampliação dessas escolas de tempo integral em todas as etapas, mas com trajetórias bem distintas, principalmente na Paraíba, que é um dos estados que mais tem escolas integrais comparado a outros estados. Desta forma, percebemos que houve um aumento do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial ao longo das etapas de ensino em escolas regulares. Quanto ao ensino médio, percebemos uma maior exclusão e dificuldade quanto ao acesso, permanência e êxito desse público, no que tange ao Atendimento Educacional Especializado, evidenciando a falta de políticas públicas eficazes naquela etapa de ensino. Ao finalizar este estudo, espera-se que seja apenas o trabalho reflexivo, e que incentive novas práticas, pesquisas e olhares a respeito da inclusão.

Palavras-chave: Programa de Educação Integral; Educação Especial; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) has as research object the educational policy of Special Education of Integral Citizen Schools in Paraíba. The investigation sought to answer the following question: How is the Special Education policy structured in the educational model of the Integral Citizen School? The general objective is to analyze the Special Education policy of Integral Citizen Schools in Paraíba. The specific objectives that outlined the structure of this work were organized as follows: a) Establish an analytical overview of educational policies for Special Education in Brazil. b) Understand the theoretical-methodological assumptions that support the discussion of Special Education target audience students in the educational policy of Integral Citizen Schools. To base the data analysis, we supported the studies of Sasaki (2008), Bota and Ainscow (2002) and Rodrigues (2006). Methodologically, we used qualitative and documentary research, using the School Census — Inep/MEC (2022), the State Education Plan of Paraíba (2015-2025) and the Operational Guidelines of the Schools of the State Education Network of Paraíba, relying on the content analysis method (BARDIN, 2011). At the end of the research, it appears that there was an expansion of these full-time schools in all stages, but with very different trajectories, especially in Paraíba, which is one of the states that has more full-time schools compared to other states. In this way, we noticed that there was an increase in the number of enrollments of Special Education students throughout the teaching stages in regular schools. As for high school, we noticed a greater exclusion and difficulty regarding access, permanence and success of this public, with regard to Specialized Educational Assistance, evidencing the lack of effective public policies in that stage of education. At the end of this study, it is expected that it will only be reflective work, and that it will encourage new practices, research and perspectives regarding inclusion.

Keywords: Comprehensive Education Program; Special education; Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS

- (ACD) - Alunos com Deficiência
- (AH/SD) - Altas habilidades e Superdotação
- (AEE) - Atendimento Educacional Especializado
- (LBI) - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
- (LDB) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- (MEC) - Ministério da Educação
- (ONU) - Organização das Nações Unidas
- (PAEE) – Público-alvo da Educação Especial
- (PNE) - Plano Nacional de Educação
- (PPP) - Projeto Político Pedagógico
- (SRM) - Sala de Recursos Multifuncionais
- (TEA) - Transtorno do Espectro Autista
- (TGD) - Transtornos Globais do Desenvolvimento
- (UFPB) Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Quantitativo de Matrículas da Educação Especial	24
Figura 2: Número de matrículas do PAEE em Classes Comuns e Classes Especiais Exclusivas, segundo a dependência administrativa - Brasil – 2022	25
Figura 3: Número de matrículas de Alunos com deficiência, TGD, ou Altas habilidades/superdotação em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino - Brasil 2018-2022	27
Figura 4: Percentual da Paraíba em comparação a outros estados	44
Figura 5: Percentual de alunos PAEE incluídos por etapa de Ensino distribuídos pelos Estados	46
Figura 6: Gráfico que representa os alunos incluídos em classes comum com e sem o AEE, e os que frequentam apenas as Classes Especiais	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS	21
2.1 Educação Especial e a garantia do direito à educação pública	31
2.2 Atendimento Educacional Especializado	34
3 METODOLOGIA.....	39
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: Avanços, Entraves e Desafios	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54

1

INTRODUÇÃO

Minha jornada na UFPB teve início no ano de 2018, no segundo semestre comecei a desfrutar do que a Universidade poderia me oferecer. No final de 2019 e metade de 2020, foi dado início aos estudos sobre a Educação Cidadã Integral no Estado da Paraíba a partir do Programa de Iniciação Científica (PIVIC (IC)) coordenado pela Prof^a Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues. Em nosso primeiro projeto, intitulado “Políticas Públicas para Educação: Redes que influenciaram a elaboração dos Programas de Educação Integral e de Tempo Integral no Estado da Paraíba”, constatamos que uma das prioridades do governo ao implantar o programa, estava em viabilizar ao aluno uma melhor preparação para o mercado de trabalho, ao proporcionar em conjunto com a conclusão do ensino médio a sua formação em um curso técnico.

Em 2021, eu tive a honra de conseguir uma bolsa a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e demos continuidade às nossas pesquisas sobre a Educação Integral, desta vez na área da socioeducação e estudando mais a fundo seu currículo sob uma nova vertente metodológica, os cotidianos, para isso utilizamos os estudos de Certeau (1994), Alves (2010) e Ferraço (2007). Para esta pesquisa, nós realizamos entrevistas semiestruturadas com professores de uma Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS) da cidade de João Pessoa, de maneira remota devido a pandemia da COVID-19. Com este projeto, pudemos perceber que estudar os cotidianos nos faz ter um olhar diante do prescrito, do instituído, nos permitindo entender, a partir das diferenças, as expressões individuais dos sujeitos cotidianos da realidade estudada, indo além do pré-julgamento.

Em 2022, com o projeto “As redes de conversações que atuam no currículo e constituem as relações práticaspolíticas que mobilizaram a educação integral no sistema socioeducativo”, continuamos a investigar as Políticas Curriculares da Educação Integral do Centro Socioeducativo Rita Gadelha, e as relações que os praticantespensantes estabelecem por meio de todas as redes formadas por eles. A partir disso, destacamos que essas redes de conversações estabelecidas no cotidiano escolar potencializam as discussões coletivas, pois incidem nos “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na constituição de redes de políticaspráticas.

É importante ressaltar, ainda, que alguns dos resultados destes estudos encontram-se submetidos e publicados, um na Revista *Communitas*, outro no Livro do X Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC), o qual faço parte, que também liderado pela profa Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues e a profa Dra. Ângela Cristina Alves Albino. Além desses, foram publicados resumos em eventos acadêmicos organizados pela própria Universidade Federal da Paraíba e pelo nosso Centro de Educação, como eventos de outras universidades de maneira remota, também a partir dos resultados das nossas pesquisas.

Após as pesquisas sobre a Educação Integral na Paraíba realizadas nos Projetos de Iniciação Científica, acima citadas, e também a partir da disciplina Educação Especial, cursada no terceiro período do Curso de Pedagogia, me encantei pelo histórico de luta do público-alvo da educação especial e por todo o processo para a inclusão desses sujeitos. Por isso, me senti motivada a estudar, mais profundamente, a política educacional de Educação Especial das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba.

A escola é um espaço de formação da sociedade, que, a partir da perspectiva teórica que se vincula, busca promover uma ação emancipatória do sujeito por meio do desenvolvimento da prática educacional e da prática pedagógica. Diante disso, vale destacar o papel da escola diante de um paradigma inclusivo, como sendo um lugar aberto a todos, com intuito de educar, acolher, desenvolver plenamente o sujeito, em todo o seu potencial, com respeito à dignidade e promoção da autoestima, respeito aos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade. (BRASIL, 2008).

Destacamos que o Brasil possui um importante arcabouço legal para garantir os direitos das pessoas com deficiência, baseado na inclusão social e na concretização da autonomia, independência e empoderamento (SASSAKI, 1999). Dentre os dispositivos que compõem esse quadro, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), Lei nº13.146, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que visa assegurar e facilitar o exercício dos direitos e liberdades deste grupo, visando a efetiva inclusão social e pleno gozo da cidadania.

Este estudo torna-se ainda mais significativo ao vivenciarmos a perspectiva de uma sociedade em que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional baseado no conceito de direitos humanos, conjugando a igualdade e a diferença como valores

indissociáveis, além de aspectos relacionados à ideia de progresso a partir da equidade contextualizando as circunstâncias históricas que produziram a exclusão dentro e fora da escola.

Tal discussão é considerada ainda mais relevante e necessária, quando se torna conhecido esse longo histórico de exclusão e desigualdade que os estudantes público-alvo da Educação Especial sofreram. Assim como afirma, Zanfelicci (2008, p. 254):

Há quase 400 anos, quando a sociedade era predominantemente agrícola e rudimentar, numa época quando apenas 2% da população eram escolarizados, e mesmo o ensino regular era tímido, a educação do deficiente praticamente nem existia, sendo pouco a pouco desenvolvida com o apoio de pessoas interessadas, mas respaldadas por um governo de segundas intenções. A educação do deficiente se concentrava basicamente no ensino de trabalhos manuais aos mesmos, na tentativa de garantir-lhes meios de subsistência e assim isentar o Estado de uma futura dependência desses cidadãos. A abordagem que fundamentava o conceito de deficiência naquele momento era o modelo médico, que perdurou até meados de 1930, quando foi gradualmente substituído pela pedagogia e psicologia.

Segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é composto por Alunos com deficiência (ACD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O conceito de deficiência vem de uma constante transformação ao longo da história, porém neste trabalho, seguimos o conceito apresentado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na Organização das Nações Unidas (ONU). À qual propõe que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a convenção acima citada e um conjunto de leis que pretendem lidar com a inclusão e cidadania de pessoas com deficiência explicitam a formulação de políticas públicas sob o viés da educação inclusiva, com foco em estabelecer práticas docentes e diretrizes voltadas para a inclusão escolar, para que haja transformação do espaço educacional em um ambiente de convivência coletiva, que respeite a diversidade e diferenças, e considere as premissas mencionadas na Constituição (BRASIL, 1988) de que toda pessoa tem o direito de acesso à educação; que toda pessoa aprende; que o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular e que o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos.

Dito isto, entende-se que os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) têm direito à educação em escolas regulares e ao atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola em que estejam matriculados, podendo ainda acontecer em outra escola ou em centros de atendimento educacional especializado, ressaltando-se que o AEE não possui caráter substitutivo à classe regular de ensino (BRASIL, 2010).

Desta forma, é de suma importância conhecer a realidade das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) que surgem para propor novas práticas educativas, reformular as propostas educacionais com vista a uma aprendizagem mais completa. Por isso, partindo da ideia de que a escola é viva e dinâmica, de constante aprendizagem, serão discutidas, neste trabalho, duas temáticas importantes e indissociáveis: a Educação Cidadã Integral (ECI) e a Educação Especial, como protagonistas de uma escola que entende o ser humano como único e potente em si mesmo.

A Educação Especial voltado para uma perspectiva inclusiva parte do pressuposto de que o papel da escola é se adaptar às crianças, para que todos possam estudar compreendendo que existem diversas possibilidades de aprender, ensinar, avaliar e produzir atividades, que valorize a potencialidade de cada um e aperfeiçoando suas metodologias de ensino para atender a todos em sua integralidade (BRASIL, 2004). Sendo assim, tem surgido muitos desafios ao longo do tempo às instituições escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, provocando reflexões a respeito da necessidade de revisão das concepções e práticas pedagógicas usuais.

Sabemos que o acesso, a permanência e a participação nos níveis básico e superior de ensino de todos os estudantes estão garantidos constitucionalmente desde 1988, o que ocasionou muitas mudanças na prática educativa desde então (BRASIL, 1988). Já as discussões e reflexões sobre a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva, foram mais evidenciadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), quando em suas disposições gerais, destacam que o estudante PAEE deverá estar, preferencialmente, incluído nas classes regulares oferecidas pelos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Na conjuntura atual, foi criada a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, instituída como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegura e promove o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com

deficiência, que visa à sua inclusão social e sua cidadania (BRASIL, 2015). Desta forma, a educação volta-se para esse processo de concerto em si para que se perdure o direito de que essa parcela escolar com necessidades educacionais permaneça na escola aprendendo junto com todas as crianças, de uma maneira realmente inclusiva.

Desse modo, é notório o crescimento da presença do público-alvo da educação especial no ensino regular, a qual a política de educação inclusiva prevê também a garantia da oferta de serviços de atendimento educacional especializado (AEE), que volta para a erradicação das barreiras que possam impedir o acesso, à aprendizagem e a permanência do público-alvo da educação especial na escola. Conforme determinado no Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI/08 (2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 9).

De acordo com a legislação supracitada, é exposto que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode substituir o tempo e espaço do currículo escolar, e sim deve complementá-los ou suplementá-los, de modo a garantir a participação nas práticas curriculares da escola. (SOTERO, CUNHA E GARCIA, 2019). Ante essas diretrizes para o AEE, ao estudarmos a política de educação integral em curso no Brasil, entendida como educação escolar de dia inteiro, fica o questionamento sobre o funcionamento do AEE nesse ambiente (MOLL, 2012).

As políticas públicas para a educação integral iniciam-se, no Brasil, na década de 1950 pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implantado por Anísio Teixeira em Salvador, na Bahia, e composto por quatro Escolas-Classe e uma Escola Parque. O CECR previa um currículo flexível, visando à alternância de atividades intelectuais com atividades práticas (artes, jogos, recreação, música, ginástica, teatro e dança) ao longo do dia. Anísio Teixeira pretendia expandir esse modelo pelo interior do Estado da Bahia, mas não conseguiu efetivar este propósito, ao ser afastado, em 1964, do cargo político que ocupava. No entanto, as ideias de educação integral no Brasil começaram a despontar nas primeiras décadas do século

XX, quando assomam tendências educacionais inovadoras para os diferentes momentos e contextos brasileiros.

Diante disso, nota-se que a Educação Integral é uma proposta educacional que visa trazer novas oportunidades de aprendizagem para as crianças, inseridas em um ambiente vivo, que estimula a superação das desigualdades sociais, assim como, entende o ser humano como único e integral caracterizado nas suas facetas intelectual, social, cultural, física e afetiva. Isso, a partir da ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias, com a introdução de um currículo que englobe além das disciplinas da base nacional comum curricular, práticas inovadoras, e atividades de acompanhamento pedagógico estimulando também a maior participação e engajamento dos estudantes e comunidade nas atividades realizadas nas escolas (MOLL, 2012).

A partir do ano 2000, juntamente com as reformas de Estado, de cunho neoliberal, reformas educacionais são realizadas, tanto no âmbito federal, como nos estados, e novas políticas educativas foram implementadas. O Plano Nacional da Educação de 2001, foi um importante passo para a educação nacional, fazendo menção à educação em tempo integral como meta e objetivo para o ensino fundamental, intentando sua extensão como instrumento para a melhoria da aprendizagem nacional, provendo atividades de apoio aos estudantes de baixa renda (BRASIL, 2001).

Dentro dessa perspectiva, surge no Estado da Paraíba uma proposta de elaboração de um programa de Educação Integral, cuja finalidade se encontra em tornar o estudante protagonista da sua própria história, por meio da ampliação da carga horária, de conteúdos diversificados que também se utilizem de espaços externos a escola, além de fornecer unidades que contemplem o ensino médio integrado à formação profissionalizante do aluno. (ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL).

Desta forma, a Educação Integral foi desenvolvida por meio de ações de ensino baseados na inclusão, um processo que reafirma a persistência, o progresso e o sucesso acadêmico de alunos público-alvo da Educação Especial em Classes comuns (BRASIL, 2008). Porém, a Política Nacional de Educação Inclusiva, quando comparada com o processo de ensino em uma Escola de Tempo Integral (ETI), nota-se que acaba não contemplando a integralidade exigida pelas Leis que tratam a respeito da Educação Especial, e o PAEE acaba não sendo contemplado integralmente.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender como a política de educação integral trata a inclusão de pessoas com deficiência de maneira que atenda às necessidades dos alunos promovendo sua participação nas práticas curriculares da escola possibilitando a integralidade de seus desenvolvimentos e aprendizagens. Para tanto, tendo em vista a relevância da política educacional em questão que busca a qualidade da educação, me surgiu o seguinte questionamento: O modelo educacional da escola Cidadã Integral na Paraíba viabiliza a inclusão de alunos com necessidades educacionais nas escolas?

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar a política de Educação Especial das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba. Os objetivos específicos que delinearam a estrutura desse trabalho se organizaram da seguinte maneira: a) Estabelecer um panorama analítico sobre as políticas educacionais de Educação Especial no Brasil. b) Compreender os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a discussão de alunos público-alvo da Educação Especial na política educacional das Escolas Cidadãs Integrais; c) Investigar as redes de apoio existentes no estado da Paraíba voltadas para a inclusão de estudantes PAEE.

O presente texto se encontra organizado em seis seções: Esta primeira caracteriza-se como introdutória; a segunda explicita a respeito da Educação Especial na perspectiva inclusiva; a terceira descreve o percurso metodológico seguido para a realização da pesquisa; a quarta vai tratar sobre a análise desta pesquisa; a quinta são as considerações finais sobre a temática e, por fim, as referências utilizadas para a realização desta pesquisa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS

A Educação Especial é uma modalidade da educação que busca atender às necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Trabalhar o conceito de Educação Especial é situar as transformações sociais, políticas e econômicas experienciadas historicamente. A relação do público-alvo da educação especial e a sociedade tem sido constantemente transformada no decorrer dos tempos, alterando o lugar social, e a visão ao longo da história, mas esse público-alvo carrega consigo um longo histórico de lutas e exclusão.

Segundo Costa et al. (2016), as pessoas PAEE têm sido historicamente vistas como defeituosas. Para muitos, a deficiência era considerada um mau presságio, um prenúncio de coisas ruins que estariam por vir ou até mesmo um castigo divino. Por esta razão, as pessoas com deficiência deveriam ser excluídas da vida social ou deixadas à própria sorte. Como explícito abaixo:

No período da Inquisição e, posteriormente, na Reforma Protestante, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como uma personificação do mal. Com o decorrer das décadas e com os avanços da Medicina, novos conceitos foram sendo construídos e reconstruídos em relação a tais pessoas (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 40).

O histórico da Educação Especial é marcado por mudanças significativas na forma como a sociedade encara as pessoas com deficiência. Até a década de 1950, predominava o modelo médico de deficiência, que via as pessoas com deficiência como doentes que estariam fadados à incapacidade e que precisavam de tratamento, seja pela reabilitação ou pela genética para se tornarem “normais”. A Educação Especial era centrada na medicalização e segregação dos alunos com deficiência em escolas especiais e centros de reabilitação, devido a um começo de admissão de que pessoas com deficiência poderiam surpreender em suas produções se recebessem educação adequada.

Essa institucionalização especializada, intitulada como segregação teve início em meados do século XIX. Nessa fase, as pessoas com deficiência são separadas de suas famílias e isoladas em asilos ou escolas especiais mantidas por instituições religiosas ou filantrópicas. Segundo

Souto (2014, p. 16), o objetivo era separar os alunos com deficiência dos demais alunos, e "proporcionando uma 'educação' fora das escolas regulares, na intenção de proteger o 'deficiente' da sociedade, para que esta não tivesse que suportar o contato".

Após esse momento, no final do século XIX, deu-se início às políticas de integração, caracterizada pela criação de classes especiais dentro das escolas regulares dedicadas aos sujeitos com deficiências e necessidades educacionais especiais. Batista e Enumo (2004) afirmam que a proposta de integração escolar foi feita em 1972, quando um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, desenvolveu a integração segundo a lógica dos princípios normativos. É um entendimento de que as pessoas com deficiência têm direito a condições de vida normais que as proporcionem oportunidades e segurança para viver em seus próprios termos.

No entanto, o movimento de integração ainda tem um certo viés de serviço, e a integração é uma iniciativa baseada no quanto o sujeito pode se adaptar ao ambiente. Segundo Oliveira (2016), as políticas de integração têm como foco uma abordagem individualista do aluno, ao pautar-se nas suas condições pessoais, nas suas possibilidades de adaptação ao processo escolar. Não é questionado a respeito das instituições escolares e seu suporte estrutural e pedagógico. Nesta política, cabe ao aluno integrar-se ao sistema educativo.

A partir dos anos 2000, o modelo social de deficiência começou a ganhar espaço, ao destacar que a exclusão das pessoas com deficiência era resultado de uma sociedade que não se adaptava às suas necessidades. Nesse contexto, a Educação Especial passou a ter como objetivo a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, em vez de segregá-los em escolas especiais.

Na década de 1990, o Brasil passou por uma grande reforma educacional, que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Essa lei estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade da educação básica e determinou que os alunos PAEE devem ser incluídos em classes comuns do ensino regular, sempre que possível.

Desde então, a Educação Especial tem evoluído no Brasil, com a adoção de políticas públicas que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Hoje em dia, a inclusão escolar é vista como um direito fundamental de todos os alunos, e a Educação Especial desempenha um papel importante na garantia desse direito fundamental para esse público-alvo.

Stainback e Stainback (1999) enfatizam a importância de integrar a educação especial com a educação regular. O autor demonstra que os alunos público-alvo da Educação Especial que estão inclusos na educação regular apresentam melhor desempenho social e desenvolvimento de aprendizagem em comparação com crianças que recebem a educação especial apenas. É assim, pois ao colocar um aluno com deficiência em um espaço isolado de outros grupos sociais, reforça-se o estigma, a rejeição e exclusão desse aluno.

Assim, este novo conceito de inclusão educacional ou educação inclusiva vem concebendo uma extensão do conceito que Garcia (2008) distingue como política de educação inclusiva de ação global para ação local. Nesse contexto, a inclusão é vista como ponto-chave na política educacional brasileira, embora recentemente tenha registrado importantes manifestações da educação básica na área da educação inclusiva, tendo lugar de destaque no MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, a qual é responsável por orientar e regulamentar políticas adotadas a partir do que é visto e debatido internacionalmente sobre a temática.

Tais discussões de âmbito internacional que repercutiu no Brasil, iniciou-se a partir dos anos sessenta, a exemplo do Movimento da Vida Independente, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1981), o Programa de Ação Mundial para as pessoas deficientes (1982), a campanha Ano Internacional das Pessoas Deficientes “Participação Plena e Igualdade” (ONU,1981), foram marcos de grande importância para a mudança da concepção da sociedade quanto ao lugar e o papel das pessoas com deficiência.

O Brasil promulgou a Política Nacional de Educação Especial em 1994, organizando Processo de integração instrucional que permite a entrada de alunos com altas habilidades, condutas típicas e deficiência na sala de aula regular. Muito Influenciada pelo fortalecimento da luta pelos direitos humanos, essa política era baseada na obrigação de que todos os alunos deveriam frequentar salas de aula comuns, aprendendo e desenvolvendo-se sem qualquer tipo de discriminação. Este conceito enfatizava a importância do tratamento, treinamento, ensino e outras intervenções educacionais, no que tange aos benefícios para o público-alvo da Educação Especial. No entanto, esse referido documento reforçava os padrões estabelecidos em torno da normalização e homogeneização do aprendizado. Como tal, não desencadeia uma reformulação da prática educacional para acolher os alunos PAEE, não propondo uma inclusão escolar efetiva.

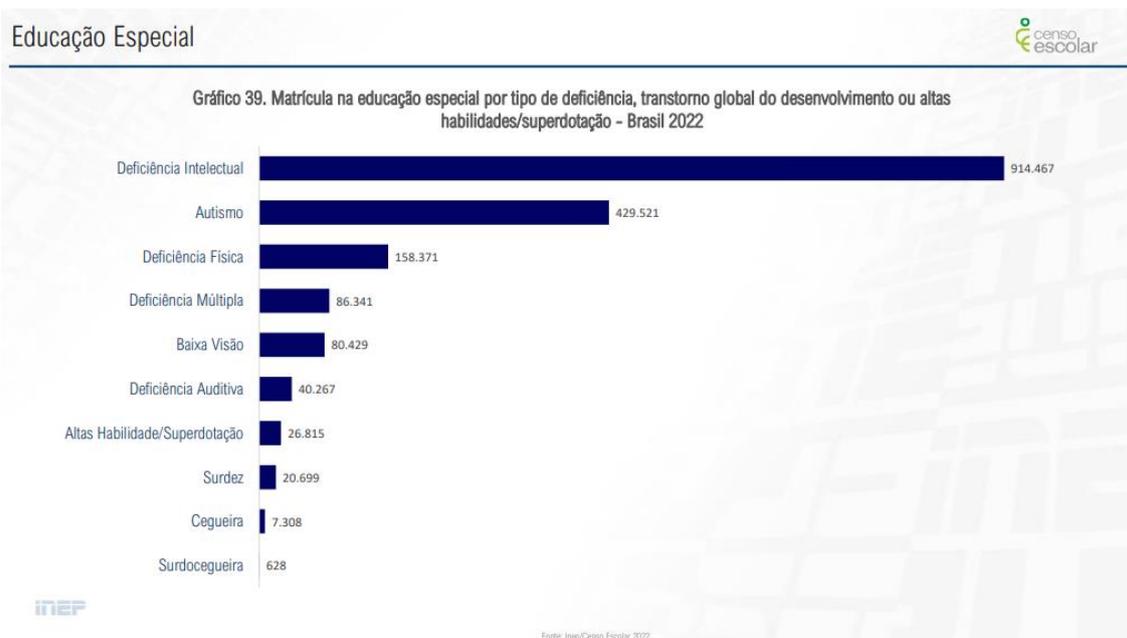
Atualmente, as instituições escolares públicas brasileiras estão cada vez mais recebendo alunos com os mais diversos tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação intensificando gradualmente o número de matriculados no ensino regular nos últimos anos. Conforme proposto pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, no seu artigo segundo, diz que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Segundo Mazzotta (2010), a Inclusão Escolar ou a Educação Inclusiva (termo utilizado na atualidade, por uma demarcação de um paradigma de política educacional) supõe a aplicação do princípio da equidade em situações reais, reconhecendo a diversidade entre as pessoas. Cabe-nos aceitar as diferenças individuais, sociais, comunitárias, étnicas, entre outras, como aquilo que é próprio da formação da humanidade. A escola que inclui deve estar aberta às diversas realidades.

Desta forma, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), através do Censo Escolar/2022 revelou que em relação à educação especial, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,5 milhão em 2022, ocorrendo um aumento de 29,3% em relação a 2018. Este maior número está concentrado no Ensino Fundamental, obtendo 65,5% dessas matrículas. Mas, quando colocado em uma balança entre os anos de 2018 e 2022, torna-se notório que as matrículas da Educação Infantil foram as que mais cresceram. Esse crescimento representa 100,8%, contemplando assim o que é preconizado na Constituição Federal, ao afirmar que a Educação é para Todos (BRASIL, 2006). Assim como podemos verificar na Figura 1 o gráfico do quantitativo de matrículas no Ensino regular:

Figura 1: Quantitativo de Matrículas da Educação Especial no Ensino Regular em 2022.



Fonte: Censo Escolar, 2022.

A implementação da educação inclusiva requer mudanças significativas na forma como a educação é investida, planejada, desenvolvida e avaliada. Isso inclui a adoção de mais políticas públicas voltadas para a Educação Especial e práticas pedagógicas que considerem as diferenças individuais dos alunos, a oferta de recursos e tecnologias assistivas para garantir a acessibilidade ao aprendizado, a formação de professores e profissionais da educação para lidar com a diversidade, a adaptação de espaços físicos e materiais didáticos, e a promoção de uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade e o respeito mútuo.

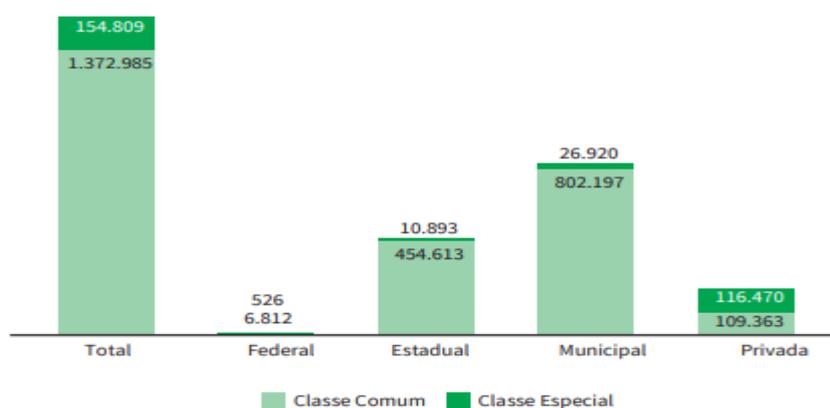
A educação especial como política pública é uma “forma de intervenção do Estado para prover e proteger certos direitos civis” (CURY, 2007, p. 832), em que o Poder Público investe financeiramente para garantir a sua implementação e fornecer serviços públicos voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, integra o sistema de financiamento da educação no Brasil. No entanto, sua configuração como política pública, constitui um processo recente na sociedade brasileira (MAZZOTTA, 2011).

O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988 (CF/88) caracterizou-se pela descentralização fiscal, o que representou maior envolvimento dos estados e municípios na tributação e na arrecadação disponível. Com relação à educação especial, a CF/88 dispõe no art. 208, Inciso III, que o Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988). Ressalta-se que no

âmbito desta Constituição, no art. 213, a proposta de destinação de recursos públicos às entidades da sociedade civil para atender pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, segundo Kassir (2011), a prestação de serviços assistenciais, de educação e promoção da saúde é realizada principalmente pelo setor privado, ONGs e/ou sociedade civil. Entretanto, esse histórico percurso apresenta singularidades, ao observarmos a tímida presença do Poder Público no que tange à garantia dos direitos de acesso e permanência das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nos sistemas públicos de educação.

Ao nos basearmos nessas considerações, podemos perceber que a educação especial no contexto dos recursos destinados ao financiamento da educação, analisando os efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb nas matrículas do Brasil e da Paraíba entre 2018 e 2022, sobre a quantidade de matrículas a nível nacional e estadual, notamos que a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa que as redes estaduais (97,7%) e municipal (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. Os dados do censo escolar e financeiro do Fundeb são extraídos das bases de dados dos sites do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE). Assim, como veremos na figura a seguir:

Figura 2: Número de matrículas do PAEE em Classes Comuns e Classes Especiais Exclusivas, segundo a dependência administrativa - Brasil - 2022

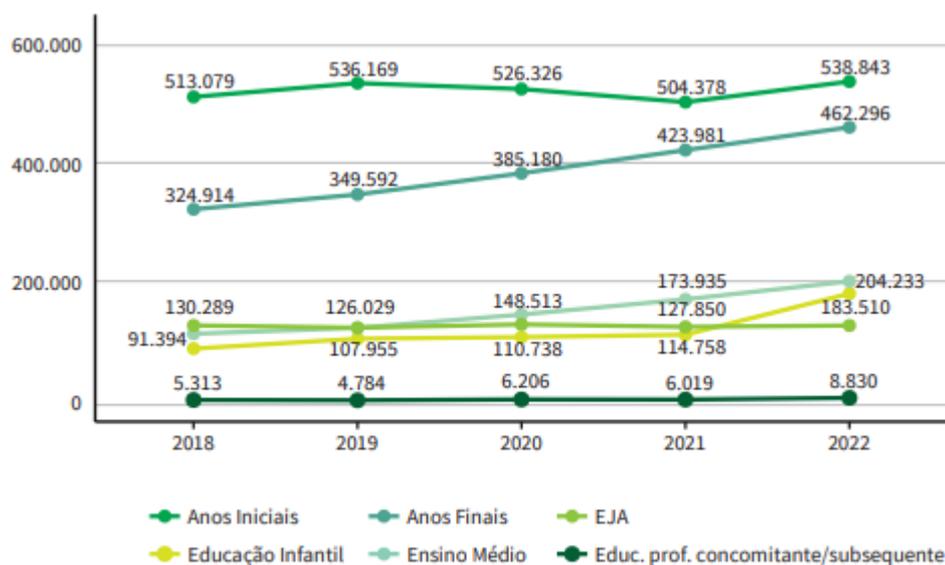


Fonte: Censo Escolar, 2022

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo especial de natureza contábil de âmbito estadual, constituído com base na aplicação de percentuais, vinculados a impostos arrecadados do Distrito Federal, Estados e Municípios para a educação de acordo com o disposto no Art. 212 da CF/88. O Fundeb, por meio de seu mecanismo de alocação de recursos de acordo com o número de alunos em diferentes etapas e modalidades, garante que a maior parte dos recursos relacionados à educação sejam destinados à educação básica, que foram informados no censo escolar do ano anterior, levando em consideração as respectivas áreas prioritárias de atuação (art. 211, CF/88). Ou seja, os municípios recebem recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, enquanto os estados recebem recursos do Fundeb com base no número de alunos do ensino fundamental e médio. Na versão final do Fundeb, foram adicionadas as matrículas da educação infantil e da educação especial na rede sem fins lucrativos. A alocação de recursos também considera fatores de ponderação determinados anualmente pela Comissão Intergovernamental para o Financiamento da Educação Básica de Qualidade, conforme disposto no art. 13, art. I da Lei 11.494/2007.

Assim, segundo Viegas e Bassi (2009), etapas e modalidades são consideradas com pesos diferenciados na alocação de recursos em novos desenhos de financiamento da educação, variando de 0,7 a 1,3. Assim, a posição de cada especificidade nessa escala é referenciada por um fator de ponderação de 1,0 definido para a matrícula na série inicial da educação básica urbana. O valor mínimo por aluno-ano para a educação especial é agora 20% superior ao valor por aluno de referência, e o valor máximo atinge os 30%. Os critérios para definição de valores de peso, definidos pelo governo federal como parâmetros de alocação de recursos passou longe de ser o custo real dessas modalidades, uma vez que ficou decidido que os municípios e estados fariam suas próprias negociações, mas nenhum dos dois apresentaram dados que comprovem os fatores que levaram à discrepância entre os valores de ponderação. Assim como podemos perceber na Figura 3, a respeito da matrícula da Educação Especial por etapa de ensino:

Figura 3: Número de matrículas de Alunos com deficiência, TGD, ou Altas habilidades/superdotação em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino - Brasil 2018-2022



Fonte: Censo Escolar 2022.

No que diz respeito à educação especial, o valor da ponderação não mudou entre 2018 e 2022 e desde o início do Fundeb é de 1,20, representando 20% acima do padrão de referência. É importante observar que o Fundeb passa a considerar os ingressos de instituições filantrópicas privadas ligadas ao governo com o mesmo peso dos ingressos de instituições públicas de ensino. Assim, segundo Bassi (2012, p. 5), “o fator de ponderação garante progressivamente maiores rendimentos, o que ressalta os aspectos indutores dos governos municipais e estaduais que mantêm ou manterão as matrículas da educação especial”.

A Inclusão também é explícita no Plano Nacional de Educação (PNE). Documento cujo objetivo central é aperfeiçoar a educação no país em dez anos, seguindo vinte metas. Segue a Meta 4, a qual aborda a respeito da inclusão:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.24)

Desta maneira, não é mais tolerável a ignorância e o descumprimento da legislação, e insistência em um currículo homogeneizante, que desconsidera as especificidades e as diretrizes que regem as políticas da Educação Especial, a qual garante direitos às PCD. Explicitando a tão emergencial razão pela qual é necessário mudar a forma como as escolas constroem seus currículos e pensam seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Já passou da hora de romper com a prática comum de a escola matricular os alunos que apresentam as deficiências seja de origem física, motora ou psíquica, e eles se manterem da mesma forma, com os mesmos currículos, a mesma estrutura, a baixa qualidade de ensino e, principalmente, a mesma concepção homogeneizante da educação. (SOUZA E GÓES, 1999, p.163).

A educação inclusiva é um conceito que busca garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham acesso à educação de qualidade e sejam incluídas no ambiente escolar de forma plena e participativa. Essa abordagem considera que cada indivíduo tem habilidades, necessidades e potencialidades únicas e que é necessário que as escolas se adaptem para atender a essa diversidade. Isso significa que a educação inclusiva valoriza a diversidade e reconhece que todas as pessoas têm o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais diversos espaços físicos e simbólicos, em que a diferença, diversidade e identidade representam vantagens sociais que facilitam o surgimento e estabelecimento de relações solidárias e colaborativas. Em um ambiente social inclusivo, esses grupos não são passivos, eles reagem às suas mudanças e, conseqüentemente, agem. Assim, em suas relações de diálogo envolvendo os aspectos social e cultural, acabam o transformando e sendo transformados por ele.

Dito isto, é notório que não se trata de um processo em que muitas vezes se restringe à teoria, uma vez que se encontra atrelado às práticas cotidianas realizadas nos mais variados contextos, escolares e não escolares. No contexto escolar, compreende-se que é a escola quem deve se adaptar à criança com deficiência, como por exemplo diante de uma criança surda, deve-se contratar um intérprete da língua de sinais; diante de uma criança cega, é oferecido o material em braille; ao cadeirante, carteiras compatíveis etc. A escola deve aperfeiçoar suas metodologias de ensino e sua estrutura física e pedagógica para atender a este PAEE em sua integralidade.

Ademais, é importante ressaltar que esta inclusão não deve ser apenas na educação básica. Estes alunos ao concluírem o Ensino Médio, encontrarão espaços sociais para além dos muros da escola que o excluirão. Por isso, a inclusão é uma prática social que se aplica na Universidade, no trabalho, no lazer, na educação, na cultura e principalmente nas ações e percepções de si e do outro. Desta forma, a educação é voltada para essa ideia de se adequar em suas metodologias, para que seja efetivo esse direito de aprendizagem no ensino regular sem exclusões. Conforme Sasaki (2008, p. 1):

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir do conhecimento que chega à escola, independente da raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. a escola que deve ser capaz de atender todo o tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com suas habilidades, necessidades e expectativa. Por sua vez, a inclusão escolar é um processo de adaptação do aluno às estruturas físicas, administrativas, curriculares, pedagógicas e políticas da escola.

Nesta perspectiva, torna-se impróprio que a ação educativa não foque na existência deles como sujeitos e respeite suas diferenças. Inclusive, do ponto de vista legal, a Constituição Brasileira e as Leis de Orientação e Bases Educacionais garantem a todas as pessoas o direito de viver dignamente, à educação de qualidade e à escola gratuita. Juntos, embora não se refira literalmente a essas expressões, pode-se notar que elas:

[...] ao apresentar a educação: (1) como o primeiro dos dez direitos sociais (Art.6º) e, conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-la como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (Art. 205) condições para a formação integral do homem. De forma subliminar, a conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral.

Desta maneira, é notório que constitucionalmente, a educação é garantida para todos, porém a prática acaba sendo um processo excludente para alguns. Vale salientar que nesta situação, a família e sociedade são corresponsáveis no dever de garantir o direito à inclusão.

Segundo Mantoan (1997), muitos são os desafios que os professores enfrentam para a proposta de uma educação inclusiva, no sentido de: valorizar e reconhecer o diferente, a diversidade como um elemento importante do processo de ensino e aprendizagem; de tomar consciência do seu modo de atuação para a promoção da aprendizagem de todos os seus alunos; de participar do processo educacional de modo cooperativo com todos os implicados, dentro e

fora da escola; da valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e de desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento de maneira coletiva.

Sendo assim, haja vista o que foi citado acima, percebe-se alguns avanços em profissionais (docentes e técnicos) no que tange a aceitação das diferenças como desafios possíveis de serem superados com louvor, vislumbrando saberes e fazeres inerentes a uma prática pedagógica inclusiva.

2.1 Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço oferecido para garantir a inclusão e o acesso à educação de qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O objetivo do AEE é promover a igualdade de oportunidades, a autonomia e a independência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Pois, trata-se de um serviço complementar à escolarização regular, realizado de forma individualizada ou em grupo, e deve ser planejado por um profissional especializado em Educação Especial. Esse serviço pode ser oferecido em salas de recursos multifuncionais, ou em outros espaços da escola como a própria sala de aula regular.

O AEE deve ser planejado de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, considerando suas habilidades, dificuldades e potencialidades. O professor do AEE deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com objetivos, estratégias e recursos pedagógicos próprios para cada aluno. O Atendimento Educacional Especializado pode abranger diversas áreas, como a comunicação, a orientação e mobilidade, a tecnologia assistiva, a adaptação curricular, entre outras. Além disso, o AEE pode ser complementado com o uso de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos, como softwares educacionais, jogos adaptados e materiais didáticos acessíveis.

É importante destacar que o AEE não substitui a escolarização regular, mas sim complementa essa educação, promovendo a inclusão escolar e a equidade de oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais. A oferta do AEE é um direito garantido por lei e deve ser assegurado pelo Estado e pelas escolas públicas em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

O Brasil tem trabalhado arduamente para eliminar classes especiais, apesar de ter sofrido um retrocesso nos últimos anos, com ênfase de 2019 a 2022 durante o Governo Bolsonaro, em que houveram tentativas de retorno às classes especiais. No ano de 2020 foi implementado o Decreto 10.502, que coloca a possibilidade de escolha por parte da família, do local onde o aluno público-alvo da educação especial possa estudar: em escola regular; em escola especial; ou em escola bilíngue, para pessoas que querem aprender Libras, a Língua Brasileira de Sinais. No entanto, não se trata de “escolha”, mas sim da não garantia dos direitos da pessoa com deficiência, e de ferir a Constituição Brasileira (1988).

Atualmente, aumentar o número de alunos com deficiência no ensino regular, e isso tem gerado insegurança e desafios para os professores que agora têm que focar em várias situações específicas em sala de aula, muitas vezes sem o devido preparo. Com essa democratização, passou a ser necessário a colaboração entre professores do ensino regular e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na intenção de facilitar o processo de ensino, de maneira completa e com maior qualidade. A partir disso, surge o Atendimento Educacional Especializado, com a função de "identificar, articular e organizar recursos instrucionais e acessíveis de forma a remover barreiras, para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas" (BRASIL, 2007).

A política do Atendimento Educacional Especializado surge para as políticas federais pelas propostas a favor da inclusão, a partir dos anos 2000, tornando-se mais intenso no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006; 2007–2010). Essa política propõe o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na classe comum (KASSAR, 2011).

Essa proposta visa superar a exclusão histórica da educação sofrida pelos sujeitos com NEE e superar a concepção ainda tímida da educação especial no Brasil. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (PNEE-EI/08) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, representam marcos importantes, por defenderem o fato de que a educação escolar desses alunos deve ocorrer no ensino regular, na classe comum, sendo acompanhados, quando necessário, pelos serviços de apoios especializados, sem substituir o ensino da escola regular. Assim como visto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24 (BRASIL, 2009):

Os Estados Partes devem assegurar que: “As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência”.

Ainda assim, os dados do Censo Escolar brasileiro de 2008, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), explicitou a prevalência da política pró-inclusão dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, ao mostrarem em escolas exclusivas. Desta forma, toda legislação citada acima aponta que o Atendimento Educacional Especializado não pode substituir de maneira nenhuma o tempo nem o espaço do currículo escolar, mas sim complementá-los, de modo a garantir a participação nas práticas curriculares da escola.

No contexto da política de educação inclusiva, o governo federal tem amplamente financiado e articulado modelos de serviços de apoio profissional por meio de programas – como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (2005), o Programa Nacional de Formação Continuada para Professores da Educação Especial e Formação de Professores dos Serviços de Educação Especial” (AEE) (2009).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 9).

Podemos verificar também tais políticas, através do artigo 5º da Resolução Federal nº 4 de 2009, que estabelece as diretrizes para o funcionamento do AEE na educação básica, modalidade educação especial:

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).

O Decreto Federal nº 7.611/11 estabelece que o AEE deve ser fornecido por: I- Formação complementar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como suporte permanente, e mediante limitação de tempo e frequência de alunos em salas de recursos

multifuncional; ou II- Fornecer formação suplementar para alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

A educação integral no Brasil é amparada por uma política de ampliação da jornada e das oportunidades educacionais para os alunos na escola. Porém, o ordenamento legal referente à educação especial que prevê o AEE no contraturno escolar e não substitutivo à escolarização, há diante disso um questionamento, sobre em qual momento do dia os alunos que estudam em escolas de tempo integral, tendo em vista que o dia dos alunos são milimetricamente planejados e cronometrados com uma jornada de sete horas diárias de aula, vão conseguir ter seu direito garantido com o atendimento no contraturno.

A legislação aponta que o AEE e a educação integral são direitos da criança e do adolescente, e a existência de um não afeta o outro, ou seja, o aluno matriculado em uma escola de tempo integral não deixou de ter a necessidade e o direito ao AEE, assim como o aluno matriculado no AEE não possa ter direito a estudar em uma escola com a carga horária estendida.

Segundo o ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC/SECADI/DPPEE), cabe a cada escola de tempo integral prever as atividades referente ao Atendimento Educacional especializado em seu Projeto Político Pedagógico. Dito isto, é muito interessante pois explicita que deve ser exposto as particularidades, necessidades e condições de participação do aluno público-alvo da educação especial, sobre as quais o AEE é apoiado. A orientação reitera que tanto o AEE quanto a educação integral são direitos que o acompanham, e até precisam ser articulados, mas não explica como se organizar em termos de tempo e espaço para que o AEE seja complementar à escolarização, e não um substituto para ela.

Embora o direito à educação especial possa ser garantido no tempo e no espaço da educação integral por meio de outros apoios especializados (medidas de acessibilidade, recursos adequados, orientação de professores etc.), permanecem lacunas nos limites das normas legais quanto à sua organização e ofertado a alunos que necessitam de atividades suplementares e/ou complementares de AEE diferentes daquelas desenvolvidas na sala de aula regular. Alguns recursos demandam tempo e espaço para que os alunos aprendam a utilizá-los, torná-los funcionais e acessíveis para atividades da sala comum, como ensinar e aprender Braille, utilizando tecnologias assistivas como linha Braille, lupas eletrônicas, softwares, etc.

Observamos, então, que no âmbito da legislação, não existe uma disposição que define o tempo e o espaço em que é garantido e organizado o AEE para alunos de educação especial matriculados na educação em tempo integral. As leis estabelecem que o AEE é direito do aluno, assim como também é direito dele participar das propostas curriculares propostas na educação integral, mas não estabelece como esses direitos devem ser exercidos na vida cotidiana, envolvendo os dois espaços importantes para o desenvolvimento e aprendizagem desse público alvo.

Diante de tudo isso, iremos refletir sobre as políticas de Educação Inclusiva no modelo de educação das Escolas Cidadãs Integrais no estado da Paraíba. Para isso, vamos analisar como as políticas desse modelo educacional contemplam as discussões em torno da educação inclusiva.

3

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram pensados no intuito de dialogar a partir da questão/problema e dos objetivos indicados no capítulo introdutório, para agir de maneira articulada e não comprometer a confiança e os resultados da pesquisa. Segundo Rosa e Arnoldi (2008), todo método empregado implica refletir sobre esta articulação. Portanto, a seleção abaixo é baseada em uma formulação clara do problema e dos objetivos.

Para o propósito deste estudo, que se refere em analisar as políticas de Educação Especial das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba. O lócus de pesquisa se justifica pelo desenvolvimento de atividades acadêmicas que venho me debruçando ao longo do curso de Pedagogia, além disso, por pensar que é um modelo de educação integral que vem avançando em toda a Paraíba, no sentido de expansão, que precisamos dar visibilidade e problematizar como se configura para atender as especificidades da Educação Especial.

O modelo começou a ser implantado em 2016, com 8 (oito) escolas pioneiras. Passou a 33 em 2017 e atingiu 302 escolas em 2021, chegando a alcançar todas as regionais de ensino (SEEDUC, 2018). Quantitativamente, as escolas Cidadãs-Integrais deram um salto em curto tempo, alterando a lógica territorial da educação pública do estado da Paraíba. Assim, o programa de educação integral, visa cumprir com as propostas trazidas no PNE (2014) e PEE (2015) que estabelecem a ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias, com a introdução de um currículo que englobe além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, práticas inovadoras, e atividades de acompanhamento pedagógico estimulando também a maior participação e engajamento dos estudantes e comunidade nas atividades realizadas nas escolas (RODRIGUES; SALES, 2021). A partir da definição do lócus de pesquisa, e de sua realização, foi possível ter um pouco mais de conhecimento sobre as políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no contexto das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba.

Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa, pois “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da

dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 24). Ou seja, entendemos que esse tipo de pesquisa não é mensurado por qualidade, mas sim por análise, discussão, interpretação, de maneira que possibilite estabelecer relações entre sujeitos e objeto da pesquisa.

O método analítico escolhido foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por entendermos a complexidade e necessidade de reflexão contextual da pesquisa. Para a análise do conteúdo, utilizamos os instrumentos de coleta de dados, que foram dispostos em três fases: pré-análise, análise do material, e tratamento dos resultados. (BARDIN, 2011). A primeira fase, etapa de pré-análise, tentou operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, permitindo a “eliminação, substituição e introdução de novo elementos que contribuam para uma melhor explicação do fenômeno estudado” (RICHARDSON, 2017, p. 261). Para isso, os documentos escolhidos precisam conter princípios de representatividade, homogeneidade e adequação.

Destaca-se que após a pré-análise e exploração do material foi elaborado o Quadro 1, abaixo, que apresenta as categorias, subcategorias e indicadores construídos para orientar a discussão a partir dos documentos analisados.

Quadro 01 - Apresentação das categorias, subcategorias e indicadores elaborados para orientação e organização das análises advindas do instrumento de coleta de dados.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Educação Especial	Educação Inclusiva	- Políticas estaduais; - Censo escolar.
Escolas Cidadãs Integrais	Contexto situado	- Perspectiva de inclusão nas políticas; - Forma de organização.

Fonte: autoria própria (2023).

A segunda consiste em dois processos: codificação e classificação. A codificação é a sistematização e transformação dos dados brutos coletados em unidades de forma que possam descrever com precisão as principais características do conteúdo em estudo. A classificação refere-se ao processo de classificar um conjunto de elementos diferenciados e depois reagrupá-los de acordo com critérios pré-definidos por meio de objetivos de pesquisa que se tornam o eixo de análise (BARDIN, 2011). A terceira etapa trata dos resultados e da interpretação dos dados para compreender as ideias que permeiam os documentos estudados.

Quanto aos procedimentos técnicos, nós utilizamos a análise documental, por ser “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5) de modo específico, neste trabalho buscamos analisar dados documentais a partir de leis e dados do censo, com o objetivo de construir um referencial para fins comparativos e levantamento de dados por meio da pesquisa sobre o arcabouço legal que permeia a educação especial e documentos balizadores do currículo do Brasil e do Estado da Paraíba. Os documentos que empregamos para analisar tal política foi o Censo Escolar — Inep/MEC, de alguns anos atrás 2010, 2013 e o mais recente até a presente data, do ano de 2022. Além do Censo, utilizamos documentos que norteiam a política de Educação Especial e de Educação Integral no Estado, tais como o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025) e as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede de Ensino Estadual da Paraíba. Além disso, visando aprofundar a investigação sobre o tema, que possibilita a estruturação do embasamento teórico, foi utilizado alguns autores, como: Gadotti (2010), Sassaki (2008) Bota e Ainscow (2002) Rodrigues (2006).

4

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: Avanços,
Entraves e Desafios**

Tornar a escola um espaço em que a diferença seja reconhecida e valorizada e a diversidade acolhida, significa intensificar o debate sobre financiamento, governança e construção de políticas de formação para garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem a todos os alunos, independentemente de condição física, sensorial, intelectual, social, emocional, linguísticas, raciais etc. A educação integral, por sua vez, faz parte da agenda das políticas educacionais a partir de programas nacionais. Contudo, o levantamento de dados estatísticos sobre o assunto ainda é limitado, apesar disso, podemos perceber o seu processo de expansão nas etapas da educação básica regular, na intenção de aprofundar as questões que cercam a temática e seus desdobramentos futuros.

Assim, para acompanhar a evolução da educação em tempo integral ao longo dos anos, foram utilizados os dados estatísticos fornecidos nos censos escolares realizados anualmente pelo INEP/MEC, a partir de 2010, ano em que começaram as informações sobre a educação em tempo integral até o ano do censo escolar atual, 2022. Desse modo, utilizamos os dados do Plano Estadual da Educação da Paraíba (PEEPB) para a coleta de dados sobre a temática da Educação Especial e Educação Integral na Paraíba. Os dados referem-se a matrículas em escolas de tempo integral, entendido como aquele que trabalha sete horas ou mais em escola ou outro ambiente de ensino, e as matrículas da Educação Especial nesse espaço.

O desafio de uma nova política de educação especial como uma modalidade transversal desde a Educação Infantil ao Ensino Superior para acompanhar as pesquisas e debates globais levou o MEC a lançar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 sob uma perspectiva de educação inclusiva, onde a educação especial foi considerada uma modalidade que não pode substituir a educação regular. O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta a dupla contagem de matrículas de alunos PAEE. De acordo com o documento, é responsabilidade da União prestar apoio técnico e financeiro às redes públicas de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal, bem como às instituições comunitárias, religiosas ou filantrópicas sem fins lucrativos, para ampliar a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Conselho Estadual de Educação da Paraíba - CEE/PB publicou a Resolução nº 080/2013, que dispõe sobre as condições para a criação dos Centros de Atendimento Especializado (CAE), conforme disposto no art. Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009. A fim de facilitar o processo de inclusão nas redes estadual e municipal da Paraíba, o MEC implantou na Paraíba, entre 2005 e 2012, 1.091 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que constituem os espaços que oferecem AEE. Segundo o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025), a própria situação da Paraíba em relação ao Nordeste faz com que o percentual do estado seja ligeiramente superior ao do Nordeste. No entanto, a Paraíba tem um percentual menor que o Brasil, mas essa diferença não é significativa (PEEPB, 2015-2025). Como podemos ver na figura 4:

Figura 4: Percentual da Paraíba em comparação a outros estados do Nordeste e a nível nacional.



Fonte: Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025)

Para concretizar esta proposta no sistema de ensino da Paraíba, foi necessário desenvolver estratégias que ajudassem a atingir as metas propostas durante o período de vigência do PEE de 2015 a 2025, e passar de 85,1% desses alunos para atingir os 100%, segundo o Censo Escolar 2013. De acordo com o PEE/PB (2015-2025), as estratégias foram:

7.1. Efetivar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a matrícula dupla dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, na perspectiva da educação integral;

7.2. Promover, no prazo de vigência deste PEE, a ampliação do atendimento educacional especializado (AEE) à demanda manifesta pelas famílias de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com idade inferior e superior à faixa etária de escolarização obrigatória;

7.3. Expandir, na vigência deste PEE, salas de recursos multifuncionais (SRM) e fomentar a formação continuada de professores (as) para o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas urbanas, do campo, população moradora de rua, indígenas e de comunidades quilombola e cigana;

7.4. Promover, em colaboração com a União e com os municípios, a criação de centros de atendimento educacional especializado (Centros de AEE), articulados com instituições acadêmicas e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção aos direitos humanos;

7.5. Executar programas que promovam a acessibilidade nas instituições escolares públicas, para garantir o acesso, a permanência e o bem-estar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistida;

7.6. Ampliar, progressivamente, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos (às) alunos (as) com surdez e com deficiência auditiva, de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, bem como a oferta de BRAILLE, para pessoas cegas e surdo-cegas;

7.7. Colaborar com a União na implantação de políticas de avaliação para a educação inclusiva; Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025) 56

7.8. Estimular, nos ambientes próprios, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistida, com vistas à promoção do processo de ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação;

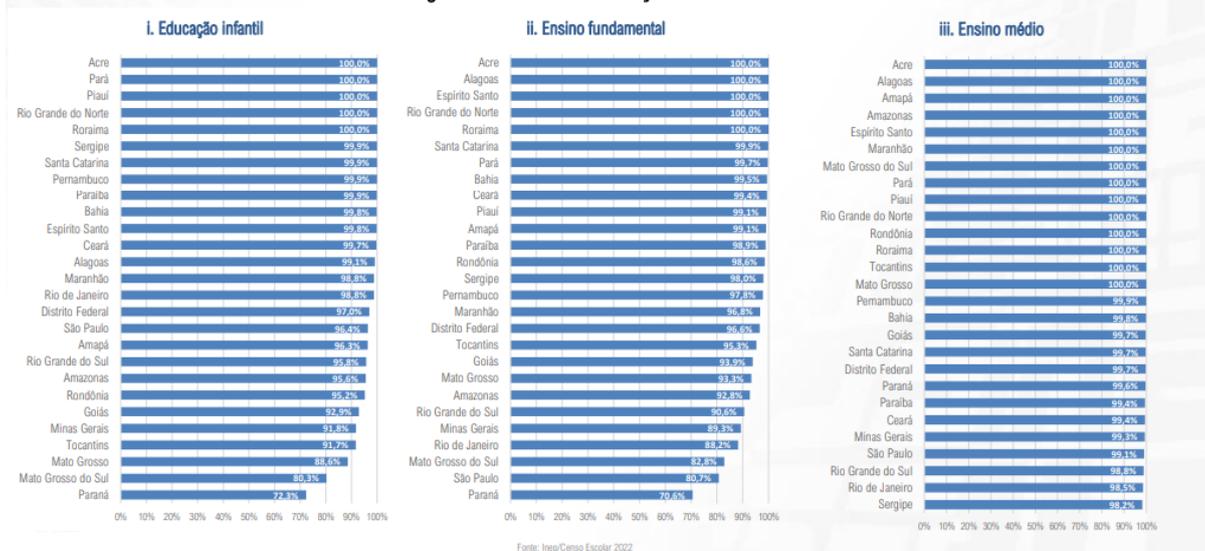
7.9. Ampliar, gradativamente, as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes da educação inclusiva, com profissionais de apoio ou auxiliares da vida escolar, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, transcritores (as) e revisores (as) do Sistema Braille;

7.10. Assegurar, em colaboração com a União e com os Municípios, a construção de um Sistema Educacional Inclusivo, com a participação das famílias e da sociedade, garantindo, de acordo com as especificidades, o número mínimo de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e a presença de profissional de apoio, conforme disposto na legislação específica;

Desta forma, analisando o último Censo Escolar, realizado no ano de 2022, percebemos que houve um aumento de 29,3% no número de matrículas do PAEE no ensino regular, a qual chegou a 1,5 milhão, em nível nacional, e em nível estadual percebemos um aumento significativo por etapa de ensino, constando 99,9% na Educação Infantil, 99,9% no Ensino Fundamental e 99,4% no Ensino Médio, assim como podemos perceber no gráfico a seguir:

Figura 5: Percentual de alunos PAEE incluídos por etapa de Ensino distribuídos pelos Estados.

Gráfico 38. Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2022



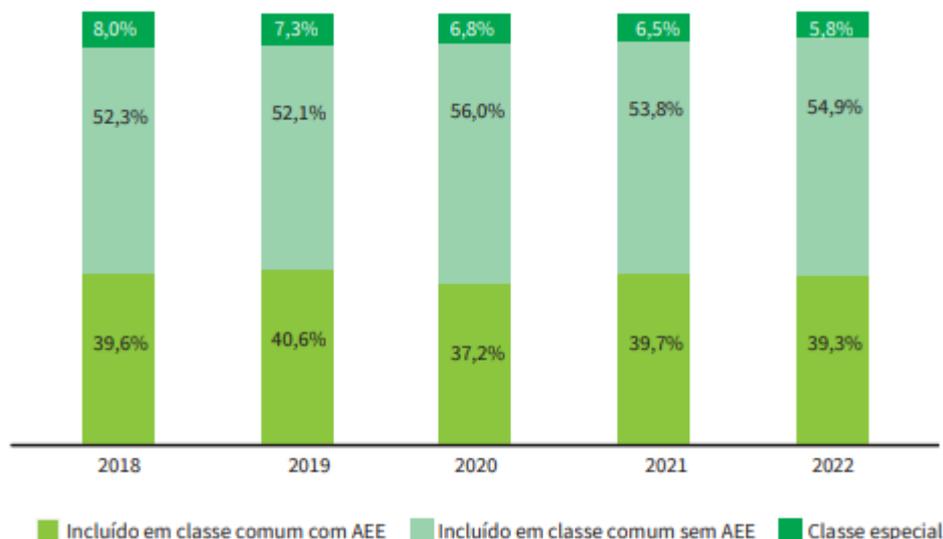
Fonte: Inep. Censo Escolar, 2022.

Quanto a distribuição regional, a tendência de crescimento da matrícula da educação especial não apresenta grandes variações nas distintas regiões do país, apesar de sua ampliação ser levemente maior no nordeste e mais oscilante na região sul. Como exposto por Santos (2003, p.1):

A educação encontra-se perante um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares e que, dependendo de como sejam vistas pela instituição educacional e seu entorno, podem nos colocar em situações de desvantagem. (SANTOS, 2003, p.1).

Na figura a seguir, podemos ver o quantitativo de alunos que frequentam salas de aula comum, que tem o atendimento educacional especializado, os que frequentam as classes comuns mas não tem o atendimento do AEE, e os que são matriculados apenas em salas especiais.

Figura 6: Gráfico que representa os alunos incluídos em classes comum com e sem o AEE, e os que frequentam apenas as Classes Especiais.



Fonte: Censo Escolar, 2022.

É perceptível uma constância na porcentagem dos alunos incluídos em classe comum com o AEE que não sai dos 40% desde 2018. Enquanto os que estão incluídos sem o AEE tem um ponto significativo, que apesar de ter permanecido na faixa dos 50% segue sendo uma porcentagem maior, evidenciando que grande parte dos estudantes que necessitam do Atendimento Educacional Especializado ainda não tem, ou já teve e não tem mais acesso ao AEE. Apesar disso, é notório a diminuição do quantitativo de alunos que frequentam apenas as classes especiais.

Podemos observar que o atendimento do AEE é baixo, mas de acordo com o Decreto 7.611/2011 aos alunos público alvo da educação especial é garantido um atendimento educacional especializado, em que esses recursos pedagógicos complementam o ensino das salas de aula comuns no contraturno escolar. Os serviços de AEE existem desde 2008, impulsionados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), quando várias políticas foram desenvolvidas para tornar dever do sistema educacional garantir o acesso ao ensino comum, os ofertando na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). As escolas devem se ajustar à diversidade e acolher a todos os alunos, independentemente do seu estado físico, intelectual ou sensorial. (BRASIL, 2011).

A inclusão desses alunos é garantida nas classes comuns em que “todas as crianças devem aprender juntas independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter” (MENEZES, 2001), para que se beneficiem desse ambiente e desenvolvam-se de acordo com suas necessidades. A Constituição Federal (1988) estabelece que a educação escolar deve

ser oferecida em classes comuns “preferencialmente”. As classes comuns são vistas como um caminho para a verdadeira inclusão educacional, pois os alunos PAEE podem ter contato e acompanhar os conteúdos como os demais alunos, claro que de maneira adaptada para a sua necessidade, e essa adaptação pode vir por meio de estruturas físicas, recursos pedagógicos ou tecnologias assistivas.

Desta maneira, entendida como uma dimensão relevante, ao analisar as tendências de expansão do acesso ao tempo integral no país, este estudo identificou entre 2010 e 2017, um crescimento para todas as etapas da educação básica. Dito isso, como vimos anteriormente, a legislação brasileira que trata sobre a educação integral incentiva uma política que amplia a jornada e oportunidades educacionais para os alunos na escola. Ao mesmo tempo, o ordenamento legal que rege a educação especial prevê o AEE no contraturno escolar, e não como substituto da escolarização. A legislação aponta que o AEE e a educação integral são direitos da criança e do adolescente, e a existência de ambos não devem prejudicar o outro, ou seja, não é porque o aluno está matriculado na educação 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.

Então, buscando orientação na legislação sobre como fornecer o AEE a crianças e adolescentes que recebam educação integral e tenham no mínimo sete horas diárias de atividades escolares, encontra-se apenas 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, inclui:

No que tange às escolas que ofertam educação em tempo integral, 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, 2014).

Nos chama a atenção, as orientações às escolas de educação integral, eles devem explicitar em seus PPP das particularidades, necessidades e condições de participação dos alunos PAEE, sobre as quais se articula o AEE. O guia reafirma que o AEE e a educação integral são direitos concomitantes, e vem estar, inclusive, articulados, mas não especifica como isso pode ser organizado em termos de tempo e espaço, de modo que o Atendimento seja suplementar ou complementar, e não substitutivo à educação.

É notório até aqui um ponto chave da pesquisa, em muitos quesitos o ensino não está de acordo com o que é proposto pelo MEC (2004), em que diz que: “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns na rede regular” promovido pelo Decreto n.º 5.296/04, dispõe da inclusão educacional, e também das Leis n.º 10.048/00, atendimento prioritário e a Lei n.º 10.098/00, que define critérios e normas para a promoção da acessibilidade no ensino regular desse público-alvo (BRASIL, 2004; 2007).

Outro ponto importante a ser discutido, com relação a inclusão educacional é referente ao apoio, auxílio e/ou ajuda de Alunos com deficiência nas salas de aula comuns. Que segundo o documento de Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede de Ensino Estadual da Paraíba (2020, p. 62), esses profissionais são:

I O brailista é o profissional habilitado em curso de Educação profissional, e/ou de formação continuada, promovido por instituições credenciadas, que o habilite para o ensino da transcrição de documentos e material didático, do sistema convencional (escrita em tinta), para o sistema Braille e vice e versa.

II O instrutor de Libras é um profissional surdo, habilitado em curso de Educação profissional, e/ou de formação continuada, promovido por instituições credenciadas, que o habilite para o ensino da Libras tanto para alunos surdos, quanto para alunos ouvintes.

III O Interprete de Libras efetuará comunicação do estudante surdo e a comunidade escolar, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; como também interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares

IV O guia-intérprete é o profissional habilitado como Tradutor e intérprete da Libras com certificado de proficiência na Libras e curso de formação de guias-intérpretes que o habilita na área de surdocegueira. Este profissional deve ter o conhecimento sobre as diversas formas de comunicação existentes para potencializar a interação social e educação dos surdocegos, de forma a ser um mediador entre este aluno e o ambiente no qual o mesmo está inserido.

V Profissional de apoio escolar (Cuidador) - é pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Ao falar de apoio, cabe uma análise da concepção de deficiência que temos, pois Goffman (1988) coloca que, a deficiência em uma pessoa é estigmatizadora, o que faz com que as pessoas ditas “normais” as tratem de forma diferente, muitas vezes com olhar benevolente, social, e piedoso na tentativa de amenizar, suavizar ou melhorar a situação. Isso é atribuído à atuação

educacional, em que com apoio de um cuidador, professor da sala de recursos etc. há uma tentativa de retirada parcial ou total de responsabilidade para uma terceira pessoa. Com isso, fica evidente que, muitas vezes, a visão dos docentes sobre os alunos com deficiência é de um aluno totalmente dependente e sem autonomia, o que dificulta a sistematização de seus conteúdos, como acontece com os demais alunos.

Atender a diversidade numa sala de aula de uma Escola de Tempo Integral, requer profissionais conscientes e especializados que assumam integralmente a escolarização, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência. Trinañes (2009, p. 45) diz que “Seria preciso que o corpo docente e discente e os funcionários mobilizassem-se para atender às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência”. Assim, torna explícito que para atender a diversidade, exige do profissional uma criticidade, reflexão e transformação de realidade, principalmente ao se tratar de um contexto de Educação Integral, em que muitas vezes o aluno precisa escolher entre seguir sua grade curricular e o seu direito ao atendimento educacional especializado, sem que lhe custe perdas.

Desde o surgimento das Escolas de Tempo Integral, tem-se a ideia de um ensino de qualidade, voltado para a formação integral dos alunos, pautada no discurso de desenvolvimento de competências individuais, no entanto, a realidade é diferente. Oliveira (2015) fala que:

A ETI da atualidade é distante do anunciado nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral; percebe-se o cunho assistencialista de presença marcante na resolução de implantação do projeto, privilegiando uma determinada classe social para esse atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade de ensino.

A autora aponta ainda que o maior problema é que focar apenas no aumento do tempo de aula não produz efeitos de aprendizagem porque observamos apenas atividades mistas que muitas vezes não conversam entre si. A proposta da ETI não visa apenas alterar o uso de seu espaço físico, mas também visa ambientes onde ela não foi aplicada corretamente (OLIVEIRA, 2015). Essa afirmação mostra que a atitude dos órgãos centrais na implementação dos projetos, não priorizando a pesquisa teórica, coloca os responsáveis pela implementação dos projetos à margem, reduzindo as chances de sucesso.

Talvez o principal desafio seja a articulação do currículo básico ao currículo por competências e habilidades diversificadas e alinhadas que permitem formar alunos cientes de seus direitos e deveres na sociedade e sua capacidade de mudar sua realidade local. Essa

articulação é o nó principal dessa nova estrutura educacional porque em sua execução, requer compreensão do espaço físico, ação pedagógica, trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, adaptação da prática educativa e novos desenvolvimentos na utilização do tempo escolar.

Por fim, como Escola de Tempo Integral, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos preparados para os desafios da sociedade atual, compreendemos que esta visa o aluno como um todo, mas sem considerar que mais tempo na escola não se traduz, necessariamente em qualidade. Uma educação mais inclusiva é um longo caminho de mudança ideológica, realização da democracia e manutenção da segurança pessoal com ação coletiva de todos os envolvidos no processo educativo. A escola de tempo integral tem tudo para ser um espaço de oportunidades no processo educacional.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscou-se analisar a política de educação especial das escolas de tempo integral na Paraíba. Isto foi realizado por meio do estudo das principais legislações acerca da temática, tanto no âmbito federal, quanto no âmbito estadual.

Esperamos que este trabalho seja um guia reflexivo para entendermos melhor como a educação especial se configura ao estar inserida numa perspectiva integral. Para tanto, iniciamos com um panorama histórico das políticas da Educação Especial no Brasil, conceituamos e tratamos sobre o lugar do público alvo da Educação Especial e o aparato legal das políticas públicas inclusivas em nosso país, seguindo o contexto de universalização do acesso à educação para todos.

A partir do livre acesso à escola, tornou-se possível o aumento do número matrículas de alunos PAEE no ensino regular, e trouxe para o nosso cenário escolar esses sujeitos, incluindo suas necessidades específicas e realidades. Como visto nos capítulos anteriores, muitas são as leis que defendem que os alunos público alvo da educação especial devem ter sua escolarização acontecendo nas salas de aula do sistema regular ensino, em articulação com o AEE.

No que diz respeito aos aspectos teóricos-metodológico das políticas direcionadas a educação especial da Paraíba, deve-se notar que está bem formulado, e bem alinhado com as principais correntes de pensamento internacionais sobre a expansão do direito de todos à educação de qualidade. Dessa forma, a lei dá garantias de critérios de posicionamento, currículos únicos, mas adaptados, avaliações adaptadas, ensino adaptado, acessibilidade e recursos para essas escolas.

Dito isto, mesmo diante de um cenário de lutas, tensões e disputas, percebemos também que a presença do público-alvo da Educação Especial está cada vez mais frequente no ensino regular, e esta presença é descrita como uma conquista, um avanço por tornar possível a interação desses alunos com os demais, tornar o convívio social uma forma desenvolvimento e aprendizagem nos contextos de suas vidas.

Sendo assim, quanto a Política de Educação em Tempo Integral, percebe-se que ao mesmo tempo em que é proposta como uma ferramenta de democratização e formação integral, tem pecado quanto as suas ações inclusivas. Por isso, acreditamos na necessidade de

desenvolver ações de ensino e aprendizagens inclusivas, de modo que venha a prevenir exclusões com atitudes em relação ao tratamento para às diferenças em que o aluno e sua singularidade seja de fato considerada, sem transferir a responsabilidade educacional desse aluno ao atendimento educacional especializado ou simplesmente ignorá-la.

Ao término da pesquisa, constata-se que houve uma ampliação dessas escolas de tempo integral em todas as etapas, mas com trajetórias bem distintas, principalmente na Paraíba, que é um dos estados que mais tem escolas integrais comparado a outros estados. Apesar disso, percebemos que houve um aumento do número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas ao longo das etapas de ensino em escolas regulares. Quanto ao ensino médio, percebemos uma maior exclusão e dificuldade quanto ao acesso, permanência e êxito do público-alvo da educação especial, no que tange ao Atendimento Educacional Especializado, evidenciando a falta de políticas públicas eficazes naquela etapa de ensino

A partir das reflexões teóricas-metodológicas sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e seu marco legal de referência, apresenta-se as considerações finais desse Trabalho de Conclusão do Curso, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas ciente de ter descortinado, parcialmente, as dificuldades e desafios diante do complexo processo de implantação das ações de inclusão dos alunos PAEE no ensino regular. Muito precisa ser aprofundado e compreendido para ampliação dessa temática tão importante para nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 66.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, p. 01. Brasília, 2003

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 04 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº4, de 1º de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 62. Organização do atendimento educacional especializado na educação integral.** Diretoria de Políticas de Educação especial. Brasília, 2014b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-

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.

BRASIL. Presidência da República. **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 2008.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **In: Paidéia.** Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, agosto de 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Cáp. 5, págs 89 - 104

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, Apostila. 2002.

GATTI, B. A. **Formação de Professores, Pesquisa e Problemas Metodológicos.** Contrapontos. Univali. Itajaí. v. 3, n. 3, p. 381-392., set./dez. 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas/SP: Alínea, 2003

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar da educação básica 2007-2020: Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - Anexo II.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p.65.

- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência, contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo, Memnon, Editora SENAC, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1988.
- MANTOAN, M. T. E. et al. **Integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Editora Memnon, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.
- MANTOAN, M. T. E. Integração x inclusão – educação para todos. **Pátio.** Porto Alegre: ARTMED, ano 2, n. 5, p. 48- 51, mai/jul 1998.
- MAZZOTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores para a educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.
- MOEHLECKE, S. **Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1297-1312, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.12013
- MOLL, J., & Barcelos, R. G. de. (2022). Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Retratos Da Escola, 15(33), 787–791.** Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1457>
- OLIVEIRA, R. F. **O processo de inclusão em uma escola de tempo integral no município de palmas –to,** 2015.
- ONU. **Resolução A/61/611 de 6 de Dezembro de 2006.** Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006.
- Organização das nações unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 mai. 2023.
- PARAÍBA. **LEI Nº 10.488, PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (2015-2025) DE 23 DE JUNHO DE 2015.**
- PARAÍBA. **Normativa 410/2021 - Novo Ensino Médio (CEE-PB).**
- PARAÍBA. **Proposta Curricular da Paraíba para o Ensino Médio.** SEECT: Paraíba, 2021.
- PARAÍBA. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas & Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba.** 2021.

PARAÍBA. Secretaria Estadual de Educação. **ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL**. Programa. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/ecipb/programa>> . Acesso em: 15 mar. 2022.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVINOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: São Paulo, Atlas, 2008.