



SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Michele de Mendonça Leite¹
Régis Henrique dos Reis Silva²

Resumo

O objetivo deste artigo é problematizar os sentidos e significados atribuídos pelos professores de uma escola pública de tempo integral da região metropolitana de Goiânia/Goiás sobre o processo de escolarização das crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades especiais na escola em que trabalham. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, e no que diz respeito à apreensão dos sentidos e significados, trabalhou-se com a proposta de núcleos de significação apresentados por Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Sérgio Ozella. As análises indicaram que, devido às condições precárias de trabalho e à própria dinâmica da organização do trabalho pedagógico na escola em análise, os professores acabam por negligenciar o público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, reforçando o fenômeno da inclusão-excludente e/ou inclusão alienada. Ainda, diante desta realidade, estes profissionais fizeram uma afirmação generalizada de que a escola de tempo integral não é benéfica para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Escola em tempo integral. Sentidos e significados.

SENSES AND MEANINGS ATTRIBUTED BY TEACHERS ABOUT SCHOOL EDUCATION OF THE PERSON WITH DISABILITY AND/OR SPECIAL NEEDS AT FULL TIME SCHOOL

Abstract

The objective of this article is to problematize the senses and meanings attributed by the teachers of a full time public school in the metropolitan region of Goiânia/Goiás about the schooling process of children and young people with disabilities and/or special needs in the school where they work. For that, were realized semi-structured interviews, and with regard to the apprehension of the senses and meanings, we worked with the proposal of signification nucleus presented by Wanda Maria Junqueira de Aguiar and Sérgio Ozella. The analyzes indicated that due to precarious working conditions and the very dynamics of the organization of the pedagogical work in the school under analysis, teachers tend to neglect the target audience of special education in an inclusive perspective, reinforcing the phenomenon of inclusion-excluding and/or alienated inclusion. Still, in the face of this



reality, these professionals made a general statement that the full-time school is not beneficial for people with disabilities and/or special needs.

Keywords: Especial education. Inclusive education. Full time school. Senses and meanings.

SENTIDOS Y SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR LOS PROFESORES SOBRE LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD Y/O NECESIDADES ESPECIALES EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

Resumen

El objetivo de este artículo es problematizar los sentidos y significados atribuidos por los profesores de una escuela pública de tiempo completo de la región metropolitana de Goiânia/Goiás sobre el proceso de escolarización de los niños y jóvenes con discapacidad y/o necesidades especiales en la escuela en que trabajan. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas, y en lo que se refiere a la aprehensión de los sentidos y significados, se trabajó con la propuesta de núcleos de significación presentados por Wanda Maria Junqueira de Aguiar y Sérgio Ozella. Los análisis indicaron que debido a las condiciones precarias de trabajo y la propia dinámica de la organización del trabajo pedagógico en la escuela en análisis, los profesores acaban por negligenciar al público objetivo de la educación especial en la perspectiva inclusiva, reforzando el fenómeno de la inclusión-excluyente y/o inclusión alienada. Aún, ante esta realidad, estos profesionales hicieron una afirmación generalizada de que la escuela de tiempo completo no es beneficiosa para las personas con discapacidad y/o necesidades especiales.

Palabras clave: Educación especial. Educación inclusiva. Escuela de tiempo completo. Sentidos y significados.

INTRODUÇÃO

A ampliação do tempo escolar vem sendo apontada pelo governo brasileiro como condição necessária para solução dos problemas educacionais do mundo moderno. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), no artigo 34, com foco no ensino fundamental, a ampliação, progressiva de tempo já havia sido sinalizada. Também, a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) fixa que é necessário “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, 2014, p. 10).



Nesse sentido, a escolarização em tempo integral também passou a fazer parte da rotina escolar das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais que frequentam a escola comum, conforme estabelecido pelas leis e normas do sistema educacional brasileiro. Por exemplo, a estratégia 6.8, da meta 4, do PNE (2014), estabelece o seguinte:

Garantir Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. (BRASIL, 2014, p. 60-61).

No entanto, conforme constatou Miranda e Santos (2012) em suas pesquisas, a justificativa que sustenta a ampliação de tempo de escola no Brasil não tem a ver com a socialização do conhecimento historicamente acumulado e, com efeito, uma formação humana mais crítica, mas como medida de proteção necessária para crianças e adolescentes que estão expostas às situações de risco social. E isto inclui as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, que sofrem com a expectativa enganosa da “[...] inclusão escolar [...]” (GÓES, 2013, p. 93), inclusive em tempo integral, onde a educação é reduzida ao acesso e permanência, tomados assim pela perspectiva do Estado Mínimo³, como se acesso significasse educação de qualidade para todos.

Assim, com o argumento de que na literatura acadêmica e científica brasileira poucos trabalhos problematizam a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo em vista a escola de tempo integral e vice-versa, objetivamos nesse artigo, problematizar os sentidos e significados atribuídos pelos professores de uma escola pública de tempo integral da região metropolitana de Goiânia/Goiás sobre o processo de escolarização das crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades especiais na escola em que trabalham.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 24 (vinte e quatro) professores, sendo 10 (dez) pedagogos, 5 (cinco) professores de áreas específicas (dança, inglês, educação física, artes visuais) e 9 (nove) professores que exerciam a função de apoio, intérpretes e/ou instrutor de surdos.

A isto subjaz o entendimento de que é possível por meio da linguagem apreender os sentidos e significados de seres humanos concretos, em condições reais de existência, sobre um determinado fenômeno.

FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



Neste artigo, sentido e significado são compreendidos com base nos pressupostos de Vygotski (2001). Para o autor russo, os significados das palavras são produções históricas e sociais e evoluem com base no desenvolvimento do sujeito, sob contextos diferentes, constituindo o ponto de partida para se atingir as zonas de sentido. Já os sentidos são subjetivos, permeados por dimensões cognitivas e afetivas. Assim, para compreendermos o discurso de outrem, faz-se necessário conhecer o que levou à realização de determinada atividade. A compreensão do todo é atingida quando é considerada e analisada sua motivação. Isto porque, para Vygotski (2001), o pensamento verbal é gerado pelos desejos, interesses e emoções, sendo assim, não basta compreender as palavras do sujeito, mas seus porquês, as razões que os mobilizaram. Conforme Leontiev (1978, p. 96):

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; esse último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que essa significação tenha para mim.

Tendo isto em vista, após a transcrição das falas, uma professora de apoio, de nome *fictício* Mara, foi tomada para uma entrevista mais aprofundada. A partir dos sentidos e significados atribuídos por ela, conseguimos articular as proposições dos outros 23 profissionais docentes. Acreditamos que a compreensão do todo perpassa a fala dos professores, possibilitando penetrar no cotidiano escolar, desvendando as contradições aí existentes. De acordo com Aguiar (2012, p. 66): “[...] suas expressões revelam ao mesmo tempo o social, a ideologia, a realidade institucional, dialeticamente transformadas em singularidade, em subjetividade.”

A escola investigada atende atualmente 400 crianças, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e foi escolhida para pesquisa pelos seguintes critérios: 1) Ser a primeira escola de tempo integral do município com aproximadamente 15 (quinze) anos de existência; 2) Atingir a meta proposta pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6.0 no ano de 2016; e 3) Possuir, dentre as 4 (quatro) escolas de tempo integral do município investigado, o maior número de crianças com deficiência e/ou necessidades especiais matriculadas, qual seja, 21 (vinte e uma) no total.

Assim, orientados por uma perspectiva histórico-social, analisamos os dados coletados a partir dos Núcleos de Significação, instrumento para apreender os sentidos e significados presentes no discurso dos sujeitos entrevistados com base nas indicações de Aguiar e Ozella (2013), quais sejam: 1) Levantamento dos pré-indicadores; 2) Sistematização dos indicadores e conteúdos temáticos; e 3) Sistematização dos Núcleos de Significação.



Neste sentido, fizemos leituras flutuantes e levantamos os pré-indicadores, isto é, “[...] trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Inicialmente estabeleceu-se um conjunto de quarenta e nove pré-indicadores que analisados em conjunto possibilitaram a construção de 12 (doze) indicadores. Tendo em vista os nossos objetivos de estudo, a partir da articulação dos indicadores, passamos ao processo de construção dos núcleos de significação (quadro 1), entendidos aqui como “[...] um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria – avança em direção ao concreto pensado, às zonas do sentido.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Quadro 1 - Organização dos Indicadores e dos Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Trajetória profissional Condições de trabalho na escola de tempo integral	Ser professora de apoio “não foi opção pessoal não”
A sala de recursos multifuncionais O trabalho do AEE	O AEE
A falta de um projeto Inclusão x Exclusão Pobreza e deficiência A negligência do sistema O caráter assistencialista da Escola de tempo integral A questão familiar em foco	A escolarização das pessoas com deficiência e ou necessidade especiais
Escola de tempo integral: para as crianças com deficiência? A rotina escolar	Escola de tempo integral para criança com deficiência “não é lucro”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Estes núcleos foram analisados individualmente (análises intranúcleos) e, ainda, de maneira articulada (análises internúcleos). Dado o limite posto para este artigo, detemo-nos primordialmente à exposição de algumas análises e sínteses dos sentidos e significados dos professores sobre a formação da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral, tendo como teorias norteadoras os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Por estas perspectivas, convém destacar que a função social da escola é socializar o conhecimento historicamente acumulado, isto é, o ensino dos conceitos científicos indispensáveis à humanização do indivíduo em uma perspectiva dinâmica e significativa.

Este trabalho traz, intrinsecamente, uma defesa intransigente, neste sentido, contra a privatização do conhecimento, em favor das condições de desenvolvimento que



signifiquem apropriação da cultura para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais. Acreditamos que isto, já se nota a partir da apresentação da fundamentação teórico-metodológica que, além de uma questão teórica, está relacionada com o nosso compromisso com a verdade histórica como pesquisadores da realidade educacional. Vale frisar, está implícito nosso posicionamento político, como professores, em favor da classe trabalhadora, em prol de uma educação que possibilite uma formação que promova a máxima humanização do ser humano, em condição de deficiência ou não.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES: ALGUNS ASPECTOS EVIDENCIADOS NAS ANÁLISES INTRANÚCLEOS

À luz da teoria adotada, partimos primeiramente para a análise intranúcleo, onde os conteúdos dos núcleos foram analisados individualmente. No total de 4 (quatro), estes núcleos expõem aspectos importantes evidenciados pelos professores que contribuíram para compreender como se desenvolve o projeto de formação para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral.

O primeiro núcleo de Significação a ser problematizado foi o seguinte: **Ser professora de apoio “não foi opção pessoal não”**, que está relacionado à trajetória profissional de Mara. As condições de trabalho na escola de tempo integral não lhe permitem realizar-se como gênero humano, dessa forma, este trabalho está sendo realizado em situação de alienação. Resende (2009, p. 143) caracteriza a alienação em Marx, “[...] pela extensão universal da vendabilidade, pela conversão dos seres humanos em mercadorias e pela fragmentação do corpo social em indivíduos isolados, buscando seus objetivos limitados e individuais.” Assim, em função das relações que se estabelecem na sociedade capitalista, aquilo que deveria ser humanização se transforma em alienação, uma vez que “[...] o homem faz da sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência.” (MARX, 1985, p. 112). Assim, o que deveria ser uma atividade autorrealizadora para Mara é algo exterior, alheio a ela, que não expressa a sua individualidade, impedindo-a de se desenvolver como “ser genérico”, este, que conforme Duarte (2013, p. 161), é aquele “[...] participante conscientemente ativo do processo histórico da objetivação do gênero humano.” É, portanto, um trabalho alienado e, ao mesmo tempo, alienante que compromete a qualidade de ensino.

O que é perceptível na fala de Mara é a ideia de desvalorização do professor, que na escola de tempo integral chega a níveis maiores. Ela aponta as condições financeiras desiguais, uma vez que os professores de apoio não possuem os mesmos direitos que os professores de áreas específicas e os professores pedagogos/regentes. Mara é concursada por 30 horas no período matutino e, para complementar a carga horária e estar na escola de



tempo integral, “dobra” no período vespertino. Dobrar configura ter que se submeter a uma situação de insegurança, já que não estão garantidos no período vespertino, repor o dia, em caso de paralização, receber pelas férias, sendo que esta dobra precisa ser renovada pelos gestores a cada semestre, diferentemente dos outros professores que estão na escola.

No momento tenho estado muito angustiada com a profissão e com a questão financeira. Com relação à profissão não é muito respeitada. Você pode tapar buracos o tempo todo, mas nunca é ouvido quando se trata dos problemas das crianças da sala. No conselho de classe a escola não ouve os professores de apoio. Até mesmo quando tentamos defender nossos direitos trabalhistas, a Secretaria de Educação não reconhece o nosso direito de protestar por melhores condições de trabalho. (PROFESSORA MARA/2016, grifo nosso).

As condições financeiras desiguais e a desvalorização do trabalho têm levado estes professores a desistir, ocasionando *déficits* na Rede. Dessa forma, as matrículas das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais continuam ocorrendo, mas à custa de soluções “arranjadas”, como o aproveitamento destes profissionais para o atendimento de várias crianças, muitas vezes de turmas diferentes, ou os mantendo somente por um período, no caso da escola de tempo integral, promovendo processos de precarização e proletarianização destes profissionais. Alternativas, portanto, inadequadas de inclusão.

A precarização, segundo Costa (1995, p. 106),

[...] se articula, basicamente, a partir da ideia de que o trabalho docente se apresenta igual ao processo de trabalho capitalista, e, as mesmas categorias utilizadas para exercer a crítica do processo de trabalho fabril são aplicadas para explicar a transformação dos professores em trabalhadores proletarianizados.

Esta discussão está localizada em nosso país desde 1964, quando se nota com mais intensidade o processo de empobrecimento dos professores. Com o acesso da classe trabalhadora à escola, tornou-se necessário a contratação de mais professores e isto foi feito pelo Estado, em vista de diminuir custos, com salários mais baixos. A expansão da oferta educacional significou para os professores a desqualificação da prática pedagógica, a precarização das condições de trabalho, rebaixamento salarial, desprestígio e perda do controle do trabalho.

Este núcleo apontou para estas questões quando Mara revelou os motivos por não ter optado pela função de apoio pedagógico: sua área de atuação é considerada como algo menor, as condições de trabalho vivenciadas por ela na escola de tempo integral a colocam como “tapa buracos, cuidadora, babá”. Estes aspectos estão materializados nas falas de outros professores:

Professora 18: Nas paralisações nosso direito de reivindicar é podado já que não temos direito à reposição. Não somos valorizados como tal não recebemos como integral nenhum tipo de gratificação. Muitos dizem que apoio não faz nada, mas ninguém vê as inúmeras vezes em que temos que



substituir professores faltosos. Até por isso nosso trabalho não é reconhecido porque é mais importante cobrir faltas do que trabalhar com o aluno, que muitas vezes ficou desassistido porque eu estava em sala desempenhando o papel de regente, sem nem mesmo receber por isso. Somos marginalizados por não reconhecerem que o nosso trabalho também é integral, é necessário o dia todo. (grifo nosso).

Professora 22: No início alguns colegas me viram trabalhando com as crianças com deficiência achavam que era babá ou cuidadora. **Pensavam que eu não tinha pedagogia. Por motivo de remuneração ser pouca tiveram anos que trabalhei três períodos.** (grifo nosso).

Professora 24: Como professora de apoio me sentia desvalorizada, acho que esta é a palavra. **Acho que as pessoas vêm professores de apoio como que desqualificado que não entendem nada de estudos relacionados à educação.** (grifo nosso).

Diante das condições precárias de trabalho na sociedade capitalista, o professor ainda é chamado a responder pelo fracasso escolar, a carregar o veredicto de culpado pelos “não saberes”. Espera-se que os professores de apoio adaptem atividades, mesmo sem planejamento, que eles repensem a rotina escolar, o currículo, o trabalho do AEE, mesmo sem tempo para o estudo, que eles ensinem, mesmo sem condições dignas de trabalho, desconsiderando, portanto, os nexos constitutivos desta realidade. Faz parte da lógica capitalista esta cultura do desempenho, tão enfatizada pelos organismos internacionais, na qual se exige do professor eficiência e eficácia no desempenho da sua atividade. Esta situação é apontada pela professora 20 em sua fala:

Nós fomos avaliados por este registro o que eu acho o fim da picada por que se não vem aqui, se não acompanha o meu trabalho no dia-a-dia com esta criança, a minha prática aí pega algumas atividades que foram realizadas por ela, no caderno, em folha, eu escrevo o que quero neste relatório e eu sou avaliada por isso. **Eu acho que tinha que vir aqui ver o meu trabalho, tinha que ver a minha rotina, o meu dia-a-dia, as condições que eu tenho para trabalhar com ele, diante desta rotina, se me foi dada condições para trabalhar, se a família acompanha, se eu tive tempo para trabalhar com ele ou se eu fiquei muito tempo substituindo professor regente.** Avalia o desempenho do aluno se ele tava em um nível pré-silábico e foi para o silábico e aí eu sou avaliada por isto (PROFESSORA 20/2016, grifo nosso).

As más condições de trabalho têm desencadeado em Mara a atitude de “fechar os olhos”, tem significado exclusão/alienação do trabalho pedagógico junto aos filhos da classe trabalhadora, em particular àqueles em condição de deficiência.

Na sala do 2º ano tem cinco crianças com deficiência com laudo e só um apoio. **Apoio da sala não dá assistência a nenhuma dessas crianças, não que não queira, mas ela é tapa buraco, porque é remanejada para outra sala.** Eu sou apoio de duas crianças, mas não dá tempo de olhar os outros sem laudo. Tinha que ter outro apoio. **Acode um e fecha os olhos para o outro.** (PROFESSORA MARA/2016, grifo nosso).



Este trecho ainda, evidencia o saber-poder da medicina, pois esta exigência do laudo, tão recorrente na fala dos professores, deixa transparecer uma concepção médico-clínica acerca da deficiência onde esta ainda é compreendida como doença. Nesta perspectiva, o foco está na lesão em si, não se considerando, portanto, as várias formas de restrições sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

De acordo com Picollo e Mendes (2013, p. 301),

O corpo com lesão não determinaria o fenômeno sócio-político-cultural da subalternidade experimentada pelos deficientes no capitalismo, o qual apenas poderia ser explicado pela base material de produção de dito sistema em conjunção com o preconceito pessoal e institucional.

A concepção médico-clínica está presente dentro da própria Secretaria de Educação que somente garante o apoio especializado para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais mediante a apresentação dos laudos médicos. Dessa forma, está presente implicitamente a ideia de que a intervenção médica é a única capaz de explicar a deficiência. De acordo com Oliver (1996, p. 48 apud PICOLLO; MENDES, 2013, p. 291):

Tal modelo de intervenção está enraizado em uma ênfase excessiva no diagnóstico clínico e na visualização da deficiência como uma natureza trágica e inibidora da humanidade em devir. A deficiência torna-se, sob a alcunha médica, um problema do indivíduo, os quais devem assumir a responsabilidade por sua situação. Eles passam a ser vistos como culpados pelos contínuos fracassos de sua inserção ao corpo social.

A temática do Segundo Núcleo de Significação gira em torno do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, dentro da Escola de Tempo Integral. Os sentidos atribuídos por Mara a esta questão é de que a escola nunca atendeu nesta perspectiva. Isto é justificado na sua fala pela interrupção do atendimento da sala de recursos multifuncionais dentro da escola por falta de um espaço adequado para tal. De acordo com ela “[...] não existe atender as crianças que tem transtorno em uma sala com vidro que tem uma sala de dança ao lado, em espaços improvisados.” (PROFESSORA MARA/ 2016). Isso se deve, em parte à falta de entendimento de que uma educação integral para crianças com deficiência e/ou necessidades especiais requer professores de AEE em tempo integral e que a função destes profissionais não é atender uma necessidade assistencialista da escola de substituição de professores. A fala enfática de Mara se constitui em denúncia de uma realidade: “As pessoas que eram para desempenhar a função de AEE faziam outras coisas, assim como eu tô fazendo agora: substituir professor. Ia ao AEE, ficava um pouquinho, mas tapava buraco o dia inteiro.” (PROFESSORA MARA/2016).

A ênfase dada por ela à extinção da sala de Recursos Multifuncionais revela, sobretudo, o medo vivido quanto à nova configuração para este atendimento, já existente em outros municípios goianos.



Na verdade, eu ainda não quero ver esta questão de AEE extinto porque segundo a Secretaria, a gente tem que tá acreditando, é um reorganização, mas eu acredito que vão mudar o AEE, porque em Goiânia é cuidador, em Senador Canedo é cuidador e no Estado é cuidador. **Eu acredito que futuramente para enxugar despesas, dependendo, eles vão mudar o AEE**, porque em Goiânia tem o que? Cuidador. Os professores de apoio do Estado recebem abaixo do piso. Se adequar a vizinhança. Estou sentindo que a Secretaria está assim, procurando um meio legal para extinguir o AEE. **Eu amo trabalhar no AEE, mas não vou me sujeitar a essa condição de cuidador para achatar salário**, mas eu ouvi falar que o próximo concurso será específico para o AEE, só resta saber esta especificidade. (PROFESSORA MARA/2016, grifo nosso).

Tomando como base as observações realizadas por Garcia (2016, p. 17), Mara sofre com o “[...] modelo que está sendo instalado no país mediante recrutamento de cuidadores que ganham denominações variadas formuladas no âmbito das redes de ensino, contratados de forma precarizada e sem atuação pedagógica.” A instabilidade do trabalho docente, portanto, desencadeia em Mara preocupações quanto a sua atividade.

No que se refere ao trabalho do AEE, observamos na fala de muitos professores equívocos quanto à finalidade deste atendimento, e o desconhecimento sobre o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais.

Professora 20: Não tinha espaço adequado, não tinha horário pré-definido. **Mas eu acho que a proposta não era como acontecia aqui. Tinha que ter um programa. Atividades diferenciadas programadas para estas crianças. Eu não sei muito bem como funcionava.** Pegava algumas crianças de algumas salas 4 ou 5 crianças, com deficiências diferentes que tivesse condições para pegar. Se esforçava muito. Esforço grande. (grifo nosso).

O AEE é encarado na escola como reforço em língua portuguesa e, como tal, é supervalorizado, ao ponto destes profissionais, a exemplo de Mara, dizerem que este atendimento possui mais importância que as aulas de áreas para estas crianças. Neste sentido, notamos duas questões em sua fala: a primeira é de que o foco da prática educativa está no ato de ler e escrever e, a segunda, de que as crianças teriam melhores condições de aprender nas salas de Recursos Multifuncionais. Dessa forma, estas salas se apresentam como um serviço que não possui um caráter complementar, mas substitutivo, um lugar para atender aqueles que fracassam. Fracasso que está centrado no sujeito e não nas condições objetivas da escola.

Não sinto estas crianças inclusas nestas aulas, não somente aqui, mas nas outras escolas de tempo integral. Tem hora que a escola exclui demais. Não tem formação para trabalhar com criança especial. Todas as apresentações tidas são com os “normais”. A criança que vai para aula de inglês tipo o João teria que ter uma adaptação da aula de inglês, mas o apoio teria que saber inglês. Tem um garoto que na aula de dança ele se solta, na aula de Educação Física ele se entrosa. Mas por exemplo, agora que ele tá sendo alfabetizado, em minha opinião, **o AEE seria mais importante que a aula de inglês.** Quando ele está no AEE ele trabalha estímulos jogos, até um determinado momento, até ele se



adaptar, o AEE seria mais importante do que a aula de inglês.
(PROFESSORA MARA, grifo nosso).

De acordo com Barroco (2012, p. 283), quanto à natureza da Sala de Recursos Multifuncionais, “[...] deve ser mediadora para o desenvolvimento daquilo que é propriamente humano, as funções psíquicas superiores [...]”, estas se originam e se desenvolvem no indivíduo a partir da mediação com o mundo externo, como por exemplo: memória lógica, atenção voluntária, pensamento abstrato, memorização ativa e mediada, domínio de conceitos, planejamento, linguagem verbal etc. No caso das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais a internalização destas funções estaria prejudicada uma vez que a disposição orgânica não permite assimilar determinados estímulos externos conforme escreveu Cenci (2015, s.p), tendo como base os estudos de Vygotski. No entanto, isto pode ser compensado por meio de uma educação social.

Este segundo núcleo apontou para a dificuldade em conciliar as atividades do AEE durante 2 horas com as disciplinas escolares (currículo obrigatório e de áreas específicas). De acordo com Santos (2016, p. 102), sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal pesquisada, após análise da demanda nas unidades escolares, os alunos público-alvo da educação especial são encaminhados, no contraturno, para o atendimento Educacional Especializado. No entanto, em uma escola de tempo integral não há a possibilidade de contraturno, reflexo de políticas educacionais fragmentadas que não dialogam, de projetos dispersos. “O tempo integral sem a possibilidade de contraturno deixa uma lacuna quanto à orientação técnica especializada aos profissionais da educação, acarretando a sensação de inexistência do serviço especializado.” (TRIÑANES; ARRUDA, 2010, s.p). A falta desta orientação técnica acaba por fazer surgir organizações de toda ordem, no bojo da instituição escolar, baseadas em critérios vagos e imprecisos.

Professora 20: Ela (professora do AEE e apoio) tira da aula, vai perder alguma coisa, para receber esse reforço, mas em escola de tempo integral o que eu vejo é que a gente faz isso o tempo todo. O que é mais importante? No caso é a aula que está acontecendo ou o reforço? O que é mais importante? Ele ir para a Educação física ou ficar aqui comigo tendo reforço? O que é mais importante? Ele ter aula de reforço com o professor regente ou ele ir pro xadrez, ter uma aula de música, de dança, sei lá, vai sempre voltar para o que é mais importante, **ele vai ter sempre que perder alguma coisa. Por isso que em minha opinião, a escola de tempo integral não atende as necessidades, isso tinha que ter uma rotina específica para esse horário de reforço, para que ele não perdesse nada, para que a criança não tivesse que escolher entre uma ou outra atividade, tinha que ser planejado. Não tem um critério, a gente vai pensar naquele dia o que é mais importante. Que critério é esse? Porque não existe essa rotina organizada para que ele tenha esse recurso no contra turno?** Se as crianças que estudam em meio período tem aula das 7h00 às 11h00 e a lógica é que elas também tivessem tantas aulas e as outras horas que sobram ficariam dentro da escola, seriam atividades extras, teriam acesso à mesma quantidade de conhecimento que as escolas de meio período e no contra turno atividades



lúdicas, teatro, sei lá, que tivessem além dos alunos que estão meio período, assim seria uma escola de tempo integral que atenderia essas necessidades. (grifo nosso)

Embora tenha havido algumas tentativas de conciliação, por parte da escola, isto foi realizado sem uma discussão coletiva, sem uma análise prévia das especificidades de cada criança, e fundamentalmente sem levar em conta a função social da escola.

O terceiro núcleo, **A escolarização das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**, revelou as limitações da inclusão escolar das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, uma vez que sob a égide capitalista, ela ocorre de maneira alienada, reforçando a hegemonia burguesa.

Por meio do coletivo dos professores da escola pesquisada, percebemos que o projeto de formação em voga tem um cunho assistencialista, onde as crianças passam o dia inteiro na escola sem se apropriarem do conhecimento historicamente acumulado.

Professor 11: A escola ainda esta “engatinhando” neste processo de incluir o aluno especial. **Ele é totalmente ignorado nas suas necessidades mentais físicas e a escola acaba assumindo esta responsabilidade e não cumpre, porque não tem profissionais qualificados não tem departamentos especializados. A socialização ela é o único ponto positivo que eu vejo com esses alunos o dia inteiro aqui, mas a questão do cognitivo, da aprendizagem ela não acontece** porque não existem profissionais especializados vamos dizer qualificados que use métodos e materiais diferenciados para estimularem estes alunos porque eles precisam de estímulos. **As crianças especiais não têm desenvolvido nas minhas aulas**, primeiro não tenho suporte e lamentavelmente eu não posso desviar a atenção exclusivamente para aquele aluno. Eu tenho outros. (grifo nosso).

Professor 12: Posso responder com propriedade não há nenhum tipo de atividade, de planejamento. Não tem nenhum mecanismo para interagir para se preparar para trabalhar com este aluno. **Não há atividades diversificadas, não há atividades pré-elaboradas para que o aluno com necessidades se sinta inserido no contexto de aprendizagem aqui da escola.** Os professores se sentem desarticulados, os alunos se sentem excluídos. Até os alunos tentam fazer esta inclusão, mas ela é parcial espontânea e os professores acabam sendo mais cuidadores em alguns momentos. Neste ritmo que está, dessa forma que acontece, **é um meio de exclusão** especialmente na escola de tempo integral que a permanência do aluno é grande que fica 10 horas diárias. (grifo nosso).

Professor 15: Não. Não atinge coitados! Porque são muitas aulas e tem pouco apoio. Então acabam que os alunos **eles passam pela disciplina, mas assim ele não tem um conhecimento sobre a disciplina.** Eu tinha que dar uma atenção mais especializada pra este menino, olhando-o mais de perto, trabalhando frente a frente com ele, só que devido à rotina da escola, quantidade de alunos que são mais de 30, com os problemas da indisciplina com os outros alunos que também tem as suas necessidades especiais é impossível fazer isso em uma aula de 45 - 50 min. **Ou é ele ou são os outros 30. Não consigo trabalhar em 45 minutos de aula. Como a sala é lotada o menino fica excluído.** Muito aluno na sala, problema muito particular e pra você fazer com que ele tenha um



desenvolvimento na aula você tem que tá perto, acompanhando e isto é impossível de acontecer na escola com a realidade da rotina atualmente e a situação da escola pública. (grifo nosso).

Assim, a inclusão ocorre de maneira alienada, onde as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais são matriculadas na escola, mas o trabalho pedagógico desenvolvido não é pensado e estruturado para elas em nenhum aspecto. Neste sentido, observamos a inexistência de um projeto que oriente para inovações significativas para as crianças que se encontram mais prejudicadas em seu desenvolvimento justamente pelos problemas educacionais da relação educador-educando. Quando questionada sobre este projeto, Mara menciona que este estava sendo elaborado durante o ano de 2016:

A gente começou a organizar um projeto, nos reunimos, os professores de apoio, fizemos o levantamento, colocamos nossa visão de como o AEE está funcionando aqui. Só que em vista das circunstâncias: o AEE foi extinto provisoriamente, tem profissionais, 3 que saem 11 horas. O que eu acho um absurdo, o projeto não aconteceu (PROFESSORA MARA/2016).

No entanto, o projeto citado por ela, além de não ter saído do papel pelas circunstâncias mencionadas, ao nosso ver, não se caracteriza como um projeto mais amplo de formação que ressignifique o currículo, as metodologias, a organização do tempo e do espaço, mas se apresenta como uma intenção de melhorar os silenciamentos que existem dentro da escola, no que se refere às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.

A professora 17 usou a expressão “exclusão branda” de Bourdieu (1997, p. 83) para sintetizar o que ocorre dentro da EMEI Monteiro Lobato com as crianças com deficiências e/ou necessidades especiais.

Acontece uma exclusão branda. Ele está ali passivo não participa ativamente e está sendo excluído de maneira branda, ele vai passando pra frente e pra frente, mas ele aprendeu, que é a finalidade da escola? Acontece isto com o Tiago, ele simplesmente está na escola por simples assistencialismo, o pai e mãe trabalhando, precisam da escola e o aprendizado que é a finalidade da escola está acontecendo? Não. (PROFESSORA 17/2016, grifo nosso).

O autor supracitado usou esta expressão se referindo aos “marginalizados por dentro”, àquelas pessoas que estão diante de formas aparentemente igualitárias, mas que na verdade sofrem com os velhos mecanismos de exclusão. Saviani (2013) chama o ato de “incluir” estudantes em um sistema escolar sem disponibilizar as condições necessárias de apropriação do conhecimento por “Inclusão Excludente”. Para Kuenzer (2007), isto se trata de uma estratégia que consiste em disponibilizar aos filhos da classe trabalhadora uma educação fragmentada, caracterizada por conhecimentos genéricos, competências cognitivas mais simples para que estes possam exercer múltiplas tarefas no mercado flexibilizado, adaptando-se a ele e não uma educação científico-tecnológica e sócio histórica de alto nível. Ela explica:



Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1170-1171).

Dito de outro modo, aquilo que se convencionou chamar de inclusão nada mais é que uma “expectativa enganosa” (GÓES, 2013, p. 93), uma inserção das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais que é meramente quantitativa, no sentido de fazer constar, de melhorar as estatísticas. Estas vítimas da “exclusão do interior” são apontadas pela professora Mara. Ao olhar para seus alunos, a maioria residente de um bairro pobre da região metropolitana de Goiânia/GO, ela traz à tona a relação deficiência – pobreza.

Às vezes estas crianças vêm de outro estado fugindo de miséria, não teve atendimento que precisava a mãe não teve atendimento no parto, e essa criança vai indo, a mãe não percebe, queimando etapas do desenvolvimento e aí quando ela chega na escola que na escola percebe tudo, quando você vai chamar esta mãe é um choque. 80% dessas crianças, é parto, às vezes parto demorado porque demorou nascer ficou sem oxigênio. **Quase todos os que têm laudo aqui é porque a mãe teve problema no parto.** (PROFESSORA MARA/2016, grifo nosso).

A deficiência nos países pobres é resultado direto, em muitos casos, além da fome e da miséria, da falta de acesso à tratamentos e serviços médicos de boa qualidade. Desnutrição, precariedade das condições sanitárias, doenças endêmicas incapacitantes, práticas irracionais relacionadas com o parto e tratamento inadequado de infecções foram alguns dos fatores apresentados por Norman Acton (1981, p. 25), consultor da ONU e fundador da Organização Internacional de Desportos para deficientes físicos, a partir dos seus estudos sobre deficiência no Terceiro Mundo. Para este autor, a deficiência decorre da própria estrutura social, em consequência de uma situação econômica precária.

Neste sentido, Kassar (2007, p. 2) em suas pesquisas, ao partir da relação entre incidência de deficiência e classe social, demonstra que as deficiências não incidem de igual forma nas diferentes camadas sociais. Há maior ocorrência da deficiência em famílias de baixa renda. Bem, além da deficiência ser causa da pobreza, a pobreza é causa da deficiência. De acordo com Picollo e Mendes (2013, p. 295): “Ser deficiente tem significado estar alijado dos serviços básicos, a uma existência efetivamente digna, ou em outros termos, significa, invariavelmente, ter uma vida precária. Em síntese, a deficiência tende para a pobreza como a pobreza para a deficiência.”

A professora Mara pontua que a maioria das crianças com deficiência são beneficiárias do Bolsa Família. Este benefício é algo que garante a frequência destas crianças à escola. De acordo com ela: “A maioria vem para escola pelo Bolsa Família. Eu



vejo como ponto negativo por que este assistencialismo impede muito as crianças de crescerem. Vejo que para alguns pais é como se fosse uma muleta.” (PROFESSORA MARA/2016). Ela sinaliza para o projeto em voga na escola pesquisada, que não foge à regra, de cunho assistencialista. E acrescenta: “Tem uma criança que voltou para escola porque cortou o Bolsa Família. Matou aula 3 meses e olha que tem necessidades especiais”. Dessa forma, sob a égide dos organismos internacionais, a educação possui um caráter de alívio da pobreza. Através de políticas neoliberais, abre-se para os pobres e/ou para as pessoas com deficiência a possibilidade de “inclusão”, mascarando a exclusão estrutural, e obscurecendo a questão de classe. Trata-se de uma inclusão alienada, na lógica do capital, portanto, que não desafia o sistema atual, este que tem gerado desigualdades sem precedentes por todo o mundo.

Os sentidos atribuídos por Mara e seus colegas professores às condições de trabalho, sobre o AEE, com relação ao projeto mais amplo de formação voltado para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, desemboca aqui neste último núcleo: **Escola de Tempo Integral para criança com deficiência “não é lucro”**. Antes de tudo, se faz pertinente enfatizar que a expressão “não é lucro” foi recortada da fala de Mara. Embora traga uma ideia produtivista de que a escola de tempo integral para o público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva somente teria razão de existir se gerasse lucratividade, os sentidos de Mara a esta questão é de que a escola em período integral não é benéfica para estas crianças porque as privam da convivência mais intensa com a família e as impossibilitam de ter outros tipos de estímulos com a equipe multidisciplinar.

Sou muito crítica em relação a isso, pode parecer até uma fala preconceituosa, **mas eu penso que uma criança dessas, como o João, se frequentasse uma escola normal, pra tarde fazer uma fisioterapia era melhor**. A escola de tempo integral funciona como uma creche para crianças com deficiência. Nossa, um cadeirante passar o dia todo aqui! Aqui ele tinha era uma babá. Fala isso para uma mãe, para um pai, que acha que ele está no melhor lugar do mundo. **O Júnior (criança com deficiência) tinha que ter um acompanhamento com equipe multidisciplinar. A escola de tempo integral para o Pedro (criança com deficiência) “não é lucro”**. (grifo nosso).

Neste sentido, acompanhando Mara, os professores entrevistados, em sua maioria, foram categóricos ao afirmar que a escola de tempo integral é prejudicial para elas, sobretudo às que possuem “comprometimento severo”. Vejamos o que diz a professora 15:

Professora 15: Eu acho que é prejudicial. Acho que estas crianças deveriam, por exemplo, ficar meio período na escola, mas o outro período ela deveria estar fazendo algum atendimento especializado para o caso dela. Ela passa o dia inteiro na escola, mas na maioria das vezes ela é excluída porque não participa integralmente das aulas. Ele poderia estar um tempo lá no CRER pra melhorar os problemas que ele tem, mas quando ele fica o dia inteiro na escola ele não se desenvolve. **Não é vantagem. Até porque quando ele fica o dia inteiro o que**



ele fica fazendo né? A maioria passa o dia inteiro mais fora da sala e quando está dentro da sala, a participação não é efetiva. (grifo nosso).

A fala dos professores, em geral, fundamenta uma concepção de deficiência de base organicista, não obstante, problematizam a forma pela qual a escola de tempo integral organiza suas atividades, não possibilitando a superação da lesão na determinação anatomo-fisiológica e psicológica do ser, mas, ao contrário, muitas vezes reforçando ou criando outras deficiências.

Além das razões apontadas acima, eles atribuíram à rotina o principal motivo para esta colocação. Ela é confusa para a Professora 16: “Ensino integral é **muito confuso**, falta tempo na escola de tempo integral.” (grifo nosso). Já para a professora 2, ela se apresenta pesada: “**Eu acho a rotina pesada para crianças**. Como que crianças de 6 a 10 anos ficam presas, **vamos dizer ‘presas’ dentro de uma sala**, 10 horas por dia, tendo apenas 15 min de intervalo e as aulas de área?” (grifo nosso). Assim como para professora 14, que sugere que a mesma seja repensada: “Acho que a rotina deveria ser repensada para todos os alunos, com necessidades ou não. **É muito pesada, cansativa.**” (grifo nosso).

A formação das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais dentro da escola de tempo integral constitui-se um grande desafio, especialmente quando se considera a realidade atual, que tem como características a privação dos indivíduos de condições que propiciem o seu desenvolvimento. Silva (2016, p. 171) tem denunciado a falta de suporte a estas crianças, nos fazendo compreender através dos seus estudos que o movimento “Educação para Todos” não visa de fato equacionar as desigualdades sociais, mas apenas minimizá-las, lógica própria de políticas de equidade social. Isto fica nítido quando observamos a fala do professor 12:

A permanência em um local sem uma estrutura planejada para acolher trabalhar de forma que venha acolher este aluno no projeto que promova a inclusão realmente é complicado. **E a escola de tempo integral dificulta mais este processo porque são muitas horas dentro da escola sem uma forma que deveria favorecer uma aprendizagem significativa.** Dentro da escola de tempo integral deveria ter uma preparação muito maior porque o tempo de permanência aqui requer muito mais atividades diversificadas. (grifo nosso).

Em suma, a maioria dos professores entrevistados se manifestaram contrários à escola de tempo integral para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais. Somente um professor foi favorável à escola especial. Para a maioria destes profissionais, as matrículas destas crianças devem ser efetuadas em classes comuns, junto ao ensino regular, no entanto, em apenas um período.

Dessa forma, os professores fizeram uma defesa generalizada da questão posta neste Núcleo, deixando transparecer que é mais fácil tal posicionamento do que ter que encarar o peso da “expansão de uma escola mínima”, da “ampliação para menos”



(ALGEBAILLE, 2009), da inclusão alienada. Nos atuais moldes, a escola de tempo integral tem se configurado como um lugar onde os professores passam o dia inteiro em salas superlotadas, sem um suporte, “implorando” por apoio pedagógico efetivo, sem uma formação crítica, abrangente, voltada para área da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Diante destas condições, os professores são chamados a responderem sozinhos pelo fracasso da escola pública, pelas dificuldades de aprendizagem das crianças com alguma necessidade especial. Dessa forma, em virtude das dificuldades para um ensino efetivo dentro da escola de tempo integral, eles se manifestaram contrários a esta modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação dos quatro núcleos de significação (análises internúcleos) levantados neste trabalho nos permitiu a aproximação de zonas mais profundas de sentidos e significados produzidos pelos professores da escola pesquisada sobre como se desenvolve o projeto de formação humana para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais. As falas dos professores evidenciaram os desafios que a escola investigada possui para garantir uma educação mais completa para as crianças com deficiência.

No que tange à atividade docente, ficou evidente a desvalorização profissional e a descaracterização da função, sobretudo daqueles que trabalham como apoio. Neste sentido, estes profissionais não cumprem com o seu papel de mediador do conhecimento para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais e tem se caracterizado por substituir professores de área e regente, fato que contribui para potencializar a descaracterização da função docente. A figura da “babá” trazida por eles denota um sentido assistencialista de cuidar, que destitui o professor da função de educar, contribuindo para o esvaziamento deste profissional. O sentido de menos valia é atribuído à profissão, à função e à área, que é considerada menor, até mesmo entre os próprios colegas de trabalho. Este é um dos motivos pelos quais ser professor de apoio não se apresentou como opção de carreira. Fato que têm ocasionado desistências entre os professores de apoio e conseqüentemente *déficits* na Rede Municipal de Educação.

Os professores de área e pedagogos não se reconhecem como professores das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, assim, perpetuam práticas dicotomizadas de educação especial e educação comum no âmbito escolar.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado, os professores entrevistados demonstraram equívocos quanto à finalidade deste atendimento, muitos não compreendem as suas responsabilidades e as condições de trabalho necessárias para a implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva.



A falta de compreensão sobre a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as condições de trabalho precárias em que o AEE vem sendo desenvolvido na instituição pesquisada, bem como a própria concepção de deficiência tida pelos professores os conduzem a elaborar questionamentos e respostas para os fenômenos da Inclusão-Excludente e Inclusão-Alienada que não superam o imediatismo das práticas educativas desenvolvidas na instituição. A dificuldade em conciliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com as outras atividades da escola também acaba por colaborar para esta atitude.

As análises apontaram, ainda, para um projeto assistencialista em curso, em que o trabalho pedagógico junto às crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades especiais é compreendido não como uma atividade pedagógica, mas assistencial, o que descaracteriza a instituição escolar da sua função social, pois não consegue realizar sua função precípua de instituição formadora e realiza de forma precária a função assistencial para qual, não possuem profissionais e estrutura para realizar de forma adequada.

Por fim, sobre a afirmação de que a escola de tempo integral “não é lucro” para as crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, feita pelos professores da escola investigada, gostaríamos de levantar a seguinte questão: considerando que a escola de tempo integral é uma tendência inclusive prevista no PNE e este documento traz a ampliação desta modalidade como meta, neste cenário, caso só haja escolas de tempo integral no Brasil, qual o lugar das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais? Este questionamento nos parece necessário para suscitar ponderações, uma vez que, em tempos difíceis como este, pode-se tomar afirmações deste nível para justificar iniciativas segregadoras para as pessoas com deficiência, sem discutir as circunstâncias em que esta afirmação foi feita, isto é, sem que sejam considerados os determinantes políticos, econômicos e sociais, fazendo assim uma utilização imprópria dos resultados obtidos com este estudo, com a intenção de fundo de redução de gastos.

Diante disto, convém destacar que a nossa defesa é de uma escola de tempo integral de qualidade para todos, pessoas em condição de deficiência ou não. A questão primordial então é se esta escola, de tempo integral ou não, está possibilitando a apropriação do saber historicamente acumulado, formativo e significativo para o ser humano. Neste sentido, este trabalho aponta para a necessidade de se promover processos educativos que contribuam efetivamente para o desenvolvimento humano *omnilateral*⁴, mais especificamente das crianças em condição de deficiência.

Se continuarmos as deixando no vazio quando negamos a elas a identidade linguística, quando reiteramos uma realidade que rotula, que classifica, colocando-as no canto, fora da sala de aula para não atrapalhar, quando nos contentamos que apenas saibam escrever o nome, ou nem isso, quando aceitamos que apenas se socializem, sendo



respeitadas nas suas diferenças, estamos sim, tirando as possibilidades de elas serem e poderem. Nestes moldes, nenhuma escola nos parece boa.

REFERÊNCIAS

- ACTON, N. Deficiência no terceiro mundo. **O correio da UNESCO**, v. 9, n. 3, 1981.
- ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.). **Diálogos em psicologia social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 27 jul. 2017.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 277- 298.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: **Ministério da Educação**, 1996.
- CENCI, A. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Não paginado.
- COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.



GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, edição especial, 2016.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 69-82.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KASSAR, M. C. M. Educação especial e Pierre Bourdieu: Algumas contribuições. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGO E PLURALIDADE, 3., 2007, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: ABPEE, 2007. p. 127-137.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, K. **Manuscritos economía y filosofía**. Madrid: Alianza, 1985.

MIRANDA, M. G.; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PICOLLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

RESENDE, A. C. A. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: Ed. da UFG, 2009.

SANTOS, I. R. dos. **Bases teóricas-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.



SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, R. H. dos. R. Apontamentos histórico-críticos sobre a educação especial brasileira: vicissitudes, problemas e perspectivas. In: ZANOLLA, S. R. da. S.; BAPTISTA, T. J. R. (Org.). **Educação, cultura, diversidade e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 159-191. (As dimensões da formação humana).

TRIÑANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. **Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral**. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

VYGOTSKI L. S. Pensamento e palavra In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Notas

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e professora da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia – GO.

² Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Educação Especial pela Universidade de São Carlos e doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

³ A partir de 1990, com as reformas houve uma reconfiguração do Estado no sentido de diminuir a sua atuação, relativizando o seu papel, sobretudo nas políticas sociais. Assim, na perspectiva liberal, o Estado deve ser reduzido ao mínimo em termos de serviços públicos. O Estado Mínimo atua para fortalecer o mercado, garantindo a reprodução do capital. De acordo com Bianchetti (2001, p. 880): “A ideia do Estado mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico.”

⁴ A omnilateralidade enquanto categoria em Marx apresenta-se como um dos princípios básicos e lógicos para formação humana, uma vez que, nesta perspectiva, a educação possibilitaria ao indivíduo a compreensão crítica da totalidade do processo social. Dessa forma, a omnilateralidade é o “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” (MANACORDA, 2010, p. 94).

Submetido em: 15/08/2018

Aprovado em: 18/09/2018

Publicado em: 28/09/2018