

DOI: doi.org/10.47456/jar0m954

A interdependência nas políticas de educação em tempo integral e educação especial: um estudo figuracional do município de Pinheiros

The Interdependence in Full-Time Education and Special Education Policies: A Figurational Study of the Municipality of Pinheiros

Fabiana Ferreira Pinheiro
Isabel Matos Nunes

Resumo: A Educação em Tempo Integral e a Educação Especial são políticas públicas em contexto de disputas, e no cenário educacional, é preciso garantir um espaço maior de discussão e análise de possíveis potencialidades e fragilidades delas. Com esse compromisso, o presente trabalho propõe uma análise dos desafios e das possibilidades na garantia do Atendimento Educacional Especializado, nas escolas em tempo integral, no município de Pinheiros-ES. O texto apoia-se na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, tomando como referência pressupostos elaborados no conjunto de obras do autor, para analisar as possíveis interdependências entre indivíduo e sociedade, partindo do princípio, para fins desta análise, que são indissociáveis. Utilizando a análise de documentos, a observação participante e a entrevista, que contaram com a participação da diretora das escolas em tempo integral, e da pedagoga da escola que Sistema Municipal de Educação de Pinheiros-ES. Apropriando-se da inserção desses sujeitos, nessas políticas, buscamos contextualizar: como essas duas políticas educacionais tencionam, para além dos seus pareceres normativos; e como se configura nesses espaços a questão do acesso, da permanência e do Atendimento Educacional Especializado do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em uma perspectiva inclusiva. Como resultado de investigação percebemos indícios de como essas duas políticas são implantadas no mesmo espaço-tempo, no município de Pinheiros/ES, com o atendimento ao público da educação especial sendo impactado pela organização político administrativa do Sistema Municipal de Educação, denotando a necessidade de ampliação das discussões com vistas à melhoria da oferta da Educação em Tempo Integral em interface com a Educação Especial.

Palavras-chave: políticas públicas; educação especial; educação em Tempo Integral.

Abstract: The Full-Time Education and Special Education are public policies within a context of disputes, and in the educational scenario, it is necessary to ensure a broader space for discussion and analysis of their potentialities and weaknesses. With this commitment, the present study proposes an analysis of the challenges and possibilities in ensuring Specialized Educational Assistance (AEE) in full-time schools in the municipality of Pinheiros, ES. The research is based on the Figurational Sociology of Norbert Elias, using the assumptions elaborated in the author's body of work to analyze the possible interdependencies between

individuals and society, based on the principle that, for the purposes of this analysis, they are inseparable. As a methodological strategy, an ethnographic case study was used. The research instruments included document analysis, participant observation, and interviews with three full-time school principals, three pedagogues, and the municipal technician responsible for the implementation of full-time schools in the Municipal Education System of Pinheiros, ES. By understanding the involvement of these subjects in these policies, we sought to contextualize: how these two educational policies challenge each other, beyond their normative appearances; and how issues of access, retention, and Specialized Educational Assistance for students with disabilities, global developmental disorders, and giftedness/talented students are configured in these spaces from an inclusive perspective. As a result of the investigation, we identified signs of how these two policies are being implemented in the same space-time in Pinheiros, with the service to the special education public being impacted by the political-administrative organization of the Municipal Education System. This indicates the need for an expansion of discussions aimed at improving the provision of Full-Time Education in conjunction with special education.

Keywords: public policies; special education; full-time education.

Introdução

“Tanto no caso do processo civilizador de Elias quanto no do processo de constituição cultural do homem de Vigotski, a ideia é semelhante: o homem é obra do próprio homem”.

Angel Pino

Ao eleger a interface entre a Política de Educação Especial e a Política de Educação em Tempo Integral como objeto de estudo, levo em consideração minha vivência profissional. Minha experiência como técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Pinheiros (SEME), atuando na implantação da Educação em Tempo Integral (PROETI)¹, no Sistema Municipal de Educação de Pinheiros/ES, contribuiu significativamente para a constituição dessa escolha.

Neste sentido, elencamos os aspectos teórico-metodológicos relacionados à pesquisa, apoiando-nos nas reflexões da Sociologia Figuracional de Norbert Elias. Embora o sociólogo não tenha se dedicado especificamente a estudos sobre educação, ele defende que “o indivíduo e a sociedade não são objetos distintos entre si, mas a sua

¹ Programa Capixaba de fomento à implementação de escolas municipais de ensino fundamental, visa o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional e Estadual de Educação, que objetiva oferecer educação em Tempo Integral, em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica (Governo do Estado do Espírito Santo, [2021]).

constituição é dada por meio de uma dinâmica relacional, marcada pela interdependência das funções individuais” (Elias, 1994, p. 23).

Encontramos em Elias uma proposta interpretativa específica para o campo da Sociologia, identificando em suas obras um esforço para evidenciar as relações indissociáveis entre os conceitos de indivíduo e sociedade. Nesse contexto, ele afirma: “[...] não é difícil compreender que o que pretendemos conceptualizar como forças sociais são, de fato, forças exercidas pelas pessoas, por outras pessoas, e sobre elas próprias” (Elias, 2006, p. 18).

Para o autor, a interdependência entre indivíduos e o modo como suas ações e experiências se interpenetram, formam um tipo de configuração² (Elias, 1994), determinada nas relações que estabelecem uns com os outros. Para tanto, os indivíduos existem em “[...] figurações e só podem ser entendidos dessa forma por meio das relações de interdependência entre os indivíduos que se agrupam em figurações específicas” (Elias, 2006, p. 26).

Não podemos negar que o que foge às nossas relações, nos atravessa e nos afeta, em certos momentos, até nos conduz por caminhos que, inicialmente, não compreendemos. Para Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”. Dessa forma a experiência está intimamente relacionada com a ação do sujeito.

Como técnica municipal responsável pela implantação das escolas em tempo integral do Sistema Municipal de Educação de Pinheiros, a pesquisadora que se constitui por meio desta pesquisa, vivencia questões e tensionamentos que emergem diariamente no cotidiano das escolas originadas da elaboração e da implementação das políticas públicas em questão. Algumas dessas tensões são elencadas a partir das narrativas dos gestores escolares, sujeitos que também estão interligados em uma cadeia de interdependência diante da fomentação dessas políticas públicas.

Com base nessas considerações, propomos, por meio deste texto, evidenciar e refletir acerca de algumas das tensões que

² Para fins de nomenclatura, consideramos os termos figuração e configuração como sinônimos.

emergem no cotidiano das escolas de tempo integral, especialmente no que se refere ao atendimento ao público da Educação Especial. Nesse contexto, buscamos problematizar questões como: quais são os tempos e espaços destinados aos estudantes da Educação Especial nas escolas de tempo integral? De que forma esses estudantes vêm sendo atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades implantadas em todo o território capixaba, com ênfase no município de Pinheiros?

Aspectos legais da educação em tempo Integral no Espírito Santo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil,1996) corrobora a Constituição Federal- CF (Brasil,1988) ao reafirmar que a Educação Básica deve ser obrigatória, gratuita e de qualidade, além de especificar em quais etapas ela se divide: creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Discorre também sobre a educação em tempo integral, indicando que “a educação integral deve ser ofertada de maneira progressiva a partir da etapa do ensino fundamental” (Brasil, 1996, art. 34).

O Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), determinou que todas as esferas da União atuassem em regime de colaboração com o intuito de atingir as 20 metas, durante a vigência do Plano, estabelecidas por meio de 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira. Dentre essas 20 metas, a de número 6 assim está descrita: “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).

Em consonância com o PNE, e rumo ao cumprimento da meta 6, foi criada no estado do Espírito Santo a Lei Complementar nº 799, publicada em 12 de junho de 2015, (Espírito Santo, 2015) estabelecendo diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais. A partir de então, a implantação das escolas em tempo integral no território capixaba vem aumentando, chegando a 32 unidades em 2018, e totalizando 93 unidades em 2021 (Governo do Estado do Espírito Santo, 2021) com previsão de saltar

para 214 unidades de ensino, em 2025 (Governo do Estado do Espírito Santo, 2024).

O investimento nessa modalidade de ensino, no Estado do Espírito Santo, apresenta como objetivo “[...] ampliar tempo de permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades de aprendizado, visando à formação integral de estudantes matriculados nas unidades públicas de ensino” (Governo do Estado do Espírito Santo, 2021, p.50).

Em larga escala cresce também a oferta de educação em tempo integral nas redes municipais de ensino. Abarcadas pelo regime de colaboração entre Estado e municípios, a implantação nas redes municipais, passa a ser fomentadas de forma acelerada em todo o território capixaba, alicerçada em relações de interdependência técnica, pedagógica e, principalmente, financeira. Haja vista que os municípios de pequeno porte, como é o caso de Pinheiros/ES, são os que mais entram na função distributiva e redistributiva da União e na dependência financeira do Estado.

Faz-se necessário destacar que as ações desencadeadas em diferentes sistemas ou rede de ensino são influenciadas por orientações, compromissos e perspectivas políticas mais amplas, formuladas ou implementadas em nível federal ou presentes em tratados e recomendações internacionais; por isso, seus princípios e/ou ações podem ser assimilados, total ou parcialmente, pelos gestores de políticas públicas em âmbito local (França; Prieto, 2017, p. 2).

Dessa forma, apesar da autonomia administrativa e pedagógica conferida aos sistemas municipais de ensino, municípios de pequeno porte frequentemente recorrem à condição de dependência econômica em relação a políticas públicas de maior envergadura, formuladas em âmbito estadual e nacional. Essa dependência impacta diretamente o fomento e a efetivação da implantação das escolas de tempo integral.

De acordo o relatório do 4º ciclo de Monitoramento do PNE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022), realizado no ano de 2022 e que analisou o período de

2014 a 2021, a região Sudeste está em segundo lugar no país em relação à maior quantidade de atendimentos de alunos na Educação em Tempo Integral, totalizando um percentual de 16,7%, ficando atrás apenas da região Nordeste, com um percentual de 18,4% de atendimento.

Educação Especial: desdobramentos legais

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, remete-nos a um longo processo histórico de lutas da sociedade em nome de uma legislação que garanta a matrícula, a permanência e a qualidade no ensino dos estudantes público dessa vertente educacional, juntamente aos demais estudantes, nos espaços escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (Brasil, 2008), defende que educação inclusiva assumiu espaço central no debate acerca do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Afirma, ainda, que “[...] em todo o texto a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil, 2008, p. 9).

A PNEEPEI (Brasil, 2008), também apoiada na atual legislação brasileira, garante aos alunos da rede pública da educação especial, o direito à educação nas escolas comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte ao processo de escolarização. Essa Política redefine o conceito de educação especial, afirmando que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) prevê a garantia da oferta de serviços de apoio especializado, buscando eliminar barreiras que possam impedir o acesso, assim garantir a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, público da educação especial na

escola. A política indica que os alunos PAEE devem ser matriculados na classe comum, devendo frequentar o serviço de AEE, no contraturno.

Traz, ainda, orientações para a oferta e as realizações dos AEEs, afirmando que estes não devem ser substitutivos, e sim, complementares/suplementares à formação de estudantes público da educação especial (alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), devendo ser realizados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado, sempre no contraturno da matrícula da escola regular.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, em seu artigo 5º, define ainda que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria 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 (Conselho Nacional de Educação, 2009).

Ao mesmo tempo, uma questão emergente nos inquieta: ainda que reconheçamos o percurso histórico e político da Educação Especial como um processo marcado por intensas lutas, rupturas, avanços e retrocessos, é preciso compreender que o acesso à escola deve vir acompanhado da permanência e, conseqüentemente, do sucesso escolar.

Nesse contexto, com o fomento à implantação das escolas em tempo integral, surgem cotidianamente novos tensionamentos relacionados à elaboração e à implementação das políticas públicas em questão. Parte dessas tensões é evidenciada nas narrativas dos gestores escolares, sujeitos que também se inserem em uma cadeia de interdependência no processo de efetivação dessas políticas. A seguir, passamos a elucidar como se organizam as práticas do Sistema Municipal de Educação em evidência neste estudo.

Práticas organizativas e contexto escolar.

Amparado na organização do Sistema Municipal de Educação e na efetivação de sua autonomia, o município de Pinheiros sancionou a Lei Municipal nº 1.487/2021 (Pinheiros, 2021), a qual estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas da rede municipal de ensino. Nesse contexto, a Coordenadora Municipal responsável pela implantação da Educação em Tempo Integral acompanha, cotidianamente, a implementação dessa política, sendo uma de suas principais atribuições o planejamento da implantação das escolas. Esse planejamento envolve a definição de aspectos regulatórios e legais, dentro das competências da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de institucionalizar a criação dessas unidades.

No escopo desta pesquisa, compreendemos que as funções de coordenadora e pesquisadora não estão dissociadas, não coexistem de forma paralela, tampouco são complementares; ao contrário, são interdependentes (Elias, 1994). Ou seja, uma não existe sem a outra, uma vez que suas identidades se entrelaçam. Separá-las implica perder de vista dimensões significativas da prática e da análise investigativa. Nesse sentido, essas duas figurações tornam-se centrais, constituindo o fio condutor deste processo.

Considerando, portanto, as motivações que emergem da vivência da pesquisadora/coordenadora no contexto escolar sempre à luz das análises dos documentos normativos e das práticas que buscam responder à nova demanda de oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Educação de Pinheiros, buscamos compreender as implicações decorrentes da interface entre duas políticas educacionais: a Educação em Tempo Integral e a Educação Especial.

A partir das orientações da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Inclusão Escolar (Brasil, 2008a), torna-se explícito que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Conforme reafirmado pelo Decreto nº 7611 (Brasil, 2011), o AEE se configura como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Para atender as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla, orienta-se a organização curricular que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos por meio de práticas colaborativas na escola regular (Brasil, 2008a).

De acordo com os documentos norteadores, as escolas de educação em tempo integral devem visibilizar em seu projeto pedagógico as especificidades, as necessidades e as condições para a participação dos alunos, público da educação especial, sobre as quais se sustenta e se articula o AEE. A Nota Técnica nº 62 (2014), reafirma que ambos, AEE e educação integral, são direitos concomitantes, inclusive devem estar articuladas.

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).

Contudo, essa orientação não explicita de que forma isso pode ser organizado, do ponto de vista dos tempos e espaços, de modo que o AEE seja complementar ou suplementar e não substitutivo à escolarização.

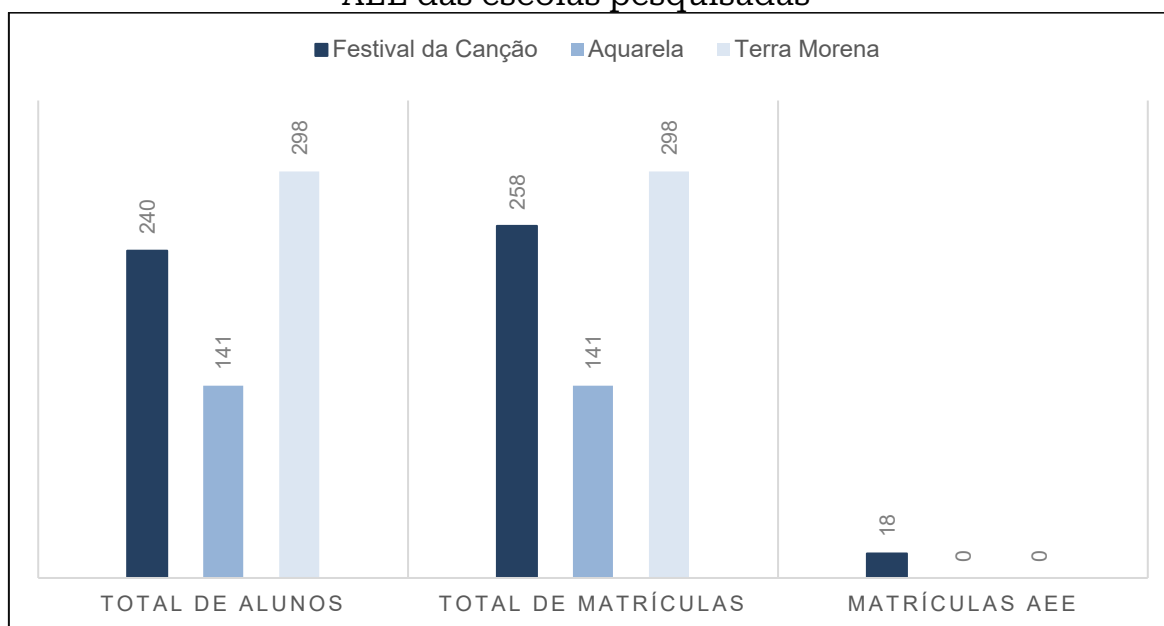
Compreendendo que as políticas públicas levantadas aqui como objeto de estudo, à luz do nosso referencial teórico (Elias 1994), podemos levantar as seguintes tensões: será que uma política deve existir em detrimento da outra? Será que porque o aluno está matriculado na Educação em Tempo Integral, ele deixou de ter a necessidade e o direito ao AEE, no mesmo espaço tempo? Será que

porque o aluno está matriculado no AEE, ele não tem direito à escola em Tempo Integral?

Impulsionadas por tais tensionamentos, realizamos o levantamento nos contextos escolares, que se assemelham em suas principais características, e que ora denominamos “Escola Festival da Canção”, “Escola Aquarela” e “Escola Terra Morena”, para preservarmos a identidade das escolas, bem como, dos sujeitos que fazem parte destes contextos escolares.

Antes de nos debruçarmos nas discussões sobre as respectivas unidades de ensino, demonstramos, por meio da Figura 1, um panorama das matrículas das escolas, em 2023, considerando os estudantes públicos do AEE matriculados, para uma compreensão inicial da realidade que foi observada.

Figura 1– Gráfico comparativo do total de matrículas x matrículas AEE das escolas pesquisadas



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no Educacenso (2023).

Conforme demonstrado na Figura 1, que apresenta dados comparativos das matrículas das escolas observadas, a “Escola Festival da Canção” possui 18 alunos matriculados no AEE, conforme dados extraídos do Censo Escolar de 2023.

Em visita técnica, a pesquisadora/coordenadora municipal de implantação do Tempo Integral, buscou, por meio de diálogo com a diretora da unidade escolar, levantar quais seriam as possíveis

implicações dessa falta de garantia do AEE a esses alunos. Sobre o funcionamento da sala de AEE nessa escola, a pedagoga e a diretora relatam as seguintes experiências no contexto escolar:

“[...] aqui na escola tem uma sala de AEE, a profissional que atua não é profissional específica da área da educação especial, mas que possui cursinho que dá suporte para ela tá trabalhando, acho que a carga horária de atendimento dela é de 10(dez) horas semanais. Temos 18(dezoito) alunos matriculados no censo escolar nessa sala, mas temos mais alunos aguardando serem atendidos, eles estão em uma lista de espera. Às vezes quando um aluno falta, ela coloca outro no lugar”. Pedagoga EMEFTI “Festival da Canção”

“[...] o profissional aqui da escola só atende 10(dez) horas semanais, ou seja, fica comprometido o atendimento a esse público devido à disponibilidade desse profissional semanalmente. Ainda assim, a escola organiza um cronograma da melhor forma possível para que pelo menos o aluno seja atendido uma vez por semana nessa sala”.Diretora EMEFTI “Festival da Canção”

A diretora destaca que não é possível garantir o atendimento a todos os alunos matriculados na sala de AEE, em razão da ausência de um professor de Educação Especial no quadro docente da escola para assumir essa função. Segundo ela, a única profissional disponibilizada atua com uma carga horária reduzida de 10 horas semanais, realizando apenas alguns atendimentos nesse espaço escolar.

A ausência desse profissional compromete, ainda, a construção de ações conjuntas com os professores da sala de ensino regular, sejam elas de curto, médio ou longo prazo, inviabilizando a sistematização de práticas colaborativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Tal cenário contraria as Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Espírito Santo (Governo do Estado do Espírito Santo, 2023, p. 10), as quais estabelecem que “os planejamentos dos professores especializados que atuam nas salas de recursos multifuncionais devem acontecer de maneira articulada com os professores do ensino comum por meio do trabalho colaborativo”.

No contexto da escola “Festival da Canção” e com base na experiência vivenciada nesse espaço, observamos que a instituição não consegue atender de forma adequada aos pressupostos das

Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Espírito Santo (Governo do Estado do Espírito Santo, 2023), enquanto não contar com um professor especializado em seu quadro de servidores. A ausência desse profissional compromete tanto a articulação entre as práticas pedagógicas quanto à garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes que dele necessitam.

Um apontamento relevante, ancorado na perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, diz respeito à noção eliasiana de que o comportamento dos indivíduos só pode ser plenamente compreendido quando analisado no interior das configurações e teias de interdependência em que estão inseridos. Nesse sentido, destaca-se a inter-relação entre o professor de Educação Especial e o professor regente como uma das expressões dessas configurações, cuja compreensão é fundamental para o avanço da investigação.

De acordo com Elias (2011, p.51), “[...] as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhes dão forma”. Dialogando com fato encontrado pelas “Lentes de ver” na “Escola Festival da Canção”, a ausência desse professor de educação especial, com uma carga horária que possibilite os atendimentos aos alunos elegíveis ao AEE e a inviabilização da dinâmica do pensar conjuntamente o eu, o nós e o eles (Elias, 1994); dizem da realidade de uma interação que não é garantida nesse espaço tempo.

Ainda ancorados em Elias (1994), as ações e percepções dos profissionais podem mudar, inicialmente, no âmbito individual e somente depois, e lentamente, podem trazer contribuições para uma mudança mais abrangente na figuração que esse profissional constitui com os outros. Afinal, os homens mudam a si e depois coletivamente.

Quando conversado com os gestores escolares sobre como as escolas em Tempo Integral têm se preparado para atender o aluno público da educação especial nos espaços da escola que ofertam a Educação em Tempo Integral, as respostas se tornam as mais diversas, trazendo apontamentos que são caros para a nossa pesquisa.

“Eu acho que não [tem se preparado], eu acho que ainda falta para além da política, nós tratamos todos iguais aqui na escola”.(Coordenadora Pedagógica - Escola “Festival da Canção”).

“Entendo que além da sala de AEE equipada no nosso ambiente escolar a escola também precisa promover a sua formação continuada abordando as questões das deficiências dos alunos no cotidiano escolar...” (Diretora - Escola “Festival da Canção”).

Quando a diretora aponta sua preocupação com a formação continuada dos professores que atuam na educação especial vão ao encontro de importantes apontamentos sobre os desenhos de formação em Educação Especial ou para atuar no AEE parecem não estar dando conta de consolidar conhecimentos específicos que orientem a ação do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais com a diversidade de características dos estudantes público da educação especial (Jesus; Borges, 2018).

Segundo Elias (2006, p. 28), uma pesquisa de natureza sociológica deve levar em conta que "os instrumentos conceituais utilizados para a identificação e análise de processos sociais são pares conceituais como integração e desintegração, engajamento e distanciamento, civilização e descivilização, ascensão e declínio".

É importante ressaltar que esses pares conceituais não devem ser entendidos como opostos na tradição positivista, mas sim como elementos que se complementam nos processos sociais. Eles emergem das divergências de interesses e das disputas de poder que ocorrem nas diversas figurações sociais, desde as mais amplas até as mais específicas, e se inserem nessa categoria de análise sociológica.

Nesse sentido, precisamos pensar nos pares conceituais como “igualdade e equidade”, no espaço escolar que oferta educação em tempo integral nossa preocupação com a igualdade deve ser pelo cumprimento da política pública, ou seja, todos têm os mesmos direitos de estarem nesses espaços, porém, para a garantia da permanência e sucesso escolar devemos ir para além da igualdade, precisamos garantir as condições necessários para a aprendizagem sempre com alerta de suas possíveis implicações,

A equidade, embora possa ser apreendida como uma proposta que substitui e atualiza as questões da

igualdade, de fato, reforça os mecanismos de desigualdade constitutivos da sociabilidade do capital (Garcia; Michels, 2021, p.18)

Considerações Finais

Acreditamos ter evidenciado como as escolas de Educação em Tempo Integral no município de Pinheiros/ES vêm se organizando para garantir o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes da Educação Especial. Os dados analisados indicam que essas duas políticas públicas Educação em Tempo Integral e Educação Especial estão sendo implantadas no mesmo espaço-tempo e vivenciadas, concretamente, no contexto escolar.

Entretanto, compreendemos que, nesses espaços, ainda são limitadas as oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem para os estudantes público da Educação Especial no Sistema Municipal de Educação de Pinheiros (SEME). Embora estejam amparados legalmente como sujeitos de direito em ambas as políticas, esses estudantes, na prática, não estão ocupando os espaços da escola regular com jornada estendida, tampouco estão sendo devidamente atendidos no AEE, conforme demonstram os dados coletados.

Esse cenário evidencia, mais uma vez, a concepção eliasiana de que a vida social é constituída por relações de interdependência dinâmicas e inquebrantáveis, permeadas por tensões que configuram o tecido social (Elias, 1994). Nessas relações, mesmo diante de assimetrias de poder, todos os sujeitos detêm, ao menos, um grau mínimo de influência e podem, por meio de suas ações, impactar decisões inclusive daqueles em posições mais dominantes. O poder, nesse contexto, é relacional e mutável, dependendo do movimento social em curso.

No campo político, historicamente marcado pela concentração de poder nas mãos de grupos que monopolizam o capital e exercem controle ideológico sobre a coisa pública, em benefício de interesses privados, a organização e mobilização da população frequentemente excluída dos processos decisórios torna-se essencial. Tal mobilização é crucial para assegurar que as políticas públicas realmente se

orientem pelas diretrizes necessárias à garantia dos direitos de todos os cidadãos.

Dessa forma, torna-se urgente um movimento de reestruturação nas duas políticas educacionais analisadas, ampliando o debate com os sujeitos que, em um contexto democrático, precisam ser efetivamente ouvidos na elaboração dessas políticas. Tal escuta é fundamental para a redução das desigualdades relacionais e para a promoção da justiça social na gestão educacional. Esse movimento é vital para superar um modelo ultrapassado de Educação em Tempo Integral, que, até o momento, tem deixado à margem os estudantes público da Educação Especial.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de assegurar a presença de salas de recursos multifuncionais nas escolas em Tempo Integral, possibilitando que o espaço e o tempo do AEE sejam garantidos conforme previsto nos documentos normativos, com a atuação de profissionais especializados. Essa medida é essencial para garantir o atendimento adequado aos estudantes que necessitam de apoio pedagógico diferenciado, assegurando, assim, o acesso, a permanência e a qualidade da Educação em Tempo Integral em interface com a Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva.

Além disso, a literatura, o referencial teórico, e outras pesquisas do campo da educação nos apontam outras possibilidades de interface da Educação em Tempo Integral e educação especial, indicando outras compreensões do AEE, de formas mais amplas e diferenciadas, podendo ocorrer de forma colaborativa e itinerante, possibilitando a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar do estudante público da educação especial, nos espaços escolares.

Outro ponto relevante evidenciado nesta pesquisa diz respeito ao desafio vivido pela pesquisadora no cotidiano da escola, inserida em uma relação de interdependência e em figurações inseparáveis. Foi necessário manter um distanciamento crítico para assegurar que os dados coletados refletissem com fidelidade a realidade observada, garantindo, assim, a autenticidade e a confiabilidade da pesquisa.

Consideramos que a diversidade de fontes analisadas, aliada aos dados empíricos reunidos ao longo desta pesquisa, possibilitou uma reflexão aprofundada e potencialmente contributiva para a compreensão e elaboração de questões relacionadas à Educação em Tempo Integral e à garantia do Atendimento Educacional Especializado nas escolas da rede municipal de Pinheiros.

Não temos a pretensão de encerrar as discussões sobre a interface entre Educação em Tempo Integral e Educação Especial, pois compreendemos que se trata de uma temática em constante construção, com múltiplos desdobramentos possíveis. Acreditamos, no entanto, que esta pesquisa pode contribuir para o fortalecimento de análises futuras, qualificadas e orientadas à promoção da igualdade de direitos, especialmente para os estudantes elegíveis ao Atendimento Educacional Especializado.

Referências

BRASIL [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [Brasília-DF]: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 192, p. 42, 6 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: [Ministério da Educação], 2008a.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. v. 2. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios**: estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 4973-R, de 29 de setembro de 2021. Regulamenta o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral instituído pela Lei nº 11.393, de 03 de setembro de 2021. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, edição nº 25.585, p. 1-5, 30 set. 2021a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 10.832, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015/2025. Vitória: Assembleia Legislativa, 2015a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 11.393, de 3 de setembro de 2021. Institui o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral – PROETI e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, p. 4-6, 8 set. 2021b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Lei complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. [Vitória]: Governo do Estado do Espírito Santo, 2015b.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698168804>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. , e116974, 2021

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. Pinheiros: **relatório de acompanhamento do Plano Municipal de Educação**. Vitória, ES: IJSN, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2022.

JESUS, D. M.; BORGES, C. S. **Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos?** In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. (eds.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV. pp. 29-42, 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5ODzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 04/2014**. Dispensa a exigência de laudo médico para matrícula de alunos com deficiência na educação básica. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 17 nov. 2024.

PINHEIROS (ES). **Lei Municipal nº 1.487, de 19 de novembro de 2021**. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Pinheiros, ES: Gabinete do Prefeito, 2021.

Sobre as autoras

Fabiana Ferreira Pinheiro

fabiana.s.ferreira@edu.ufes.br

Mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo, PPGEEB/UFES.

Isabel Matos Nunes

isabel.nunes@ufes.com.br

Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGEEB/UFES.