

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Joseane Frassoni dos Santos

**DAS MANDALAS ÀS TEIAS: A EDUCAÇÃO INTEGRAL FAVORECENDO OS  
PROCESSOS INCLUSIVOS**

Porto Alegre

2015

Joseane Frassoni dos Santos

**DAS MANDALAS ÀS TEIAS: A EDUCAÇÃO INTEGRAL FAVORECENDO OS  
PROCESSOS INCLUSIVOS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral na escola contemporânea: ênfase na abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Roseli Inês Hickmann*

Porto Alegre

2015

## RESUMO

Este trabalho visa perceber os efeitos da educação integral nos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência. Seu objetivo principal foi investigar as relações e interlocuções entre educação integral e educação inclusiva, procurando perceber quais as contribuições que uma escola organizada pedagogicamente a partir da proposta de educação integral, pode possibilitar para os processos de inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso de inspiração etnográfica, sobre os efeitos da educação integral nos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência de acordo com a perspectiva de três pedagogas e um professor especialista que realizam a sua docência junto aos alunos de uma escola municipal de Canoas, em uma turma de Ensino Fundamental, composta por oitenta alunos, sendo que nove possuem deficiência. Os aportes teóricos foram: Jaqueline Moll, Maria Beatriz P. Tilton e Suzana M. Pacheco nos argumentos sobre Educação Integral; Humberto Maturana e Philippe Meirieu ao tratar sobre a relação pedagógica; e, Mauren L. Tezzari, Claudio Baptista sobre inclusão escolar. As análises apontam para um entendimento da educação integral como promotora das distintas dimensões dos alunos. Também observou-se que há necessidade de maior compreensão das professoras quanto à ampliação do tempo escolar, considerando que elas percebem a importância da educação integral para a inclusão escolar, porém necessitam de um adensamento e problematização da concepção de tempo nos processos inclusivos articulados à formação integral dos educandos. Como contribuições a pesquisa possibilitou refletir que a educação integral surge como uma proposta de educação que contribui para a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino ao propiciar a ampliação e articulação dos tempos e espaços escolares e do currículo interdisciplinar que favoreça aprendizagens significativas e formação integral através do conhecimento complexo, das relações entre os indivíduos, e do foco nos diferentes ritmos e tempos de aprendizagens.

**Palavras-chave:** Educação integral. Inclusão. Currículo escolar.

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 DO CORPUS DO ESTUDO .....</b>	<b>6</b>
<b>3 EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E TURNO INTEGRAL: ANALISANDO PRÁTICAS AFINS À FORMAÇÃO INTEGRAL .....</b>	<b>8</b>
<b>4 DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR .....</b>	<b>11</b>
<b>5 EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRELACAMENTOS .....</b>	<b>15</b>
<b>6 FIOS QUE SE CONECTAM: A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROMOTORA DA INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>24</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>26</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A reflexão é um meio de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos. (MATURANA, 2001. p. 29-30)

Desde a minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) busquei compreender a minha constituição como professora-pesquisadora através da reflexão como diz Maturana (2001) da minha atuação docente. Neste sentido durante a graduação e na formação continuada procurei investigar aspectos relacionados à educação integral e à educação inclusiva, me inserindo em grupos de pesquisa, tais como o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED); e, o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), atuando especificamente no OBEDUC (Programa Observatório da Educação).

Neste âmbito, cabe destacar que a educação integral caracteriza-se por uma ação pedagógica que, segundo Tilton e Pacheco (2012, p. 151), “valoriza a pluralidade de saberes e reconhece distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade democrática” e, por educação inclusiva, conforme Baptista (2002, p. 162) “[...] vou me referir à educação das pessoas com deficiências, com desvantagens e com necessidades educativas especiais, defendendo que as mesmas devem ser educadas em modo, predominantemente, conjunto com as demais pessoas”.

Com os estudos destas duas propostas, ainda me vi na busca de formação especializada na área, desta forma ingressei no *Curso de Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea: ênfase na abordagem teórico metodológica Trajetórias Criativas* para obter uma qualificação capaz de subsidiar ferramentas para a atuação em uma proposta que vise a formação integral dos alunos. Neste sentido, a minha trajetória de formação e a minha constituição como professora-pesquisadora propiciaram o desenvolvimento desta pesquisa que visou investigar as contribuições da educação integral para os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular.

Tendo em conta os estudos desenvolvidos até o presente momento, avalio que a investigação desta temática possui um caráter importante para servir de aporte teórico para demais investigações acerca da educação integral e da educação inclusiva e suas inter-relações, visto que o desenvolvimento das distintas dimensões dos alunos possuem conexões com a inclusão escolar, pois conforme Zabala (1998):

Optar por um modelo de educação integral, que tem como principal objetivo ajudar todos os alunos a crescer e formá-los nas diversas capacidades, sem deixar de atender os que têm menos possibilidades, obriga a modificar muitos dos costumes e das rotinas que herdamos de um ensino de caráter seletivo. (ZABALA, 1998, p. 219)

Desta forma, uma proposta que visa a formação integral e que tem como um dos objetivos romper com uma lógica excludente e normalizadora, que conforme Hickmann (2011, p. 10) se caracterizam como “[...] discursos que tem produzido desumanizações [...]”, parece tecer conexões com os processos inclusivos.

Este artigo teve por objetivo principal investigar as relações e interlocuções entre educação integral e educação inclusiva, procurando perceber quais as contribuições que uma escola organizada pedagogicamente a partir da proposta de educação integral, pode possibilitar para os processos de inclusão escolar. Neste sentido, apresento como ponto de análise os efeitos da educação integral nos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência de acordo com a perspectiva de três Professoras Pedagógicas e de um Professor de Educação Física que realizam a sua docência junto aos alunos de uma escola municipal de Canoas, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. As perguntas que nortearam a investigação foram: *Quais são as contribuições da educação integral para os processos de inclusão escolar? Quais as relações entre educação integral e educação inclusiva na perspectiva das professoras<sup>1</sup>? O currículo da educação integral favorece os processos de inclusão escolar? Como?*

Desta forma, ao me inserir nesse contexto busquei analisar os avanços e os desafios a serem transpostos no que se refere aos processos de inclusão escolar,

---

<sup>1</sup> Adoto o feminino para professores pela razão da predominância de mulheres exercendo a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

atentando que este processo está inserido em uma proposta de educação que busca romper com uma lógica de escola seletiva e normalizadora. Assim, através das trajetórias que serão aqui narradas busco instigar professores e pesquisadores a utilizar um *olhar mágico*<sup>2</sup>, que vê além daquilo que está posto, investigador e ao mesmo tempo sensível (SANTOS, 2012), para os processos de inclusão escolar a partir da inclusão de alunos com deficiência em uma escola municipal de Ensino Fundamental, organizada pedagogicamente por uma proposta de educação integral.

A escrita deste artigo está organizada em cinco momentos. Inicialmente apresento o título *Do corpus do estudo* em que apresento o local onde ocorreu este estudo; os sujeitos participantes; os motivos pelos quais optei por determinado contexto; a minha inserção no campo de pesquisa; os instrumentos utilizados; e, como foi realizada a análise dos dados. No título *Educação integral, escola de tempo integral e turno integral: analisando práticas afins à formação integral*, analiso a concepção de tempo para a construção de uma proposta de educação integral na escola investigada; no título *Diálogos da educação integral com a organização curricular*, apresento os diálogos existentes entre as narrativas dos participantes desta pesquisa no que se refere ao currículo da escola e suas conexões com a educação integral; no título *Educação integral e inclusão escolar: entrelaçamentos*, analiso as relações e interlocuções entre essas duas perspectivas; e no título *Fios que se conectam: a educação integral como promotora da inclusão escolar*, apresento minhas considerações formuladas a partir deste estudo investigativo.

## 2 DO CORPUS DO ESTUDO

A escola investigada caracteriza-se como uma escola pública pertencente à rede de ensino do município de Canoas, situada no bairro Guajuviras que atende a população pertencente ao bairro. A escola atua com a proposta de educação integral desde 2013, sendo que inicialmente foi ofertada apenas para o primeiro e segundo

---

<sup>2</sup> Este termo foi constituído no meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e faz referência a um olhar sensível e investigador das professoras aos alunos, ou seja, na mesma perspectiva do olho mágico da porta que tem por finalidade ampliar o campo de visão, no caso das professoras.

ano, porém, em 2014 houve a ampliação da proposta para os demais anos do ciclo. A turma na qual realizou-se a pesquisa é uma turma de 2º ano, constituída por oitenta alunos, sendo que nove destes alunos possuem deficiência, dentre estas, a Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, e Deficiência Física.

No que se refere à atuação docente, três professoras são Pedagogas e um é professor de Educação Física. Tais docentes atuam no projeto de Docência Compartilhada (DC)<sup>3</sup>, o qual se constitui como uma estratégia de ensino elaborada para atender as turmas compostas por alunos ditos “normais” e os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) através da atuação em conjunto de uma pedagoga com os especialistas nas áreas do conhecimento (XAVIER *et al.*, 2008).

A presente pesquisa constitui-se como uma investigação de natureza qualitativa, visto que busca analisar as percepções dos sujeitos em relação as suas ações (LUDKE e ANDRÉ, 1986) e caracteriza-se como um estudo de caso de inspiração etnográfica que conforme Sarmiento (2003, p. 138) “[...] visam a apropriação dos aspectos existenciais que se revelam fundamentais na interpretação do modo de funcionamento das organizações e outros contextos singulares de acção”.

Como ferramentas metodológicas foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em mp3 e posteriormente transcritas. Também foram realizadas observações e entrevistas, a fim de obter uma singularidade do contexto e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Neste sentido foram organizados três momentos de entrevista, sendo dois em grupo, visto que as Pedagogas e o professor de Educação Física se mostraram inicialmente reticentes a entrevista individual, e após uma explicação sobre a importância da singularidade de cada docente para a investigação, foi realizada a entrevista individual. Para o exame das narrativas foi adotada a análise de conteúdo que segundo Godoy (1995, p. 23) “[...] consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu porte”.

---

<sup>3</sup> O Projeto Docência Compartilhada foi construído na EMEF Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva (GJ) como mais uma alternativa para a superação dos processos de exclusão. Essa experiência consiste em uma nova organização dos tempos e espaços da docência e da percepção do lugar das diferenças. Compreender a diferença significa pensar para além do respeito e da convivência tolerante entre todos na escola. Significa o desafio de colocá-la no centro das relações dos processos de ensinar e aprender. (LOGUÉRCIO; FERRARI; MONTEIRO; PACHECO, 2013, p. 161).



Neste sentido, a escolha da escola foi proposital, visto que a mesma atua com a proposta de educação integral e contempla alunos com deficiência, o que vai ao encontro com meus objetivos de pesquisa.

### **3 EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E TURNO INTEGRAL: ANALISANDO PRÁTICAS AFINS À FORMAÇÃO INTEGRAL**

Neste título estabeleço alguns contrapontos entre a narrativa das professoras e as concepções de educação integral, escola de tempo integral e turno integral. Durante a análise das entrevistas percebi um descompasso entre algumas concepções das professoras e as concepções da proposta de educação integral.

Com relação à questão: *Qual a concepção de Educação Integral e como ela está inserida dentro da sala de aula, na prática de vocês?* O posicionamento da professora E1 apresenta-se conforme segue:

A Educação Integral que a gente faz dentro da escola é integrar todas as áreas de conhecimento dentro de um mesmo tema, dentro dos objetivos que essas crianças precisam atingir durante o trimestre, durante o ano, durante o bloco de alfabetização. Integrar a educação é colocar cada área, todas elas juntas e não separadamente. Agora é Matemática, agora é Português, e Matemática não tem nada a ver com Português, que não tem nada a ver com a História, que não tem nada a ver com a Geografia.

Tal excerto oportuniza a análise de algumas concepções que essa professora apresenta com relação à educação integral. Na fala da professora percebe-se que a compreensão de educação integral encontra-se relacionada à integração das diversas áreas do conhecimento em um planejamento didático-pedagógico, no qual o conhecimento fragmentado dá lugar a um conhecimento complexo, assim como afirma Zabala (2002, p.58) “[...] um conhecimento que seja global, integrador, contextualizado, sistêmico, capaz de enfrentar as questões e os problemas abertos e difusos que a realidade coloca”.

Neste aspecto, analiso a coerência entre a concepção de educação integral proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e a concepção apresentada por uma das professoras investigadas, pois como propõe Moll (2009b, p. 86) a educação integral

compreende “[...] o desenvolvimento de capacidades cognitivas, mas inclui igualmente o desenvolvimento de valores, atitudes e outras habilidades que incidem nos planos físico, mental, moral, espiritual e social de estudantes”. Nesta perspectiva a educação visa uma formação para a inteireza, ou seja, além da dimensão cognitiva, ao possibilitar o desenvolvimento das demais dimensões constituintes dos sujeitos.

Ainda sobre a mesma questão, a professora E2 nos aponta que:

Essas aulas são chamadas de aulas complementares, então elas complementam as aulas da sala de aula e as aulas da sala de aula também complementam as dele.
--

Neste trecho a professora E2 refere-se às aulas complementares que se caracterizam como sendo as aulas de Educação Física, Judô, Informática, Xadrez, Capoeira, Ioga, Libras e Artes. Ao analisar a fala da professora me questiono sobre sua concepção de educação integral, ao avaliar que a educadora parece apresentar um rompimento entre as capacidades cognitivas e as demais capacidades, ao fazer uma separação entre as aulas da sala de aula e as aulas complementares. Desta forma é possível constatar que as aulas complementares não estão dando conta de articular práticas que separam a mente e o corpo e de diluir as fronteiras que produzem tais separações. Para melhor exemplificar o conceito de aulas complementares, faço um contraponto com a experiência de educação integral realizada na Escola Vivência Infantil, Lazer e Aprendizagem (Vila), em Fortaleza (CE) retratada por Bezerra (2012, p. 154) em que a autora ao tratar sobre as aulas complementares afirma que “[...] Não se trata de atividades extracurriculares ou aulas extras; todas as atividades realizadas na escola têm importância curricular. Cada um dos espaços, atividades e tempo integra estruturalmente o currículo da escola”.

Assim, percebo através da fala da professora E2 e das observações realizadas em campo, que as aulas complementares da turma investigada, ainda não se constituem como parte estruturante e articulada ao conjunto do currículo. Porém, invisto um olhar sensível ao avaliar que a escola está iniciando sua atuação com a proposta de educação integral, e portanto, ainda está em processo de ressignificação de suas práticas pedagógicas com relação à inclusão e à educação integral. Deste modo, concordo com Moll (2012), quando esta afirma que não é de um dia para outro que uma escola de turno torna-se uma escola de jornada ampliada que propicia experiências formativas para os alunos.

Um aspecto relevante a ser considerado na proposta de educação integral é o tempo. O tempo, neste caso, se torna um fator que influencia diretamente na realização desta proposta, pois uma escola organizada em turno de quatro horas diárias dificilmente conseguirá propiciar o desenvolvimento e a integração das distintas dimensões dos educandos.

O termo tempo na perspectiva da educação integral possui uma conotação que vai além do tempo cronológico, conforme aponta Moll (2009a), o tempo nesta proposta refere-se à ampliação da jornada escolar, incluindo os espaços, com a finalidade de proporcionar aprendizagens capazes de fomentar a apreensão de espaços de socialização no contexto o qual o sujeito está inserido. Assim, ao analisar as entrevistas com as professoras, percebo que existe um descompasso na diferenciação entre educação integral, escola de tempo integral e turno integral.

O trecho a seguir da professora E1 traduz essa análise:

Educação integral e turno integral são duas coisas bem diferentes. Turno integral a criança fica naquele espaço de tempo que é o total do dia, vamos dizer assim. Aqui na escola eles entram as 08:00 e saem as 15:00 é o turno integral. A educação integral que a gente faz dentro da escola é integrar todas as áreas de conhecimento dentro de um mesmo tema, dentro dos objetivos que essas crianças precisam atingir durante o trimestre, durante o ano, durante o bloco de alfabetização.

Ao analisar esse trecho pode-se verificar que existe uma divergência nas concepções da professora E1, visto que ao mesmo tempo que ela afirma que a escola desenvolve a proposta de turno integral, posteriormente ela informa que a escola atua com a proposta de educação integral. Ao avaliar o trecho em questão e as observações realizadas, percebo que o termo turno integral é utilizado quando a professora faz referência à ampliação da jornada escolar.

Nesta direção, cabe fazer uma distinção entre o termo turno integral e escola de tempo integral, visto que não conferem a mesma definição. Conforme Moll (2010):

Escola de tempo integral. Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010)

Deste modo, pode-se analisar que a escola de tempo integral em que ocorre a ampliação da jornada escolar, opera como uma ferramenta para a implementação da proposta de educação integral, o que difere do turno integral que se caracteriza como atividades extracurriculares desenvolvidas no contraturno, sem uma relação e uma articulação com o currículo da escola. Assim, ao refletir sobre o trecho apresentado da professora E1, percebo que existe um descompasso entre o que está sendo considerado educação integral e turno integral.

Assim, para que práticas afins à formação integral se constituam é necessário que os atores envolvidos nesse processo de implementação da educação integral tenham claras as finalidades e objetivos desta proposta. Através do estudo e formação que subsidie a compreensão das distintas instâncias que constituem a proposta de educação integral será possível estruturar práticas com vistas a formação integral.

#### **4 DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Neste título apresento os diálogos existentes entre as narrativas dos participantes desta pesquisa no que se refere ao currículo da escola e suas conexões com a educação integral.

Anísio Teixeira (1959, p. 79) precursor da educação integral no Brasil defende que a escola “[...] eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização – [...]”, assim, uma proposta que vise a formação dos sujeitos na sua totalidade necessita abarcar as distintas dimensões dos alunos, propiciando o conhecimento complexo, através do desenvolvimento das distintas competências dos alunos, sejam elas cognitivas, afetivas, sociais, espirituais e emocionais.

Neste sentido, a implementação desta proposta que tem por finalidade a formação integral dos sujeitos visa a redefinição dos distintos papéis no âmbito da escola, pois conforme Hickmann (2009, p. 2) “a escola passou a ter outras responsabilidades que inquietam e fazem pensar sobre a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento integral do educando”. Deste modo, uma proposta de educação que se pretenda integral precisa articular o currículo, os atores

do espaço escolar, buscando apoio das distintas redes, ou seja, a constituição de uma cidade educadora que possibilite as inter-relações entre a escola e a comunidade propiciando segundo Moll (2009a p. 27) a “interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade”.

Cabe destacar que para essas análises, adoto o conceito de currículo integrado apresentado por Santomé (1998) que afirma:

O currículo integrado converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ, 1998, p. 27)

Neste âmbito, a proposta de educação integral compreende a ampliação do currículo escolar que tem por base os macrocampos propostos no Programa Mais Educação<sup>4</sup>, que conforme Leclerc e Moll (2012):

[...] referem-se a 1) Acompanhamento pedagógico; 2) Educação ambiental; 3) Esporte e lazer; 4) Direitos humanos em educação; 5) Cultura e artes; 6) Cultura digital; 7) Prevenção e promoção à saúde; 8) Comunicação e uso de mídias; 9) Iniciação à investigação das ciências da natureza; 10) Educação econômica. (LECLERC; MOLL, 2012, p.41)

Na escola investigada, o currículo é desenvolvido por Teias, proposta que foi idealizada por Ana Felícia Guedes Trindade<sup>5</sup> que está realizando uma pesquisa colaborativa para a conclusão do Doutorado e desenvolve um trabalho de formação com o grupo de educadoras da escola. Este currículo é desenvolvido através das Alfabetizações, que segundo a professora E1, refere-se:

<sup>4</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

<sup>5</sup> Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC) cujo trabalho intitula-se Pedagogia Poética e é orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Leda Lisia Franciosi Portal.

Então a gente tem seis Alfabetizações: Alfabetização e Letramento, Alfabetização Política, Alfabetização Científica, Alfabetização Ecológica, Alfabetização Estética e Alfabetização Audiovisual. A gente trabalha com alfabetizações na escola do primeiro ao nono ano, não temos mais a questão de Português, Matemática, Geografia, Ciências. Então se coloca dentro das alfabetizações essas áreas porque o pensamento é de alfabetizar dentro disso. É escolhido um tema pra teia, que se chama teia da vida, e assim a gente coloca um tema dentro dessa teia que vai ser o núcleo.

Desta forma, percebe-se a busca da escola em desenvolver um currículo interdisciplinar, em conformidade com as propostas da educação integral, procurando romper com o currículo por disciplinas que historicamente concebe o conhecimento de maneira fragmentada, em “gavetas”.

Deste modo, destaco o diálogo entre a proposta da educação integral através dos macrocampos propostos pelo Programa Mais Educação, com a proposta de educação integral da escola investigada, cujo currículo é apresentado através da Teia que é constituída pelas Alfabetizações. A mudança de um currículo fragmentado para um currículo interdisciplinar na escola investigada, fazem referência às práticas pedagógicas e administrativas da escola juntamente com as demais práticas da cultura, da arte, do esporte, que exprimem o cotidiano onde está implantada a escola (LECLERC; MOLL, 2012).

O currículo da escola investigada também estabelece relações com a metodologia Mandalas de Saberes que é utilizada pelo MEC como ferramenta para a educação integral e adaptada para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Moll (2009c):

As Mandalas de Saberes propõem-se como estruturas de dupla codificação: nem isto ou aquilo, mas **isto e aquilo**. Nessa perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha junto com e não mais sozinho. O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação. (MOLL, 2009c, p. 31, GRIFO MEU)

Esta metodologia que analisa a cidade como educadora, ou seja, todos os atores da comunidade envolvidos no processo educacional, tem por objetivo integralizar e articular os distintos saberes – da comunidade, da escola, programas do

governo federal – (MOLL, 2009c). Desta forma, percebo que existe uma relação entre as Mandalas de Saberes e a organização curricular da escola investigada que dá-se através da Teia. Apresento um trecho da professora E1 para embasar a minha análise no que se refere às aproximações entre as duas perspectivas curriculares.

O planejamento é em forma de teia, a gente tem vários tipos de planejamento espiral, o nosso aqui na escola é na forma de teia, como se fosse uma teia de aranha, em que um fio puxa outro, que puxa outro, que puxa outro. Vai de um núcleo, que daquele núcleo vai se puxando outros fios, cada fio, cada bloco é um tipo de alfabetização, mas todos eles estão encadeados, todos eles estão ligados nesta teia, como se fosse uma teia de aranha.

Ainda, para melhor explicitar as relações existentes entre as duas perspectivas, utilizo a imagem de uma mandala e de uma teia de aranha a fim de destacar as conexões existentes entre a forma de organização das mesmas.

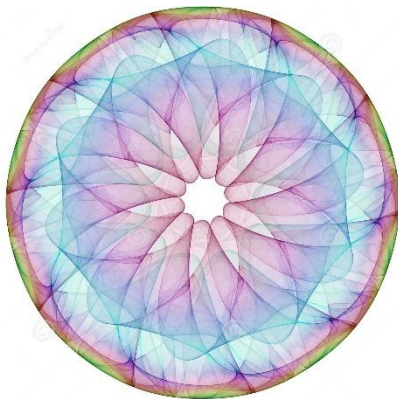


Figura 1 – Mandala



Figura 2 – Teia de aranha

Percebe-se que tanto a mandala, quanto a teia de aranha possuem um núcleo, um ponto de encontro, cujos pontos vão se interligando de maneira que ocorre um entrelaçamento entre todas as estruturas presentes. O que podemos analisar - no caso da organização curricular - como sendo a interdisciplinaridade perpassando as distintas instâncias envolvidas, conectando os diferentes saberes. A análise, ainda permite inferir que não existe um ponto final nas duas estruturas, visto que no caso da teia, podemos verificar a continuidade dos fios, que apesar de terem uma singularidade irão se unir aos demais fios para a constituição e fortalecimento desta estrutura.

Neste sentido o currículo integrado, interdisciplinar está intrinsicamente imbricado nessas duas formas de organização curricular indo ao encontro com a concepção de interdisciplinaridade defendida por Santomé (1998):

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. (SANTOMÉ, 1998, p. 63)

Portanto, ao avaliar o currículo que norteia a educação integral e a organização curricular da escola investigada pode-se observar que a escola através da Teia se aproxima da concepção que visa a formação integral dos sujeitos. Assim sendo, a escola apesar de estar em processo inicial de implementação da educação integral apresenta avanços no rompimento com uma concepção de escola tradicional, ao desenvolver práticas pedagógicas orientadas por um currículo que contempla as distintas dimensões dos alunos.

## **5 EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRELAÇAMENTOS**

Neste título busco apresentar as relações existentes entre a educação integral e a inclusão escolar, ao procurar analisar os seus entrelaçamentos na busca da formação integral dos sujeitos.

Ao tratarmos sobre inclusão na perspectiva da educação integral é necessário especificar de que tipo de inclusão estamos abordando, pois nessa perspectiva a inclusão refere-se às crianças e jovens em vulnerabilidade e risco. Neste estudo, o termo inclusão escolar diz respeito aos alunos com deficiência inseridos no sistema regular de ensino. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a inclusão é definida como:



A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p.20)

Assim, tanto a inclusão escolar, como a educação integral visam a qualidade da educação, bem como analisam as diferenças em suas múltiplas perspectivas como possibilidades de troca de saberes entre os sujeitos. Cabe destacar que neste estudo o termo diferenças corrobora com a concepção de Montoan (2007, p.321) “a diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontável e infinita”.

Entender a diferença como multiplicidade na perspectiva da educação integral é, segundo Maturana (2002), analisar o outro como legítimo outro na relação, ao compreender que o outro também possui habilidades/possibilidades de aprendizagens. Através das relações estabelecidas com os outros sujeitos, as experiências de aprendizagens se efetuam de maneira a dar sentido para o que foi aprendido favorecendo que esse conhecimento possa ser utilizado nos diversos contextos da vida do aluno, ou seja, na sua realidade. Além disso, a troca de experiências através das relações possibilita a produção das singularidades, que conforme Gallo (2008, p. 15) “[...] são impessoais e pré-individuais”, singularidades estas que enriquecem o processo educacional ao inter-relacionar os múltiplos saberes dos sujeitos.

Cabe destacar a questão que desencadeou a discussão sobre inclusão escolar entre os sujeitos pesquisados ao se indagar: O que está sendo considerado inclusão a partir do cotidiano escolar?

A professora E1 apresentou como resposta:

Inclusão? As crianças que tem dificuldades? Inclusão crianças que precisam de planejamento especial?
--

Ao analisar o trecho exposto avalio que o termo inclusão remete a distintos significados, neste sentido percebo que a pergunta necessitava ter sido elaborada de maneira que permitisse o entendimento de qual inclusão estava abordando. Ainda, a dúvida da professora E1 tem relação com a proposta da educação integral, dado que

nesta perspectiva, como aponta Cenpec (2011, p. 9) “[...] a perspectiva integral para a educação como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza”. Logo, considerando a narrativa da professora e a concepção de inclusão da educação integral, a dúvida exposta no trecho citado tem coerência com a proposta desenvolvida na escola.

Um trecho que merece destaque é a resposta da professora E1, após compreender a pergunta sobre inclusão escolar:

Pra nós, o X e a Y eles tem mais dificuldade, o X quando entrou é bem visível tu ver o desenvolvimento dele, do Z também, a Y é que tem mais dificuldade porque ela é muito fechada, e ela tem pouco estímulo, agora que ela começou com atividades fora, que a mãe foi buscar mais, ela não tinha, ela nunca esteve em escola infantil, o X esteve.

Neste trecho a professora E1 apresenta pontos de análise importantes para a compreensão da inclusão escolar. Primeiramente cabe salientar que os alunos X e Y possuem Paralisia Cerebral e o aluno X possui Síndrome de Down, assim destaco a frase em que a professora E1 afirma que “Y é a que tem mais dificuldade porque ela é fechada, ela tem pouco estímulo”. Neste caso é preciso avaliar o papel do professor nesse contexto, visto que é atribuição do professor a mediação entre os processos de ensino e aprendizagens, ao ter uma intencionalidade, ao desafiar e problematizar as hipóteses dos alunos (SANTOS, 2012).

Ainda no que se refere à relação pedagógica, conforme Perrenoud (2000, p. 57), “[...] o papel da escolarização é preparar os alunos para reinvestirem suas aquisições em contextos variados, fora da escola, em situações da vida cotidiana, profissional, política, familiar e pessoal”. É nessa conjuntura, que favorece a mediação entre os diferentes saberes – escolares, comunitários, da “vida” –, que reside o objetivo de todo ato pedagógico!

Um ponto a ser considerado é a inserção da criança na Educação Infantil, ao considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica, pois possui um caráter importante para o desenvolvimento da criança, visto que é nesta fase, onde o cuidar e o educar são indissociáveis, que a criança aprende a se relacionar com o mundo, consigo e com as outras pessoas. No trecho selecionado, a professora E1 faz referência a inserção do aluno X na Educação Infantil e justifica o seu desenvolvimento em vista a sua inserção nessa modalidade de ensino, concordo com a professora no que concerne a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança.

Todavia, questiono por que a escola, e especialmente as professoras da turma investigada, não exercem um *olhar mágico*, investigador (SANTOS, 2012) para os saberes não escolares da aluna Y, visto que os sujeitos constituem esses saberes nas suas experiências, ou seja, não são tábulas rasas. No trecho explicitado, a narrativa da professora E1 parece analisar a aluna Y como um sujeito “faltante”, neste sentido reforço esse olhar sensível à cultura não escolar que retrata a constituição dessa aluna.

O trecho a seguir refere-se também a primeira questão acerca da inclusão no cotidiano escolar. Segundo o professor E3:

A aluna X e o aluno Y pouco participam, mas eu interajo com eles, converso com eles, brinco, mas não tem muito o que fazer, não sei o que fazer também. O aluno Z eu faço ele participar, fazer os exercícios, ele faz devagar, mas faz. Por exemplo chutar a bola, conduzir a bola, brincar com os colegas, ele gosta de subir na árvore.

Neste trecho, retomo a importância do papel docente na intervenção com os alunos. Analisando este recorte parece que o professor transfere para o aluno a responsabilidade pelo seu “fracasso”, ou seja, vê a deficiência do aluno e não o aluno na sua integralidade de sujeito. Neste aspecto, enfatizo a relevância da mediação docente, e concordo com Meirieu (2002):

Eu sou responsável pelo outro e é a mim que o outro interpela por sua resistência, minha relação íntima com meu próprio saber, minha relação com minha própria palavra. Sou eu que devo empreender esse trabalho sobre meu ensino, sou eu que devo deixar me atingir, tocar, questionar permanentemente pelo olhar do outro. (MEIRIEU, 2002, p. 79)

Aqui cabe destacar a necessidade das professoras investigadas desafiarem-se e realizarem um processo de autoavaliação, a fim de reverem suas práticas na busca de atuar efetivamente como mediadoras no processo de construção do conhecimento. As professoras que estão inseridas numa proposta que visa a formação integral dos alunos e que atuam com alunos com deficiência necessitam compreender que a resistência do aluno, em algumas ocasiões denota a impotência educativa das educadoras, ou seja, instante que as professoras necessitam abdicar-se das certezas

que construíram, momento este caracterizado, conforme Meirieu (2002), como momento pedagógico.

No que tange à possibilidade da educação integral colaborar nos processos de inclusão, ressalto os trechos apresentados pela professora pedagoga E1 e pelo especialista E3, respectivamente:

A Educação Integral sim, o turno integral pra eles eu acho muito pesado. Muito tempo para eles ficarem na cadeira, porque os nossos alunos cadeirantes eles tem paralisia cerebral, então a comunicação deles é bem difícil.

Educação integral e inclusão estão interligados, até as crianças estão crescendo, convivendo com diferentes tipos de pessoas. Contribui para as relações sociais, convívio, aprendizado de conviver com as diferenças.

A fala da professora E1 parece apontar que a ampliação do tempo não favorece os alunos com deficiência. O trecho “muito tempo para eles ficarem sentados” me faz refletir sobre como está sendo utilizado esse tempo na educação integral proposta pela escola, neste sentido ressalto que nem os alunos com deficiência, nem os alunos ditos “normais” conseguiriam permanecer sete horas diárias sentados!

Além do tempo, outro fator preponderante representado nas falas se refere à prática pedagógica desenvolvida na turma investigada. Para que processos de inclusão escolar se efetivem, respeitando as diferenças, é necessário que os/as docentes envolvidos nesse processo estejam atentos às singularidades dos educandos, ao visar uma educação que contemple a heterogeneidade dos sujeitos. Conforme Baptista (2009, p. 93) “[...] o professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com as classes heterogêneas [...]”. Nesta perspectiva percebo que as professoras entrevistadas precisam de uma maior compreensão a respeito da individualização do ensino.

A fala do professor E3 sobre a importância da integração dos alunos com deficiência com os demais colegas, representa um avanço no entendimento da importância da inserção dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, visto que conforme Tezzari e Baptista (2011):

Em relação à priorização do trabalho nos grupos e no coletivo, há que se considerar a multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre os alunos, os questionamentos propostos por eles mesmos, as trocas de experiências, as comparações realizadas, possibilitando uma diversidade de situações que não seria possível no trabalho individual ou somente com o professor. (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 30)

Deste modo, as relações sociais se constituem como cruciais na constituição dos sujeitos, porém a relação social é apenas uma das dimensões a serem desenvolvidas, visto que a aprendizagem precisa se efetuar em todas as instâncias, especialmente quando se trata de alunos com deficiência. Nesta situação torna-se necessário pensar que os educandos com deficiências podem aprender em vários sentidos e dimensões com a convivência com os demais colegas. Ou seja, é necessário objetivar uma aprendizagem complexa e integral que envolva e desafie distintas possibilidades e saberes dos sujeitos em situação de aprendizagens. Talvez possamos tomar este movimento como um desafio para as professoras pesquisadas. Como tornar as aprendizagens, dos alunos com deficiência, com sentidos que sejam para além das relações de convívio e trocas afetivas?

Um ponto a ser considerado está vinculado a questão: Você acha que é possível estabelecer relações entre os processos de inclusão e a educação integral? E qual vínculo entre as duas perspectivas?

Conforme as professoras E1 e E4, respectivamente:

Acho que sim, acho que tem que ser, tem que fazer um sentido pra eles, para todas as crianças tem que fazer sentido as aprendizagens deles. Então se tá fazendo sentido pra ele, a educação dele tá sendo integral.
---

“Para todas as crianças tem que fazer sentido as aprendizagens deles”, esse trecho apresentado pela professora E1 faz refletir sobre o papel do professor como mediador de aprendizagens significativas. Nesta concepção, para que as aprendizagens se caracterizem como significativas há necessidade que as mesmas estejam inter-relacionadas com o contexto dos alunos, estabelecendo relações entre os distintos saberes desses sujeitos, assim corroboro com Cenpec (2011, p. 53) ao apontar que “a relação do indivíduo com a vida é mediada pelo território onde ele vive.

A aprendizagem implica construção de sentido, e o que faz sentido para as crianças e jovens são suas vivências e práticas culturais [...]”.

Neste sentido, ao conceber as aprendizagens denotando sentido, a professora E1 vai ao encontro com a concepção de aprendizagens significativas que envolve os diferentes saberes dos sujeitos. Ainda, verifico uma relação desta proposta com a concepção de educação de Maturana (1999):

O educar se constitui no processo que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver um mundo que viveram na sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. (MATURANA, 1999, p.29)

Desta forma, Maturana vai ao encontro das concepções de educação integral ao conceber as relações como eixo vertebrador nos processos educacionais.

No que se refere ao vínculo entre a educação integral e os processos de inclusão a professora pedagoga E4 afirma que:

Favorece, mas com o problema do tempo, ou, como na forma integral teria que ter outros profissionais talvez que suprissem essa necessidade deles, tipo esse conforto a mais que dentro de uma sala de aula não tem. Salas especializadas, salas diferenciadas, eu acho que seria desta forma.

O termo tempo na perspectiva da educação integral está relacionado a ampliação da jornada escolar e aos espaços, com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas, conforme Moll (2009a, p. 25) “[...] não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã [...]”. Dessa perspectiva, a ampliação do tempo e espaços, se caracteriza como um fator preponderante na formação integral dos sujeitos. No caso dos alunos com deficiência esse fator é ainda mais importante, em especial quando se trata dos diferentes ritmos de aprendizagens, pois ao mesmo tempo que as

relações propiciam o desenvolvimento de competências, a individualização dos processos de aprendizagem precisa ser considerada ao analisar as diferenças como características singulares que necessitam ser abarcadas em uma proposta de educação integral, assim como afirmam Tezzari e Baptista (2011, p. 26) ao apresentar um dos aspectos fundamentais da proposta de Maria Montessori que se constituiu na “flexibilização do tempo de cada sujeito em uma trajetória de formação, valorizando a gestão individualizada da aprendizagem”.

Outro aspecto da fala da professora E4 refere-se as demandas estruturais tanto a nível pedagógico, como a nível de estrutura física. Em relação ao pedagógico, faço destaque a formação de professores, que também foi um aspecto apresentado pelas professoras investigadas. Segundo o professor E3 ao ser questionado sobre o que seria uma formação para atuar com alunos com deficiência, o professor fala:

Mais cursos na área de inclusão. Eu tive na minha graduação e na Pós-Graduação, só que na prática é bem diferente.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino devem garantir “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Artigo 59, III). Neste âmbito entende-se que todos os professores precisam de uma formação que abarque em seu currículo disciplinas afins a educação inclusiva, ou seja, todos são responsáveis pela educação dos alunos com deficiência! Ainda, a escola deve prever o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que conforme o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011:

É gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Nesta perspectiva, os professores generalistas e/ou pedagogos e os professores especializados devem atuar em parceria a fim de propiciar o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. Cabe destacar que na escola investigada, os alunos com deficiência são atendidos na Sala de Integração e Recursos (SIR), que segundo Tezzari e Baptista (2002):

É um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito. (TEZZARI; BAPTISTA, 2002, p. 146)

Neste âmbito, conforme a professora da SIR1<sup>6</sup> da escola investigada:

A gente tem o planejamento da necessidade de cada um e aí a gente vai trabalhando. O aluno X e a aluna Y não sou eu que atendo, é a professora da SIR2, nas quintas-feiras. O aluno Z estou trabalhando bem a parte da alfabetização, a parte do corpo, a gente pegou um boneco e ele foi montando o boneco.

Assim, a atuação da professora da SIR1, parece ir ao encontro com a proposta do AEE, visto que funciona como um atendimento complementar que favorece o processo de desenvolvimento desses alunos, visto que conforme Baptista (2011, p.70) “[...] devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado”. Informo que devido a impossibilidade de fazer as entrevistas nas quintas-feiras, não houve a oportunidade de entrevistar a professora da SIR2 que atende os alunos X e Y.

Desta forma, acredito que além da formação de professoras generalistas e/ou pedagogas, assim como a formação de professoras especializadas, é necessário que as professoras se constituam como professoras-pesquisadoras buscando avaliar suas práticas, tendo como foco as distintas formas de aprender, reinventando o seu fazer

<sup>6</sup> Possui licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicomotricidade e atualmente cursa a Pós-Graduação em Psicopedagogia.



pedagógico ao contemplar as diferenças dos educandos. Assim, concordo com Tezzari e Baptista (2011, p. 31) quando estes afirmam que “[...] manter a sintonia entre a teoria e a prática é um aspecto a ser valorizado na Educação”.

Portanto, é possível analisar positivamente os entrelaçamentos e interlocuções entre a educação integral e a educação inclusiva, visto que ambas propostas procuram romper com uma lógica excludente, buscando constituir um currículo interdisciplinar com foco na aprendizagem do aluno através de relações e experiências vivenciadas no coletivo.

## **6 FIOS QUE SE CONECTAM: A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROMOTORA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Como apresentado no título anterior, são muitos os entrelaçamentos e diálogos entre a educação integral e a inclusão escolar. Ao analisar estas duas propostas percebe-se que existe uma singularidade em suas concepções, porém existem também aspectos que perpassam e sintonizam as mesmas. Pontos que conectam e articulam essas duas propostas ao promoverem o encontro entre um acontecimento e outro, e não um acontecimento ou outro, conforme a concepção das mandalas.

A educação integral como concepção de educação que tem por finalidade romper com uma visão seletiva de educação, ao buscar contemplar as crianças e jovens em vulnerabilidade, se caracteriza como uma proposta afim à educação inclusiva que também surge com o objetivo de trazer, para dentro da escola de ensino regular, os excluídos de uma sociedade em que a homogeneidade tem sido parâmetro nas distintas instâncias. Neste sentido, a educação integral favorece os processos de inclusão escolar através de um currículo interdisciplinar, em que as relações são o foco do processo de construção de conhecimento, este contemplado nas suas diferentes manifestações – escolar e não escolar. Além disso, os diferentes espaços e tempos da educação integral propiciam a inclusão escolar de alunos com deficiência, através do diálogo entre esses diversos saberes e do desenvolvimento das distintas dimensões dos educandos.

Portanto, ao finalizar (sem um ponto final) esta investigação percebo múltiplas relações e diálogos existentes entre a educação integral e a inclusão escolar. Desta

forma, a investigação possibilitou destacar que a educação integral surge como uma proposta de educação que contribui para a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino através de seu currículo interdisciplinar, que visa a formação das distintas dimensões dos alunos através do conhecimento complexo, das relações entre os indivíduos, e do foco nos diferentes ritmos e tempos de aprendizagens.

Cabe a nós educadores/ras, o engajamento e o desafiar-se com relação a esta proposta, ao atuar eticamente no sistema educacional, com um *olhar mágico* (conforme já mencionando no início deste artigo) e atento ao seu tempo, a fim de propiciar a formação integral dos alunos com suas distintas formas e modos de estarem diferentemente presentes no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.p.60. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BAPTISTA, Cláudio R. Educação inclusiva. Florianópolis, 2002. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p. 161-172. Entrevista concedida a Lucena Dall Alba e Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Organização Claudio Roberto Baptista; Adriana Marcondes Machado... [et al.]. – Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto; TEZZARI, Mauren Lúcia. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. IN: CAIADO, Katia Regina M.; JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Claudio, Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2001.

BAPTISTA, Claudio R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** vol.17 no.spe1 Marília May/Aug. 2011.

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

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011, ISBN 978-85-85786-95-3.

GALLO, Sílvia. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, Mai/Jun. 1995.

HICHMANN, Roseli Inês. **Educação Integral**: pelo direito de ter “Mais Educação”. Texto referente à palestra proferida no Seminário de Socialização de Experiências em Educação Integral, realizado em 20 de janeiro de 2011, Faculdade de Educação, Pró-Reitoria de Extensão, Universidade Federal do Ceará.

HICHMANN, Roseli Inês. Ensino de Sociologia e direitos humanos: múltiplos diálogos. In: **Sociologia e Filosofia para quê?** Diálogos com protagonistas na escola. Org. CAREGNATO, Célia E. e GENRO, Maria Elly Herz. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLL, Jaqueline (Org.). Educação Integral. **Texto referência para o debate nacional**. Apresentação. Brasília: MEC, SECAD, 2009<sup>a</sup>.

MOLL, Jaqueline. Mais oportunidades: um programa federal de escola integral propõe a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades educativas. **Pátio Revista Pedagógica**, v.13, n.51, p. 38-41, ago/out. 2009<sup>b</sup>.

MOLL, Jaqueline. (Org.). Série Mais Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: Pressupostos para projetos de Educação Integral. 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009<sup>c</sup>.

MOLL, Jaqueline. (Org.). Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína. Em Aberto 88 - **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n.2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 12 de jan. de 2015.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Estudos sobre o nexos formação integral do aluno e olhar mágico das professoras nas práticas avaliativas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.p.7. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. IN: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOGUÉRCIO, Márcia Dias.; FERRARI, Maria Madalena; MONTEIRO, Maria Rosângela C.; PACHECO, Suzana M. Docência Compartilhada: uma alternativa para novos desafios a serem enfrentados pela escola inclusiva. In: TRAVERSINI, Clarice S.; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; FABRIS, Elí Terezinha H. Fabris; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Orgs.). **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em 07 de abr. de 2015.

TEZZARI, Mauren L.; BAPTISTA, Claudio R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, Katia R. MORENO; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

TEZZARI, Mauren L.; BAPTISTA, Claudio R. Vamos brincar de Giovani?. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.) **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

XAVIER, Maria Luisa M.; TRAVERSINI, Clarice Salete.; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro.; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de.; SANTOS, Lisandra Veiga dos.; SONNTAG, Sara Louise.; SOARES, Tatiani Prestes. A prática da docência

compartilhada e os conselhos de classe como dispositivos implicados na constituição do aluno. In: FETZNER, Andréa Rosana. (Org.) **Ciclos em revista: a aprendizagem em diálogo com as diferenças**. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2008. p. 113-117. Volume 3.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.