



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

INSTITUTO DE QUÍMICA - IQ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Mércia Cristine Magalhães Pinheiro

**A INCLUSÃO EM CIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UM CAMPUS
DE INSTITUTO FEDERAL, SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA E DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Brasília – DF

2025



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE QUÍMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Mércia Cristine Magalhães Pinheiro

**A INCLUSÃO EM CIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UM CAMPUS
DE INSTITUTO FEDERAL, SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA E DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, ofertado pelo Instituto de Química da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Gerson de Sousa Mól

Brasília – DF

2025

MÉRCIA CRISTINE MAGALHÃES PINHEIRO

**A INCLUSÃO EM CIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UM CAMPUS
DE INSTITUTO FEDERAL, SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA E DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, ofertado pelo Instituto de Química da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gerson de Sousa Mól - Orientador
Universidade de Brasília – IQ/PPGEduC (Presidente)

Profª Dra. Michele Waltz Comaru
Instituto Oswaldo Cruz (Membro externo)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília – FE/PPGE/MP (Membro externo)

Profª Dra. Laís Perpetuo Colombo
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (Membro externo)

Profª Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo
Universidade de Brasília – IQ/PPGEduC (Suplente/Membro interno)

Brasília – DF

2025

*Aos amores da minha vida, Nathália, a primogênita, Júlia, meu recheio, Mariana,
meu bebê, e Bella meu anjo e minha caçulinha. Sempre foi por vocês!*

AGRADECIMENTOS

Estudar na Universidade de Brasília representava uma aspiração tão remota que a possibilidade de cursar uma graduação jamais foi considerada, quanto mais a de realizar um doutorado. Na minha perspectiva, enquanto estudante do Ensino Médio o ingresso na UnB era reservado àqueles provenientes das “melhores escolas”, ou seja, instituições privadas, e/ou aos alunos considerados “inteligentes”. Assim sendo, cursar um programa de doutorado não representa apenas a superação de um obstáculo considerado impossível, mas também revela que as instituições públicas de ensino são acessíveis a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora e aos próprios trabalhadores e trabalhadoras.

Embora tenha conquistado algo que parecia um sonho inalcançável, o período do doutorado não foi fácil. Na verdade, essa conquista resultou de uma longa trajetória repleta de desafios e alegrias, na qual não estive sozinha. Diversas mãos, mentes e inspirações colaboraram para que eu pudesse materializar esse sonho.

Assim, em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida e pela saúde que me foi concedida, tanto física quanto mental, o que me permitiu enfrentar os inúmeros desafios que surgiram para uma estudante-pesquisadora que, acima de tudo, exerce as funções de mulher, mãe, esposa, amiga, filha, irmã e trabalhadora, atuando em dupla jornada na educação pública, como professora e pedagoga.

À minha mãe Maria Auxiliadora, uma mulher trabalhadora cujas circunstâncias de vida lhe privaram do acesso ao Ensino Superior. Sinto seu amor me protegendo em todas as etapas da minha vida.

Às minhas filhas Nathália, Júlia, Mariana e Bella, que simbolizam meu maior orgulho e constituem a principal fonte da minha perseverança e luta. Elas representam, antes de tudo, a razão da minha existência e a luz que ilumina meus dias. Sou grata pela compreensão que demonstram em relação às minhas ausências e pelos sorrisos radiantes que acompanham cada uma das minhas conquistas, assim como pelas palavras encorajadoras e pelo conforto que me proporcionaram nos momentos de desânimo.

Ao meu companheiro Roberto, pelos momentos de incentivo e respeito às minhas escolhas, mesmo sem entendê-las de imediato.

Às minhas amigas de toda uma vida, que me mantiveram motivada e focada em meus objetivos por meio da troca constante de boas energias, acolhedores abraços e momentos especiais como cafés, almoços e jantares. Um carinho especial para: Iara, Fran e Daianne.

Aos amigos do IFB pela amizade fraterna, carinho mútuo nas trocas de saberes e pelas conversas (que serviam como desculpa para os encontros) que me traziam calma e inspiração; pelos conselhos acadêmicos e orientações sobre a vida. Um carinho especial para: Renata, Jane, Kever e Sueli.

Ao professor Dr. Gerson de Sousa Mól pela orientação valiosa e pelo apoio incondicional. Nenhum outro orientador demonstrou tal confiança em alguém desconhecido dentro de um programa alheio à minha formação (sou pedagoga), mostrando generosidade singular ao guiar-me pacientemente na elaboração desta tese diante das adversidades enfrentadas.

A todos os docentes do PPGEduC que atuam no âmbito da educação pública onde desenvolvi grande parte da minha trajetória escolar; aos colegas do programa cuja participação foi fundamental na formação desta pesquisa. Destaco especialmente a amiga Mauritânia por ser parceira nos trabalhos acadêmicos; ela compartilhou comigo conhecimento valioso assim como angústias e desafios inerentes ao ambiente acadêmico.

Por último, mas com igual importância, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e ao Instituto Federal de Brasília pelo estímulo à formação contínua dos seus servidores.

A todos o meu fraterno abraço, com enorme GRATIDÃO!

“Abraçar é dizer com as mãos o que a boca não consegue, porque nem sempre existe palavra para dizer tudo”.

(Mário Quintana)

RESUMO

A investigação em pauta, conduzida em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), teve como objetivo compreender de que maneira os documentos normativos institucionais e as práticas pedagógicas promovem, retratam e colaboram para a inclusão de estudantes com deficiência nas disciplinas de Ciências da Natureza dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Sócio-Histórica. O pressuposto desta tese é que a escolarização dos estudantes com deficiência no ensino das Ciências da Natureza no Ensino Médio Integrado de um *campus* do Instituto Federal ainda apresenta lacunas na implementação efetiva das diretrizes de inclusão, tanto nos documentos institucionais quanto nas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que, em conformidade com os pressupostos teóricos, adotou o materialismo histórico-dialético como aproximação teórico-metodológica. Para constituição do *corpus* analítico, estabeleceu-se como recorte temporal o período entre os anos 2013 e 2024. A obtenção dos dados se deu por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Grupo de Reflexão (GR) com os docentes. A Análise Textual Discursiva (ATD) foi utilizada para interpretação dos dados dos documentos, enquanto a análise temática dialógica (ATDi) foi aplicada às entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos NAPNE. Os Núcleos de Significação (NS) foram utilizados para analisar as informações emergentes do Grupo de Reflexão. Do processo analítico emergiram categorias significativas para a compreensão do objeto investigado. No âmbito dos documentos institucionais, destacaram-se as categorias temáticas Bases Legal e Política da Educação Inclusiva, Gestão e Diretrizes Institucionais e Acessibilidade e Atendimento Especializado; nos documentos que retratam as práticas inclusivas, as categorias temáticas Fundamentos e Garantia da Inclusão e Concepções Pedagógicas. Quanto às percepções do grupo de docentes, emergiram os Núcleos de Significação Sentimentos e emoções frente ao processo de inclusão, Barreiras encontradas no processo inclusivo, Percepções, crenças e visões a respeito da inclusão e do estudante com deficiência, Processo de aprendizagem, Serviço de apoio, Por um fazer diferente, Concepção do conhecimento prático e teórico e Acolhimento e escuta do professor. Já os coordenadores do NAPNE, as análises revelaram as categorias Percepções Precedentes e Percepções Consequentes. Como síntese da análise, evidenciamos lacunas na efetivação da inclusão escolar, destacando-se contradições entre o discurso normativo e as condições objetivas para efetivar a inclusão escolar, como ausência de docente especializado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), falta de salas multifuncionais com profissionais permanentes e exclusivos, adoção de instrumentos divergente ao preconizado no Plano de AEE, ampliação do escopo do AEE para além do seu público-alvo. Em relação aos sentidos e significações nas falas dos participantes, emergiram sentimentos de angústia, insegurança, resistência, refletindo a subjetividade do processo de inclusão. Foram apontadas barreiras como a falta de preparo dos docentes e a sobrecarga de turmas lotadas, e de discursos capacitistas, que reduzem a inclusão à socialização. Também se observou o sentimento de impotência diante de um modelo educacional que muitas vezes negligencia as necessidades de aprendizagem dos estudantes, resultando em lacunas e etapas não respeitadas e ausência de formação sistemática sobre a temática tanto para os profissionais que atuam no NAPNE, como para a comunidade acadêmica. Ademais, apesar das fragilidades reveladas, notou-se um esforço institucional de adequar as normas internas à legislação nacional que trata da inclusão e estruturar ações direcionadas ao AEE, além do compromisso ético-pedagógico por parte dos docentes em adotar estratégias que rompam com o conformismo pautado por metas rebaixadas. Concluimos que,

embora a investigação não esgote o tema, ela contribui para evidenciar a necessidade de que o Ensino Médio Integrado seja uma verdadeira “travessia” para todos os jovens, garantindo acesso a uma educação plena e inserção no sistema produtivo, contrapondo-se a seletividade da lógica capitalista. Isso requer investimento financeiro e ações inclusivas, tanto normativas quanto práticas pedagógicas, que promovam de fato equidade no cumprimento da função primordial da escola: o acesso ao conhecimento científico.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar, Ensino de Ciências, Ensino Médio Integrado, Instituto Federal de Brasília.

ABSTRACT

The investigation under analysis, conducted at a campus of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Brasília (IFB), aimed to understand how institutional normative documents and pedagogical practices promote, portray, and contribute to the inclusion of students with disabilities in the Natural Sciences courses of Technical Programs Integrated into High School, in light of Historical-Critical Pedagogy and Socio-Historical Theory. The assumption of this thesis is that the schooling of students with disabilities in the teaching of Natural Sciences at the Integrated High School level in an IFB campus still presents gaps in the effective implementation of inclusion guidelines, both in institutional documents and pedagogical practices. This is a qualitative research, which, in accordance with theoretical assumptions, adopted historical-dialectical materialism as the theoretical-methodological approach. The analytical corpus covered the period between 2013 and 2024. Data collection was carried out through document analysis, semi-structured interviews with the coordinators of the Centers for Support to People with Specific Needs (NAPNE), and Reflection Groups (RG) with teachers. Discursive Textual Analysis (DTA) was used for interpreting the document data, while Dialogical Thematic Analysis (DTAi) was applied to the semi-structured interviews with NAPNE coordinators. Signification Nuclei (SN) were used to analyze the emerging information from the Reflection Groups. From the analytical process, significant categories emerged for understanding the investigated object. In the institutional documents, the following thematic categories stood out: Legal and Policy Bases of Inclusive Education, Management and Institutional Guidelines, and Accessibility and Specialized Support. In documents portraying inclusive practices, the highlighted categories were: Foundations and Guarantee of Inclusion, and Pedagogical Conceptions. Regarding the teachers' perceptions, the following Signification Nuclei emerged: Feelings and Emotions regarding the Inclusion Process; Barriers Encountered in Inclusive Practices; Perceptions, Beliefs, and Views about Inclusion and Students with Disabilities; Learning Process; Support Services; Towards Alternative Practices; Conceptions of Theoretical and Practical Knowledge; and Teacher Support and Attentive Listening. From the NAPNE coordinators' perspective, the categories identified were Previous Perceptions and Consequent Perceptions. As a synthesis of the analysis, the study revealed gaps in the implementation of school inclusion, highlighting contradictions between normative discourse and the objective conditions necessary for its realization. Such contradictions include the absence of specialized teachers for Specialized Educational Support (AEE), the lack of multifunctional classrooms with permanent and exclusive professionals, the use of instruments divergent from those prescribed in the AEE Plan, and the expansion of AEE beyond its intended target audience. Regarding meanings and significations expressed in participants' statements, feelings of anguish, insecurity, and resistance emerged, reflecting the subjectivity of the inclusion process. Barriers identified included the lack of teacher preparation, overcrowded classes, and ableist discourses that reduce inclusion to mere socialization. A sense of powerlessness was also observed in relation to an educational model that often neglects the learning needs of students with disabilities, resulting in gaps, unfulfilled stages, and the absence of systematic training on inclusion for both NAPNE professionals and the academic community. Nevertheless, despite the weaknesses revealed, institutional efforts were noted to align internal regulations with national inclusion legislation and to structure actions directed at AEE, as well as the ethical-pedagogical commitment of teachers to adopt strategies that break with conformity based on lowered expectations. The study concludes that, although the investigation does not exhaust the subject, it contributes to highlighting the need for Integrated High School to be a true "passage" for all young people, ensuring access to comprehensive

education and insertion into the productive system, countering the selective logic of capitalism. This requires financial investment and inclusive actions, both normative and pedagogical, that genuinely promote equity in fulfilling the school's primary function: access to scientific knowledge.

Keywords: School Inclusion, Science Education, Integrated with High School, Federal Institute of Brasília.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Bases legais no campo da Educação Especial no Brasil	34
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico.....	62
Quadro 3 – Normativas institucionais	104
Quadro 4 - Documentos norteadores do trabalho educativo	104
Quadro 5 – Síntese do processo metodológico da pesquisa	107
Quadro 6 – Organização das categorias	113
Quadro 7 - Fluxo para o Atendimento Educacional Especializado do IFB	127
Quadro 8 - Organização para análise dos dados.....	131
Quadro 9 – Categorias Temáticas.....	132
Quadro 10 - Aglutinação de pré-indicadores em indicadores	144
Quadro 11 - Articulação dos indicadores em núcleos de significação	149

FIGURAS

Figura 1 – Percurso Metodológico	109
Figura 2 - Linha do tempo	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD	Análise Textual Discursiva
ATDi	Análise Temática Dialógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
EAD	Educação a Distância
EC	Educação em Ciências
EE	Educação Especial
EEPEI	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FICs	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GR	Grupo de Reflexão
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IC	Iniciação Científica
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IN	Instrução Normativa
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPS	Instituto Politécnico de Santarém
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MTb	Ministério do Trabalho
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEAD	Núcleo de Ambiente Virtual de Aprendizagem
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
NEM	Novo Ensino Médio
NS	Núcleos de Significação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PAs	Planos de Aula
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano de Atendimento Educacional Individualizado
PEs	Planos de Ensino
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBIC/EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio
PIPA	Projeto de Integração Pesquisa e Ação
Planfor	Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso e/ou Planos de Cursos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Educação, Tecnologia, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TSH	Teoria Sócio-Histórica
VS	Violência Simbólica
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO AO MEU TRABALHO	21
SEÇÃO 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
1.1 Educação Especial sob o olhar da Teoria Sócio-Histórica.....	25
<i>1.1.1 Determinantes históricos e Políticos.....</i>	<i>25</i>
<i>1.1.2 A Teoria Sócio-Histórica e suas implicações para a educação de pessoas com</i> <i>deficiência.....</i>	<i>37</i>
1.2 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica	41
<i>1.2.1 Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica</i>	<i>42</i>
<i>1.2.2 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o Processo de Escolarização</i> <i>dos Estudantes com Deficiência.....</i>	<i>47</i>
<i>1.2.3 Apropriações filosóficas-metodológicas para uma didática histórico-crítica.....</i>	<i>56</i>
<i>1.2.4 O ensino de Ciências orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica a partir do</i> <i>estado do conhecimento</i>	<i>60</i>
1.3 O Ensino Médio Integrado na Educação Profissional	68
<i>1.3.1 Contextualização histórica e determinações políticas</i>	<i>68</i>
<i>1.3.2 Formação Humana Integral como Base para a Escolarização no Ensino Médio</i> <i>Integrado</i>	<i>78</i>
<i>1.3.3 Singularidade dos Institutos Federais (IFs) na oferta do Ensino Médio Integrado</i> <i>(EMI) 86</i>	
SEÇÃO 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	90
2.1 Materialismo Histórico-Dialético como Método de Pesquisa na Educação	90
2.2 Os instrumentos e procedimentos para construção das informações	99
2.3 Procedimentos Éticos	103
2.4 Os Procedimentos e os Instrumentos de Análise das Informações	103
SEÇÃO 3 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	110
3.1 Inclusão no IFB: Uma Análise Crítica das Normativas e Práticas Inclusivas	111
<i>3.1.1 Documentos institucionais e a Construção da Educação Inclusiva</i>	<i>112</i>
<i>3.1.1.1 Sentidos Emergentes: primeiras aproximações às categorias temáticas</i>	<i>113</i>
<i>3.1.2 Práticas Pedagógicas Inclusivas nas Ciências da Natureza: Caminhos e</i> <i>Contradições.....</i>	<i>130</i>
<i>3.1.2.1 Inclusão, Concepções e Desafios: Interfaces entre Discurso e Prática.....</i>	<i>132</i>
3.2 Percepções sobre a Escolarização de Estudantes com Deficiência no Ensino Médio Integrado	137

<i>3.2.1 Sentidos e Experiências da Inclusão atribuída por um grupo de docentes: uma leitura a partir do Grupo de Reflexão</i>	<i>138</i>
3.2.1.1 Da Proposição à Escuta: Concepção e Aplicação da Atividade do Grupo de Reflexão.....	138
3.2.1.2 Sistematização das Informações Emergentes do Grupo de Reflexão.....	143
3.2.1.3 Percursos Interpretativos: Síntese e Análise dos Núcleos de Significação	151
<i>3.2.2 Síntese das percepções dos Coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) acerca do processo de inclusão escolar.....</i>	<i>176</i>
SEÇÃO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RUMA À SÍNTESE SUPERADORA.....	180
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	206
APÊNDICE C – GRUPO DE REFLEXÃO (GR)	208
ANEXO A - DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE TESE DE DOUTORADO .	210

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como principal temática a questão do ensino de Ciências inclusivo na Educação Profissional, tomando como aporte teórico a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Teoria Sócio-Histórica (TSH), ambas calcadas no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Os caminhos que me levaram a estudar e pesquisar a inclusão escolar e o ensino de Ciências decorrem do entrelaçamento entre: a minha trajetória de vida, a minha formação acadêmica e a minha experiência profissional como docente e pedagoga. Assim, para efeito de contextualização da presente pesquisa, apresento um breve memorial.

Sou de uma família humilde que sempre valorizou os estudos e empenhou todos os esforços para proporcionar uma educação escolar de qualidade aos seus filhos. Posso garantir que vivi uma infância feliz, regada de muito carinho e participação familiar na minha formação escolar. Assim, chegar até aqui é um sonho realizado.

A docência sempre foi presente em minha vida. Na minha infância, uma das minhas brincadeiras favoritas era brincar de escolinha. Eu gostava de reunir meus irmãos mais novos e colocá-los para realizar tarefas escolares. Parece inocente, mas esses fatos ficaram na minha memória como algo prazeroso e feliz.

Outro fator que exerceu influência na escolha da minha profissão foram os exemplos das minhas tias, irmãs mais novas da minha mãe. Da minha infância à minha adolescência, moramos muito próximo da minha avó materna, éramos praticamente vizinhas, e, como minha mãe trabalhava, eu passava muitas horas do dia na casa da minha avó. Minha avó morava com minhas três tias, das quais duas fizeram o curso de magistério e mais tarde cursaram Letras. Lembro-me de ajudá-las na confecção de materiais pedagógicos para apresentar trabalhos na Escola Normal de Taguatinga.

Há também influência de alguns professores do Ensino Fundamental, como a professora da primeira série que se chamava Célia. Com ela, eu aprendi as primeiras letras na cartilha Caminho Suave, o que me proporcionou passar pelo processo de alfabetização de forma tranquila. Na graduação em Pedagogia, destaco a influência da minha professora das disciplinas Metodologia em Ciências e Metodologia em Matemática, a professora Mércia, minha xará. Suas aulas eram cativantes e despertavam em mim o espírito investigador, além de servirem de exemplo de como eu gostaria de ser como docente. Ela foi tão marcante na minha graduação que fiz questão de representar a turma na colação de grau e homenageá-la.

Um fato marcante na minha graduação, e que enriqueceu os meus conhecimentos a respeito da Educação, foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1996.

Naquela época, os centros acadêmicos travavam ricos debates sobre diversos temas voltados à educação, refletindo inclusive numa proposta de um currículo dos cursos de licenciatura baseado nos conceitos de interdisciplinaridade.

Os assuntos inerentes à Educação Especial e inclusão foram expressivamente discutidos nas disciplinas do curso. O meu primeiro contato como estudante com a Educação Especial foi por meio de uma pesquisa realizada acerca da atuação do professor de classe hospitalar. Esta experiência foi o ponto de partida que me conduziu a refletir sobre educação e inclusão de pessoas com deficiência. E que resultou também no trabalho final do curso de Pedagogia, com a monografia intitulada “*Habilidades e Competências do Professor Hospitalar no Hospital Regional de Taguatinga*”.

Passados alguns anos, buscando especializar-se na área educacional e movida pela curiosidade acerca de como as pessoas aprendem, em 2008, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia. Foram momentos ricos de socialização do conhecimento, principalmente para os temas voltados à inclusão. Os assuntos abordados proporcionaram uma compreensão singular, beneficiaram-me na área de atuação do meu trabalho e na minha vida particular. Na época, minha filha havia sido diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e estava recebendo queixas de baixo rendimento na escola. Compreendi que a escola inclusiva deve reconhecer e responder às diversas dificuldades dos seus alunos, valorizando os diferentes ritmos e singularidade na forma de conceber o conhecimento, assegurando uma educação eficiente para todos. O trabalho final da especialização foi um *Estudo de Caso sobre Modalidades de Aprendizagem*.

Caminhando para realização de mais um sonho, no ano de 2014, ingressei no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém (IPS), Portugal, em cooperação técnica com o IFB. Meu objeto de pesquisa foi investigar a metodologia da educação entre pares na orientação sexual de adolescentes. O que resultou no objetivo do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC-EM), que eu orientava no momento.

Quanto à minha experiência profissional, sou professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde fevereiro de 2011. No primeiro ano de docência na Secretaria de Educação, atuei em turma reduzida inclusiva de Ensino Fundamental de Anos Iniciais. No segundo ano, fui selecionada, após processo seletivo, para atuar como pedagoga da equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da mesma escola. O SEAA atua no programa de intervenção educacional e no trabalho pedagógico para onde são encaminhados estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Em junho de 2012, fui convocada para assumir vaga conquistada por meio do concurso para pedagogo do Instituto Federal e tive minha carga horária da Secretaria de Educação do DF reduzida para 20 horas. Devido a essa redução de carga, a partir desse ano, passei a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, na qual permaneci até o início do doutorado, quando fui contemplada com o afastamento para estudo.

Paralelamente, atuava no cargo de pedagoga do Instituto Federal de Brasília, na Coordenação Pedagógica do campus Gama. Pouco tempo depois, fui convidada para assumir a Coordenação Pedagógica, ficando à frente da gestão da Coordenação por aproximadamente três anos. Estes anos foram valiosos para aquisição de conhecimentos e experiências no âmbito educacional. Tive inclusive a oportunidade de compor uma comitiva para viajar à França e conhecer o sistema educacional daquele país.

Importante destacar que, desde o meu ingresso no IFB, tive oportunidade de participar de vários momentos de construção e consolidação de ações pedagógicas. Dentre eles estão: discussão e elaboração de planos de curso, regulamentos discente e pedagógico, formação docente e discussão de políticas de inclusão. O pedagogo, no âmbito da coordenação pedagógica, tem como finalidade, entre outras, propor e oferecer formação continuada, participar da construção dos documentos pedagógicos e orientar as atividades docentes.

Atuei ainda como coordenadora do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) do *campus* Gama, articulando processos e pessoas para a implantação/implementação da Ação Tec Nep - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas.

Na minha atuação no NAPNE encontrei vários desafios, entre os quais eu destaco o que mais me inquietou: as ações de adaptação curricular, alguns professores faziam, outros não, os que não faziam, alegavam que não tinham formação para fazê-la, justificavam que o trabalho do NAPNE era fazer as adequações/adaptações e repassar aos professores (atividades e avaliação), assim como o discurso de que alguns estudantes estariam ali somente pela socialização. Além da resistência às ações de inclusão, constatei também que alguns estudantes com deficiência só eram percebidos no meio do ano letivo, às vezes no final, fazendo com que o processo de inclusão não alcançasse o seu objetivo, promover o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, uma das questões que alimentava os meus pensamentos sobre a inclusão era: os estudantes com deficiência são “incluídos” ao frequentar a escola? Em outras palavras, o IFB promove a inclusão de fato?

A partir da premissa de que “todas as crianças podem aprender e se desenvolver “[...] as mais sérias deficiências podem ser compensadas com um ensino apropriado, pois o aprendizado bem estruturado resulta em desenvolvimento mental” (Costa *apud* Vygotsky, 2006, p. 235) e buscando respostas para minhas inquietações, em 2020, iniciei meu doutorado com o objetivo de investigar a adaptação curricular e o engajamento de estudantes com deficiência no Ensino Médio Integrado.

No entanto, à medida que aprofundei meus estudos sobre inclusão escolar, assim como as contribuições das teorias da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Sócio-Histórica, fundamentadas em princípios do Materialismo Histórico-Dialético, percebi que o desafio mais significativo não se restringia apenas à compreensão da adaptação curricular ou à criação de estratégias para engajar os estudantes. O verdadeiro desafio consistia em entender as raízes das resistências internas às iniciativas de inclusão e suas determinações.

Um aspecto que desejo abordar refere-se à escolha dos pressupostos teóricos e metodológicos, se é que posso caracterizá-la como uma escolha. Ao refletir sobre minha trajetória de vida, considero mais apropriado afirmar que não se tratou de uma opção consciente, mas sim de uma corrente de pensamento que se alinha, novamente, às minhas vivências e memórias. Permito-me afirmar que, ao nascer, já estava destinada a um caminho pré-definido. O acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada não estaria ao meu alcance, a não ser pelo fato da minha família acreditar que a educação escolar seria o único espaço de acessar esse conhecimento. Além disso, minha avó materna, mesmo sabendo ler e escrever apenas seu nome, me encorajava e enfatizava que a única oportunidade para melhorar as condições de vida daqueles que não nascem “em berço de ouro”, assim como assegurar um emprego “justo” seria por intermédio da educação escolar.

Nesse contexto, reafirmo que a minha aproximação ao Materialismo Histórico-Dialético não se limita ao campo da pesquisa, mas expressa também um posicionamento político e de vida, profundamente ligado à minha própria trajetória como mulher, mãe, filha e trabalhadora da educação pública, experiências que me ensinaram a reconhecer a realidade concreta como um campo permeado de desafios e contradições.

Essa referencial me permite compreender que os fenômenos sociais e educacionais não podem ser entendidos de forma isolada, mas em sua totalidade, em constante diálogo com a história e com as condições materiais que moldam nossas vidas. Enquanto método de investigação, o Materialismo Histórico-Dialético orienta uma análise crítica da minha prática educativa e busca por transformar a realidade educacional e social.

Ao mesmo tempo, enquanto posicionamento político e de concepção de vida, o MHD constitui uma visão de mundo que desvela as forças produtivas, as relações de classe e a exploração do trabalho, reconhecendo a luta de classes como motor da história. Diferentemente de posturas reformistas, que buscam conciliar interesses opostos, assume-se aqui uma prática revolucionária, comprometida com a transformação radical da sociedade e com a construção de uma realidade mais justa.

Ademais, compreendo que a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional até aqui permite justificar o interesse e a motivação que me movem no estudo sobre o ensino de Ciências inclusivo na Educação Profissional, em particular no contexto do Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO AO MEU TRABALHO

A vida e a escolarização da pessoa com deficiência, ao longo da história, são marcadas por lutas e muitos desafios. Da mesma forma, o conjunto dos fatores que constituem a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹ e a Educação Especial (EE)² no Brasil expressam concepções excludentes, elitistas e de dualismo educacional (Oliveira; Delou, 2022), cujos resquícios até hoje observamos nas esferas que compõem nossa sociedade, em particular na Educação, corroborando assim para com a exclusão e a desigualdade.

Nos últimos trinta anos, diversas reformas foram realizadas no campo da Educação. No que diz respeito à Educação Profissional, destacamos a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que visam formar cidadãos críticos e profissionais qualificados a partir da compreensão da inter-relação entre o universo do trabalho, a cultura e a ciência, bem como a implementação do Ensino Médio de maneira integrada ao curso técnico (Frigotto, 2010a).

No âmbito da Educação Especial, destacamos a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), que tem o objetivo assegurar a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando sistemas de ensino para garantir o acesso e permanência no ensino regular (Brasil, 2008a).

Entretanto, embora as políticas nacionais voltadas à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EEPI) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tenham efeitos positivos em termos de universalização do espaço escolar regular e de formação para o mundo do trabalho, a escolarização das pessoas com deficiência tem diante de si o desafio de assegurar também um ensino que seja “orientado para as possibilidades de desenvolvimento cultural, de modo a viabilizar vias prospectivas em que os estudantes com deficiência possam ter acesso aos bens culturais produzidos historicamente” (Freitas; Dainez; Monteiro, 2022, p. 328).

Por isso, destacamos que a articulação dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica com a Teoria Sócio-Histórica se revela como a abordagem mais apropriada para uma compreensão materialista, histórica e dialética do ser humano, da realidade, da função educativa

¹ Modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 nov. 2022.

² Modalidade de educação escolar prevista na LDB oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

da escola, da formação integrada e do conhecimento. Em ambas encontramos os fundamentos e os meios para uma aprendizagem devidamente organizada, cujo resultado é o desenvolvimento cultural e social das crianças e jovens com e sem deficiência (Costa, 2006).

Com base no exposto, nas considerações levantadas no aprofundamento dos referenciais teórico-metodológicos e, por último, mas não menos importante, levando em consideração a minha *práxis* como docente e pedagoga, apresentamos o seguinte **pressuposto**: A escolarização dos estudantes com deficiência no ensino das Ciências da Natureza no Ensino Médio Integrado de um *campus* do Instituto Federal de Brasília ainda apresenta lacunas na implementação efetiva das diretrizes de inclusão, tanto nos documentos institucionais quanto nas práticas pedagógicas.

Segundo Sacristán (2000, p. 15), os documentos que estabelecem normas e diretrizes educacionais são denominados de currículo prescritos, enquanto os das práticas pedagógicas se manifestam no currículo em ação. Para o autor, o currículo não é um conceito, mas sim uma construção cultural que organiza diversas práticas educativas.

Embora nossa investigação não esteja centrada no estudo curricular, corroboramos com a ideia de Sacristán (2000, p. 15) de que “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”.

Assim, nosso **problema** de pesquisa centraliza-se na seguinte questão: Como os documentos normativos institucionais e as práticas pedagógicas no ensino das Ciências da Natureza de um curso técnico integrado ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal de Brasília promovem/retratam/colaboram para a inclusão de estudantes com deficiência?

Delimitamos como **objeto** deste estudo: O processo de escolarização de estudantes³ com deficiência nas disciplinas Biologia, Física e Química do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal de Brasília. Para a realização desta pesquisa, foram examinados documentos institucionais e os documentos que norteiam e retratam o trabalho pedagógico, além de serem realizadas entrevistas com os coordenadores dos NAPNEs e grupo de reflexão com os docentes.

A partir daí, definimos como **Objetivo Geral**: Compreender **como** ou **de que maneira** os documentos normativos institucionais e as práticas pedagógicas no ensino das Ciências da

³ Optamos, neste trabalho, pelo uso do gênero gramatical masculino como forma genérica (“participantes”, “pesquisador”, “estudante”, “aluno”, “professor”, “docente”, entre outros) para referir-nos a grupos compostos por indivíduos de diferentes gêneros, conforme a tradição normativa da língua portuguesa. Tal escolha visa preservar a clareza e fluidez textual, sem qualquer intenção de exclusão ou invisibilização de identidades de gênero (Bechara, 2009; Cunha; Cintra, 2008)

Natureza, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal de Brasília promovem, retratam e/ou colaboram para a inclusão de estudantes com deficiência.

Para alcançar este objetivo geral, delineamos os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Analisar os principais documentos normativos institucional que subsidiam e orientam a escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Médio Integrado do IFB;
- 2) Mapear e analisar como a inclusão está presente nos documentos curriculares norteadores do trabalho pedagógico das disciplinas das Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia);
- 3) Identificar as percepções do processo de inclusão pelos:
 - a) Coordenadores dos NAPNE;
 - b) Professores da área das Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física);

Com o intuito de favorecer uma compreensão aprofundada e proporcionar uma análise coerente do tema investigado, esta tese está estruturada em quatro seções principais.

A **primeira seção**, intitulada *Pressupostos Teóricos*, está subdividida em três partes. A primeira aborda a Educação Especial sob a perspectiva da Teoria Sócio-Histórica, iniciando com uma contextualização dos fatores históricos e políticos que a influenciaram, seguida de uma reflexão sobre as implicações desta teoria para a educação de pessoas com deficiência. A segunda subseção apresenta os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, abordando sua origem e desenvolvimento, as principais contribuições para a escolarização de estudantes com deficiência, bem como as apropriações filosóficas e metodológicas para uma didática fundamentada nessa pedagogia, culminando em uma reflexão sobre o ensino de Ciências a partir dessa perspectiva. Na terceira subseção, trata-se do histórico do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional, trazendo uma contextualização histórica e política, os conceitos e fundamentos que sustentam essa modalidade educativa voltada à formação integral do ser humano, com destaque para a singularidade dos Institutos Federais na oferta dessa formação.

A **segunda seção**, *Aspectos Metodológicos*, está organizada em quatro subseções. A primeira discorre sobre o Materialismo Histórico-Dialético como a abordagem teoricamente e metodológica da pesquisa. Em seguida, são apresentados os instrumentos e procedimentos empregados na coleta dos dados, com reflexões sobre as técnicas e ferramentas adotadas. Na terceira subseção, são discutidos os procedimentos éticos que orientam a pesquisa, e, por

último, detalham-se os instrumentos e estratégias empregados na análise e interpretação dos dados coletados.

A **terceira seção**, denominada *Apresentação, Análise e Discussão dos Dados*, também está organizada em duas subseções. Na primeira, são apresentados, em dois momentos, a análise e interpretação dos documentos institucionais, seguidos do mapeamento e da análise das práticas pedagógicas inclusivas nas Ciências da Natureza. A segunda subseção reúne as percepções de um grupo de docentes das Ciências da Natureza, que atuam ou atuaram no Ensino Médio Integrado, acerca do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, além de sintetizar as percepções dos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Por fim, a **quarta seção** contempla as *Considerações Finais*, nas quais se avalia que os resultados obtidos oferecem contribuições significativas às questões investigadas, com potencial para impactar positivamente a educação de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência, no âmbito da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

SEÇÃO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção tem como propósito apresentar fundamentos teóricos e contextos históricos que sustentam a discussão sobre a escolarização dos estudantes com deficiência, em destaque nos últimos trinta anos. Para isso, iniciamos uma análise das políticas educacionais nacionais implementadas nas últimas três décadas, com ênfase nas finalidades atribuídas à educação das pessoas com deficiência.

Em seguida, abordamos os principais da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para o ensino de Ciências. Na sequência, discutimos os principais conceitos da Teoria Sócio-Histórica como base para compreender o desenvolvimento humano e orientar práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, apresentamos um panorama histórico da Educação Profissional no Brasil, com o foco no Ensino Médio Integrado (EMI), contextualizando sua proposta no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

1.1 Educação Especial sob o olhar da Teoria Sócio-Histórica

Embora a trajetória de qualquer fenômeno não possa ser traçada de maneira linear e com etapas bem definidas, analisar as causas que levaram à segregação nas escolas, tão presentes nas narrativas históricas e políticas da Educação Especial, nos ajuda a perceber que, se não forem cuidadosamente examinadas, essas questões ainda podem se manifestar atualmente, funcionando como barreiras à democratização da escola pública. Assim, refletir sobre essa evolução ao longo da história da educação para essa população também envolve o entendimento dela para que possamos compreender as ações atuais contra qualquer forma de discriminação.

Essa exposição se fundamenta em fontes da Educação Especial, incluindo documentos legais e publicações específicas sobre sua história, além de uma variedade de autores que dedicaram seus estudos à história da Educação Especial, como, Januzzi (2005), Aranha (2000; 2005), Mazzotta (2001), Capellini e Mendes (2006), Fernandes e Mól (2019), entre outros.

1.1.1 Determinantes históricos e Políticos

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família. Dessa forma, o acesso à educação escolar básica obrigatória e gratuita configura-se como um direito público subjetivo e que deve ser garantido pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 1988).

Neste contexto, a inclusão de estudantes com deficiência na escola comum representa a efetivação do direito universal à educação. Esse princípio está em consonância com o movimento mundial pela universalização do ensino básico e com o compromisso assumido pelo Brasil ao assinarem a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006). Tal compromisso é reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que assegura o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de sua condição social, etnia, raça, gênero e condição de deficiência (Brasil, 2008a).

Historicamente, até 2008, as pessoas com deficiência eram, em sua maioria, direcionadas a instituições especializadas, que hoje são reconhecidas como espaços segregadoras. A partir das mobilizações nacionais e internacionais em prol da inclusão, o paradigma educacional brasileiro começou a ser transformado. Um marco dessa mudança é justamente a formulação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que propõe a oferta da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, da educação infantil ao Ensino Superior, com prioridade ao atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares (Brasil, 2008a).

A partir da vigência dessa política, o acesso à escola comum deixou de ser uma escolha para se tornar um direito garantido às pessoas com deficiência em idade escolar (07 a 17 anos) e um dever do sistema educacional. A partir de então, a Educação Especial, passou a integrar o ensino regular sem constituir um sistema paralelo (Brasil, 2008a).

No início de sua implementação, essa nova política foi conduzida com empenho e investimentos significativos por parte da União, estendendo-se aos estados e municípios. Houve ações voltadas à formação docente com base na perspectiva inclusiva, além de investimentos financeiros, materiais e humanos. A PNEEPEI contempla, ainda, os serviços e apoios necessários ao desenvolvimento integral e à aprendizagem de todos os estudantes fortalecendo o papel da escola comum como espaço de convivência e inclusão.

Segundo os fundamentos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a igualdade e a diferença são compreendidas como valores indissociáveis e avançam para além da concepção de equidade formal ao considerar as circunstâncias históricas que produzem exclusão social e escolar. Nessa perspectiva, a deficiência não é vista apenas como uma condição individual, mas como o resultado da interação entre a pessoa e as barreiras físicas, atitudinais, pedagógicas e sociais impostas pela sociedade. Ao adotar esse entendimento, a política reforça o compromisso coletivo e civilizatório de que o Estado e toda a sociedade devem se responsabilizar por identificar e eliminar as barreiras impostas às pessoas

com deficiência, promovendo a plena participação dessas pessoas em todos os espaços sociais, inclusive na escola (Brasil, 2008a).

Um aspecto relevante a ser destacado refere-se à terminologia empregada, ao longo da história da educação brasileira, para se referir aos estudantes com deficiência. Essa nomenclatura passou por diversas alterações, acompanhando as transformações sociais, culturais e políticas da sociedade. Termos como deficiência mental, excepcionais, retardo mental, portador de deficiência, alunos especiais e necessidades educacionais especiais foram amplamente empregadas em diferentes momentos, mas também foram objeto de críticas por carregar uma visão reducionista e estigmatizante. Esses termos tendiam a associar a deficiência à incapacidade ou a limitações definitivas, reforçando preconceitos e barreiras simbólicas (Sassaki, 2003).

O termo “Público-Alvo da Educação Especial”, representado pela sigla PAEE, foi introduzido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) e pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), referindo-se aos estudantes que apresentam deficiências, altas habilidades ou superdotação, bem como transtornos globais do desenvolvimento.

Atualmente, a expressão mais aceita é "Pessoas com Deficiência" (PcD), sendo também adotada tanto pelos movimentos sociais quanto por documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional (Decreto Legislativo nº 6.949/2009).

Essa terminologia prioriza a pessoa, e não sua limitação, promovendo uma visão baseada na dignidade, no respeito à diversidade e no potencial de aprendizagem de cada indivíduo. A construção de uma linguagem inclusiva é, portanto, essencial para combater estigmas e consolidar práticas educacionais equitativas e respeitosas (Sassaki, 2003, 2011).

Posto isto, ao longo deste trabalho, empregaremos a expressão “pessoa com deficiência”, independentemente do termo que possa ser utilizado, exceto na reprodução de trechos de documentos e obras de autores mencionados na discussão, preservando a fidelidade à obra original.

Retomando, a escolarização das pessoas com deficiência é um fenômeno recente na trajetória histórica e tem se modificado em consonância com os processos de transformação social. Historicamente, essas pessoas foram segregadas e excluídas dos espaços públicos de convivência comunitária, inclusive das instituições escolares. Além disso, foram

frequentemente negligenciadas pelas legislações educacionais; no século XIX, por exemplo, o acesso à educação escolar era exclusivo e disponível apenas à classe dominante (Aranha, 2000).

Padilha e Silva (2020) observam que a maior parte desse público está fora da escola ou foram inseridos nas salas de aulas da escola comum sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização, ou ainda recebem de modo precário, produzindo o fenômeno “inclusão-excludente”. Os autores asseveram que estes fatores são obstáculos para garantir que crianças e jovens com deficiência exerçam seus direitos de permanência à educação pública e inclusiva, e, conseqüentemente, ao acesso ao saber escolar, conhecimentos considerados relevantes, selecionados historicamente e sistematizados para a vida na sociedade contemporânea.

É nesse sentido que, conforme enfatiza Aranha (2000), a escolarização das pessoas com deficiência faz parte de um processo histórico marcado por exclusão, segregação, tentativas de integração sob diferentes premissas, adotadas em diferentes períodos e sob diversas condições sócio-históricas e, mais recentemente, pela defesa da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Capellini e Mendes (2006) analisam o percurso histórico da Educação Especial desde os primeiros registros até os dias atuais, enfatizando os fatores que levaram à exclusão e as perspectivas contemporâneas. No contexto mundial, por exemplo, o autor observa que até o século XVIII não havia qualquer forma de atenção educacional voltada para essas pessoas. Durante esse período, as pessoas com deficiência eram excluídas da participação social em diversas atividades, sendo consideradas inválidas e incapazes de contribuir para o trabalho, características estas atribuídas indistintamente a todas as deformidades físicas ou mentais.

Foi somente a partir do século XIX que surgiu uma preocupação com a educação, embora essa se restringisse ao fornecimento de tratamento médico destinado a aliviar os encargos sobre as famílias e a sociedade, sem uma intenção explícita de promover a educação. Esse período é denominado de segregação, no qual a responsabilidade pela educação dessas pessoas recaía predominantemente sobre o setor médico e geralmente ocorria em instituições religiosas ou filantrópicas, sem a intervenção do poder público. Naquela época, acreditava-se que as práticas educacionais especiais poderiam corrigir as deficiências, levando a comportamentos considerados normais (Capellini; Mendes, 2006).

Em suas investigações, Capellini e Mendes (2006) identificaram que a ideia de integração emergiu como resposta à prática da exclusão social que persistiu por séculos. As instituições começaram a se especializar no atendimento às pessoas com deficiência. Contudo, a segregação ainda era prevalente. O intuito era oferecer serviços adequados em um contexto

em que a sociedade não aceitava a presença dessas pessoas nos serviços comuns da comunidade.

No ano de 1950, nos Estados Unidos, surgiu um movimento composto por grupos de pais e outras pessoas preocupadas com o tratamento dispensado às crianças com deficiência intelectual, assim como com a ausência de programas e atividades direcionadas ao seu desenvolvimento e atendimento. A abordagem predominante envolvia a internação dessas crianças em sanatórios, onde ficavam sob os cuidados de médicos que não reconheciam seu potencial para o desenvolvimento humano (Mól; Fernandes, 2019).

Segundo Fernandes e Mól (2019), esse movimento culminou na criação da Associação Nacional de Pais e Amigos de Crianças Mentalmente Retardadas. Em paralelo a essa iniciativa, no Brasil, foi estabelecida em 1954 a Associação dos Pais e Amigos Excepcionais – APAE, que resultou na fundação de um número significativo de escolas especiais, promovendo uma alteração relevante na percepção social acerca das pessoas com deficiência ou transtornos do desenvolvimento.

Na década de 1960, observou-se um aumento expressivo de instituições especializadas nos Estados Unidos, incluindo escolas especiais, clínicas de reabilitação, oficinas protegidas para trabalho, clubes sociais especiais e associações esportivas voltadas para elas (Capellini; Mendes, 2006).

Nos anos 1970, o movimento de "vida independente" surgiu nos Estados Unidos e se espalhou para outros países, sendo protagonizado por pessoas com deficiências, seus familiares e profissionais da área. Esse movimento defendia a autonomia e ressaltava o direito das pessoas com deficiência. Nessa época, ocorreu uma transformação na forma como a sociedade percebia essas pessoas, que passaram a ser avaliadas sob a perspectiva de utilidade ou inutilidade, capacidade ou incapacidade, em conformidade com o modelo capitalista (Capellini; Mendes, 2006).

Este movimento propiciou duas reformas significativas no sistema educacional norte-americano: a primeira visava a busca pela excelência escolar, alocando recursos para enfrentar o desafio de elevar a qualidade do ensino nos Estados Unidos; e a segunda reforma, voltada para a reestruturação escolar, propôs uma revisão curricular, avaliação do desempenho dos alunos, autonomia, gestão orçamentária, decisões compartilhadas, integração e coordenação de recursos, além do envolvimento da comunidade (Capellini; Mendes, 2006).

Conforme Capellini e Mendes (2006), esses eventos tiveram início tanto nos Estados Unidos quanto na Europa antes de serem assimilados por outros países, representando um

avanço significativo em direção à garantia de uma vida digna e integral. Esse processo culminou no surgimento do conceito de inclusão no final da década de 1980.

Aranha (2000) organiza a “evolução da Educação Especial” em três paradigmas: Institucionalização, Serviços e Suportes.

O primeiro paradigma, denominado Institucionalização, refere-se às práticas sociais de segregação das pessoas com deficiência em instituições destinadas ao cuidado, proteção ou tratamento médico.

O segundo paradigma, intitulado Serviços, é definido pela desinstitucionalização gradual das pessoas com deficiência e pela oferta de serviços de avaliação e reabilitação em instituições não residenciais, mas que ainda apresentavam características segregadoras.

E o terceiro, o paradigma de Suportes, surgiu em resposta à necessidade de criação de espaços sociais inclusivos; isto é, ambientes organizados para atender às diversas características e necessidades de todos os cidadãos, incluindo aqueles com necessidades especiais. Esse paradigma está intimamente relacionado à ideia da diversidade como um elemento enriquecedor da sociedade e ao respeito pelas necessidades individuais como fundamento central para uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as esferas da vida social. Isso visa garantir acesso imediato e promover a participação plena de todos nos equipamentos e espaços sociais, independentemente das suas necessidades educacionais especiais ou do tipo e grau das deficiências apresentadas. Esse conceito é entendido como “o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com deficiência ao espaço comum da vida em sociedade” (Aranha, 2000, p. 13).

Segundo Kraemer (2020) e Capellini e Mendes (2006), esses paradigmas também podem ser observados na trajetória da Educação Especial no Brasil e analisados em seu contexto histórico. Durante o período colonial (1500-1822), as condições de vida das pessoas com deficiência eram marcadas pela exclusão. Famílias que apresentavam determinadas condições socioeconômicas costumavam manter seus filhos deficientes isolados em áreas específicas do lar ou encaminhá-los a instituições de reclusão, como as Casas de Misericórdia e/ou prisões. Assim, a educação voltada para as minorias foi negligenciada, e as poucas instituições disponíveis fundamentavam suas práticas em uma perspectiva médico-pedagógica.

Conforme indicado por Fernandes e Mól (2019), a responsabilidade pelo cuidado de pessoas com deficiência até o século XIX recaía exclusivamente sobre suas famílias. Com a presença da coroa portuguesa ao Brasil, houve um aumento no fluxo de pessoas e na disseminação da literatura europeia no território brasileiro, o que possibilitou a adoção local de inovações que estavam sendo implementadas na Europa. Neste cenário, Dom Pedro II fundou

três instituições destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos-mudos e o Asilo dos Inválidos da Pátria.

Januzzi (2005) conta que, apesar de a Constituição de 1824 ter sido a primeira do país e prometer educação primária e gratuita para todos, essa promessa se revelou ineficaz na prática, sendo esquecida ao longo do tempo. A educação popular, assim como a educação voltada para pessoas com deficiência, não figurava entre as preocupações da sociedade da época. Em um contexto social ainda pouco urbanizado e predominantemente rural, é plausível que as pessoas com deficiência não fossem reconhecidas como tal; havia sempre um espaço e uma função atribuídos a elas. A taxa de analfabetismo era alarmante, atingindo até 85% da população em todas as faixas etárias.

Alguns autores como Aranha (2000), Kraemer (2020) e Capellini e Mendes (2006) delimitam os primeiros indícios da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil aproximadamente na segunda metade do século XIX, podendo ser segmentada em três períodos históricos: o primeiro, de 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas privadas, incluindo a fundação do "Imperial Instituto para Meninos Cegos", atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, e do "Imperial Instituto dos surdos-mudos", hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); o segundo período abrange de 1957 a 1993 e é marcado por ações oficiais em nível nacional; por fim, o terceiro período se estende de 1993 até os dias atuais e é caracterizado por movimentos em favor da inclusão.

Entretanto, as primeiras iniciativas concretas para a implementação da Educação Especial emergiram durante transformações nas políticas governamentais que promoviam a transição do modelo agro-comercial para o urbano-industrial nas décadas de 1920 e 1930 do século XX. Esse contexto propiciou uma reorganização social que resultou na formação de novas classes sociais alinhadas à expansão do capitalismo global. Ademais, novas correntes de pensamento social, provenientes de outros países, foram introduzidas (Capellini; Mendes, 2006; Kraemer, 2020).

A partir de 1930, com o surgimento do movimento da Escola Nova, as questões educacionais passaram a ser analisadas sob uma ótica "técnico-pedagógica", o que levou à elaboração de propostas para investigações científicas e ao aumento da preocupação em reduzir as desigualdades sociais. Essa mudança teve um impacto significativo na educação de indivíduos com deficiência, embora frequentemente se tenha dado ênfase ao desenvolvimento integral dos estudantes, visando minimizar as disparidades por meio de uma educação adequada. Como resultado, essa abordagem gerou estigmatização e sugestões de ensino

individualizado que, quando não implementadas de maneira eficaz, contribuíram para a segregação dos considerados "diferentes" (Capellini; Mendes, 2006; Kraemer, 2020).

Entre os anos de 1946 e 1964, movimentos inspirados em uma proposta de educação popular desempenharam um papel significativo na expansão e fortalecimento das escolas especiais. Dentre esses movimentos destacam-se: a Campanha de Educação de Adultos, iniciada em 1947; o Movimento de Educação de Base (MEB), que surgiu em 1961; e o Programa Nacional de Alfabetização, estabelecido em 1964 (Kraemer, 2020).

Nesse contexto, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e das secretarias estaduais de educação, a educação ganhou relevância e passou a ser considerada uma força redentora para a humanidade, além de representar uma promessa essencial para a construção da nação e o investimento na população marginalizada pelo analfabetismo e pela ignorância. Também se observa uma ampliação do ensino primário com o intuito de reduzir os altos índices de analfabetismo no país, influenciada pelas Ligas de Defesa Nacional e pelos apoiadores do Movimento "Escola Nova" (Capellini; Mendes 2006; Kraemer, 2020).

De acordo com Capellini e Mendes (2006), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBE/1961 resultou em um aumento significativo no número de instituições privadas com fins filantrópicos dedicadas à educação de indivíduos com deficiência. Entre as organizações que se consolidaram nesse contexto e continuam em atividade atualmente destacam-se as ONGs como a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Capellini e Mendes (2006) também observam que a discussão acerca da deficiência começou a transitar do âmbito da saúde para o campo educacional. Essa mudança é resultado da luta pela garantia dos direitos desses indivíduos e, especialmente, do processo de democratização do ensino nas décadas de 1960 e 1970, período durante o qual as políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência passaram por diversas alterações.

O crescimento expressivo de instituições de ensino privadas foi notório, ampliando as oportunidades educacionais disponíveis para esse público por meio da criação de turmas específicas, salas de recursos, unidades itinerantes e do estabelecimento dos Serviços de Educação Especial em todas as secretarias estaduais de educação. A necessidade de uma política de Educação Especial tornou-se evidente à medida que o Ministério da Educação reconhecia que os alunos desse grupo demandavam cuidados especiais tanto no ambiente familiar quanto no escolar e social (Capellini; Mendes, 2006).

Entretanto, o número de crianças atendidas pela Educação Especial permaneceu reduzido, tanto em relação à oferta de vagas nas escolas públicas quanto ao volume de

atendimentos proporcionados pela rede privada. Esses serviços acabaram sendo mais direcionados para atender à demanda de estudantes que enfrentavam dificuldades no ensino regular do que garantir acesso aos estudantes com deficiência que estavam excluídos do ambiente escolar (Capellini; Mendes, 2006).

Conforme exposto por Capellini e Mendes (2006), a Educação Especial assumiu uma função dual: ao promover a democratização do ensino por meio da ampliação das oportunidades educacionais para estudantes que não eram beneficiados pelos métodos tradicionais, essa mesma educação também acabou por fomentar a segregação de crianças consideradas diferentes, legitimando uma abordagem seletiva na educação regular e operando como dois sistemas distintos e desconectados: a Educação Comum e a Educação Especial.

O século XX concluiu-se sem que a integração, apesar do suporte oferecido por diversos documentos legais, fosse efetivamente implementada, visto que ainda persistiam grande número de estudantes em instituições especiais e em classes segregadas. Segundo pesquisas realizadas, as escolas especiais e as classes segregadas nem sempre atingiram satisfatoriamente seus objetivos, resultando frequentemente na permanência prolongada dos alunos, muitas vezes, sem perspectivas de retorno ao ensino regular (Aranha, 2005; Canziani, 1995; Capellini; Mendes, 2006).

As políticas de inclusão escolar adquiriram uma importância considerável nos acordos internacionais ao longo da década de 1990. Nesse cenário, o Brasil se envolveu em eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, onde foram estabelecidas as fundações da Educação Inclusiva. Como destacado por Padilha e Silva (2020), além da Declaração de Jomtien, as iniciativas voltadas para a inclusão no Brasil foram orientadas pelas diretrizes contidas na "Declaração de Salamanca", apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha. Esses documentos reafirmam o direito à educação universal, sublinhando a importância das escolas regulares como principais instrumentos no combate a atitudes discriminatórias.

Durante esse período, o Brasil assume de maneira mais enfática o compromisso de estabelecer um sistema educacional inclusivo, deixando de lado um modelo médico, assistencial e adaptativo para adotar um modelo que enxerga a deficiência sob a ótica dos direitos humanos. De acordo com Henning e Lockmann (2013), os documentos citados acima refletem a história, a política, a economia e os conflitos das diversas forças envolvidas na disputa pelos direitos das pessoas com deficiência, especialmente fundamentados na crença

ideológica de que cada indivíduo é único e, portanto, é essencial aprender a conviver com as diferenças.

Nos últimos anos, emergiram marcos legislativos de grande importância relacionados à inclusão no sistema jurídico brasileiro, que têm impactado de maneira significativa a transformação dos sistemas de ensino. Os atuais marcos legais nacionais que sustentam e apoiam a perspectiva inclusiva da Educação Especial são apresentados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Bases legais no campo da Educação Especial no Brasil

Ano	Documento	Assunto
1988	Constituição Federal	Introduz o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Contempla a obrigação dos pais em matricular seus filhos em escolas regulares e a garantia de vagas pelas instituições de ensino.
1996	Lei nº 9.394	Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN - Contempla a prestação de serviços para alunos com necessidades especiais, considerada responsabilidade do Estado e da educação pública, de forma gratuita e de preferência na rede regular de ensino.
2001	Resolução nº 2/2001	Institui e aprova as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.
2001	Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB	Parecer sobre a organização da Educação Especial, em dois temas: a) Tema I: A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; e b) Tema II: A formação do professor.
2002	Portaria nº 2.678	Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.
2007	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – SEDH/CORDE/PR	Estabelece o protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.
2008	Decreto nº 6.571	Institui o duplo financiamento no âmbito do FUNDEB para os alunos PcD da rede pública de ensino, matriculados no ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE não substitutivo à escolarização.
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SECADI/MEC	Institui a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva como modalidade transversal a todos os níveis e etapas; prevê a realização do atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta sua utilização no ensino regular.
2008	Decreto nº 6.571. Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009	Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.
2009	Decreto nº 6.949	Versa sobre a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados

		em Nova York, em 30 de março de 2007, e assegura às pessoas com deficiência o direito de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
2010	Nota técnica nº 11 – SEESP/GAB	Apresenta as orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
2010	Nota técnica nº 19 - SEESP/GAB	Dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.
2010	Nota técnica nº 09 – SEESP/GAB/MEC	Apresenta as orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado.
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
2011	Nota Técnica nº 06 – MEC/SEESP/GAB	Trata da avaliação de estudante com deficiência intelectual.
2012	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2013	Nota Técnica 46 – MEC/SEESP/GAB	Apresenta as orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva..
2013	Nota técnica nº 24 – SECADI/DPEE/MEC	Trata das orientações aos sistemas de ensino para implementação da Lei nº 123.764 de 2012.
2013	Nota técnica nº 055 - MEC/SECADI/DPEE	Trata da orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva.
2014	Lei nº 13.005	Institui o Plano Nacional de Educação – período 2014-2024.
2014	Decreto nº 8.368	Regulamenta a Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Nota técnica nº 04 – MEC/SECADI/DPEE	Trata sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar.
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, bem como dispõe que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, com direcionamento para o Atendimento Educacional Especializado.
2018	Resolução nº 1	Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.
2023	Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023	Revoga o Decreto nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ressaltar, ainda, que as políticas de inclusão surgiram num cenário de grandes transformações na economia capitalista mundial, a chamada globalização econômica, e das políticas neoliberais, produzindo contradições em sua concepção e implantação (Padilha; Silva, 2020).

Conforme indica Barbosa (2000), citado por Malanchen (2016), o projeto de sociedade arquitetado pelo ideário neoliberal a partir dos anos 1990 tem na educação a chave para a sua consolidação e para a expansão do capitalismo. Assim, sendo a escola um espaço de formação:

Atribuiu-se à educação, através do estabelecimento de diretrizes um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na “nova estrutura produtiva” e a formação de “personalidades democráticas” que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidários e solucionem pacificamente os conflitos sociais. O mito liberal da escola redentora ressurgiu com força em nosso tempo, com a “missão” de realizar o “ajuste social” (Barbosa, 2000, p. 56).

Nesse contexto, conforme a perspectiva dos autores mencionados anteriormente, é imprescindível que os jovens recebam uma formação adequada para a inserção no mercado econômico. Dessa forma, sob o princípio da “educação para todos”, expresso na Declaração de Educação para Todos (1990), os jovens devem adaptar-se à lógica neoliberal presente na educação, assumindo posturas como: “aprender a diluir-se, fazer parte do jogo social, ser cambiável, manter-se desejante e consumidor, ativando aquilo que, no neoliberalismo, representa um princípio: a participação de todos nos jogos de consumo e produtividade” (Gattermann; Possa, 2018, p. 1.648).

De acordo com Chiote, Silva e Teixeira (2018), as políticas educacionais voltadas para a universalização da Educação Básica sob o *slogan* “educação para todos” constituem propostas atraentes que, ao atenderem às reivindicações dos movimentos sociais, integram essas demandas à lógica do capital. Tais políticas são moldadas por meio de acordos internacionais dentro do processo de internacionalização da economia e organização do mercado globalizado. Esse fenômeno está fundamentado em um discurso de modernização que visa alinhar as políticas de proteção social – incluindo as educacionais – ao modelo neoliberal caracterizado pelo Estado mínimo.

Entretanto, essa abordagem penetra no ambiente escolar com base na concepção de uma educação que respeita a heterogeneidade humana e o ritmo individual de aprendizagem. Nesse sentido, a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade é relegada a um papel secundário. Isso resulta na redução das funções da escola em relação aos alunos com deficiência à mera socialização e convivência: “uma proposta minimalista diante da possibilidade de estudantes vinculados à Educação Especial estarem matriculados e frequentando a escola regular” (Vaz; Garcia, 2017, p. 9). Tal perspectiva desconsidera o papel transformador da educação escolar no desenvolvimento humano e na vida de todas as pessoas, independentemente de serem deficientes ou não (Malanchen, 2016).

As influências do neoliberalismo e do pós-modernismo no âmbito educacional comprometem a função social da escola, mantendo o ensino restrito ao cotidiano (Malanchen, 2016) e resultando em desigualdades. Nesse contexto, um passo fundamental para superar a sociedade de classes e as disparidades por ela geradas é a defesa do ser humano de maneira plena e radical, sem distinções de qualquer tipo, bem como mediante uma educação escolar que seja humanizadora e emancipadora (Padilha; Silva, 2020).

De acordo com Fernandes e Mol (2019), o processo de inclusão de indivíduos com deficiência reveste-se de uma complexidade que requer esforços deliberados, não se manifestando de maneira simples ou espontânea. Uma vez que essa questão está profundamente enraizada nas estruturas sociais e culturais, é influenciada por valores e percepções coletivas que raramente se modificam de forma ágil para atender às demandas de um grupo específico. A superação de paradigmas tende a ser um processo gradual e, em determinadas circunstâncias, pode enfrentar retrocessos. Em geral, os avanços nesta área são resultado de intensas tensões e lutas contínuas pela igualdade e justiça social.

Assim sendo, apesar do arcabouço legal do país ter apresentado avanços nesse contexto, ainda persistem diversas batalhas para que se avance na efetividade e na qualidade de uma educação inclusiva, a qual tem se mostrado um obstáculo considerável para que estudantes com deficiência tenham acesso a um ensino verdadeiramente envolvente.

1.1.2 A Teoria Sócio-Histórica e suas implicações para a educação de pessoas com deficiência

Historicamente, pessoas com deficiência foram negligenciadas e excluídas, particularmente no âmbito educacional, onde o acesso à educação lhes era negado. Essa exclusão foi ancorada por crenças limitantes e reducionistas, que ainda encontram eco em práticas e discursos contemporâneos.

No intuito de compreender criticamente esse processo, adotamos como referencial teórico a abordagem sócio-histórica, cujos pressupostos dialéticos e críticos permitem analisar a constituição das pessoas em sua historicidade e nas mediações sociais que marcam o processo educativo.

No cenário educacional atual, observa-se um crescente interesse de educadores pela Teoria Sócio-Histórica, especialmente por sua capacidade de articular as dimensões biológica social e cultural no processo de desenvolvimento humano. Essa abordagem não apenas reconhece a complexidade do ser humano como também valoriza a diversidade dos modos de constituição da subjetividade, contribuindo para ampliar os horizontes da Educação Especial

no campo da Educação Inclusiva, ao oferecer fundamentos e práticas pedagógicas emancipadoras.

A Teoria Sócio-Histórica, desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski⁴, no início do século XX, em um contexto revolucionário da Rússia, período caracterizado pela busca por estabelecer novas formas de sociabilidade e um novo modo de existência dos indivíduos, foi elaborada em colaboração com Luria e Leontiev (Smolka *et al.*, 2021).

Essa teoria insere-se em um projeto político e filosófico comprometido com a construção de uma nova sociedade pautada pela igualdade e pela justiça social. O objetivo de Vygotsky era compreender o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva materialista e dialética, enfatizando a importância da linguagem, da cultura e da interação social, bem como dos elementos biológicos e das condições materiais como elementos constitutivos das funções psicológicas superiores (Smolka *et al.*, 2021; Stetsenko, 2016).

A premissa fundamental é de que o ser humano nasce dotado de aptidões inerentemente humanas para aprender a construir cultura e transmiti-la às futuras gerações, caracterizando-se assim como um ser histórico-cultural (Smolka *et al.*, 2021).

No contexto da reorganização do sistema educacional soviético, Vigotski dedicou-se à vida acadêmica e assumiu um papel ativo, defendendo a construção de uma educação pública e nacional voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Neste contexto, destaca-se sua contribuição para a criação da defectologia, campo interdisciplinar que integra pedagogia e psicologia especial⁵, e que visa compreender e promover o desenvolvimento de pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva histórico-cultural (Smolka *et al.*, 2021; Stetsenko, 2016).

Em Vigotski a deficiência não deve ser entendida apenas como uma limitação orgânica, mas sobretudo como uma construção social marcada por obstáculos impostos pela sociedade. Ele distingue dois níveis de dificuldades enfrentadas por crianças com deficiência: o primeiro, de natureza física ou sensorial; o segundo, de ordem social, relacionado às barreiras e à exclusão vivenciadas no meio em que vive (Stepanova, 2023).

Em suas palavras:

Notamos apenas o defeito na criança normal e, por isso, nossa teoria sobre ela e o modo de examiná-la limita-se a constatar que existe determinada porcentagem de cegueira, de surdez, ou de alteração do paladar. Detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos

⁴ No decorrer do texto, emprega-se a forma transliterada para o português do nome do autor russo "Vigotski"; entretanto, adota-se outras possibilidades de grafia nas citações diretas, conforme as referências e fontes bibliográficas.

⁵ A psicologia especial é “um campo da psicologia dedicado ao estudo de peculiaridades psicológicas de crianças anômalas” (Mescheriakov; Zintchenko, 2003 *apud* Stepanova, 2023, p. 442)

migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidades (Vigotski, 2021a, p. 34-35a).

Contrapondo-se à pedagogia terapêutica, centrada na medicalização e na incapacidade, Vigotski propôs uma pedagogia em que valorizasse as potencialidades dos sujeitos e possibilitasse a superação das limitações por meio de processos educativos de interação social. A crítica à escola especial de sua época se dava justamente pela incapacidade do sistema educacional de integrar o aluno à vida social, ao passo criava ambientes segregados, centrados na deficiência (Ribas *et al.*, 2024). Segundo ele,

A tarefa é impedir que tal pedagogia farmacológica, tal pedagogia terapêutica prejudique a nutrição, pois é mau médico aquele que, ao prescrever um medicamento ao paciente, esquece-se de que o doente também deve se alimentar normalmente e de que não se pode viver somente de medicamento. Semelhante pedagogia é proporcionada por uma educação que, desde seu início, orienta-se pela invalidez como princípio e cuja consequência contradiz, radicalmente, os fundamentos da educação social. (Vigotski, 2021a, p. 32)

Um dos conceitos centrais na obra de Vigotski é o de compensação, compreendido como a possibilidade de mobilização de recursos internos e externos para superar ou atenuar os efeitos da deficiência. Para o autor, “simultaneamente ao defeito são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta”, as quais devem ser mobilizadas como força motriz do processo educativo (Vigotski, 2021a, p. 67). Tal concepção é apontada para a centralidade da educação na promoção do desenvolvimento destacando que mesmo quando as vias orgânicas estão limitadas o desenvolvimento cultural permanece aberto.

Nesse sentido, destaca-se também o conceito de mediação, eixo estruturante da Teoria Sócio-Histórica, a qual entende que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações com instrumentos e signos historicamente construídos pela humanidade. A internalização desses elementos transforma qualitativamente as funções psicológicas, constituindo o sujeito como um ser histórico e cultural (Vygotsky, 1998). A mediação, portanto, não é uma mera ponte, mas um processo ativo de transformação das relações entre o sujeito e o mundo (Martins; Rabatini, 2011).

Para Vigotski, o papel do educador é o de criar condições para que o estudante se desenvolva por meio de interações significativas. Isso se concretiza, sobretudo, pela mobilização da Zona Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁶, conceito que, conforme Prestes

⁶ O conceito Zona de Desenvolvimento Iminente é a tradução da expressão russa *zona blizhachego razvitiia*, conforme Prestes (2010), responsável pela tradução direta de diversas obras de Vigotski para o português.

(2010), refere-se ao espaço entre as capacidades já consolidadas e aquelas que podem ser desenvolvidas com o apoio de um adulto ou colega mais experiente. A ZDI revela o potencial de aprendizado do sujeito e evidencia a importância da mediação pedagógica às singularidades de cada estudante.

Prestes (2010) ressalta que a ZDI é um espaço dinâmico, em que a aprendizagem ocorre em contextos de colaboração. A necessidade de assistência, neste caso, não é um sinal de incapacidade, mas uma expressão do estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra. A prática educativa, portanto, deve se apoiar nesse princípio, reconhecendo que o desenvolvimento das crianças com deficiência depende da criação de contextos educativos que estimulem suas potencialidades e assegurem sua participação plena.

É importante esclarecer, conforme argumenta Zóia Prestes (2010), que a princípio, esse conceito foi traduzido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja tradução tende a limitar o entendimento à mera diferença entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue fazer com auxílio, sugerindo uma concepção mais restrita e determinista desse conceito.

Para a autora, o termo mais adequado seria Zona de Desenvolvimento Iminente por expressar, de modo mais fidedigno ao original russo, a ideia de potencialidade em movimento e transformação, e não apenas uma lacuna a ser preenchida. A adoção dessa terminologia ZDP se baseou em versões traduzidas de obras norte-americanas e se tornou amplamente conhecida entre intérpretes e pesquisadores brasileiros.

A autora reconhece que, embora tenha contribuído para a divulgação da teoria no Brasil, é possível observar, ainda hoje, a utilização por diversos pesquisadores, o que resulta na aplicação incorreta do conceito e gera dificuldades na compreensão e implementação conceitual no contexto educacional (Prestes, 2010).

A Teoria Sócio-Histórica também introduz uma concepção de desenvolvimento ampliada, compreendida como um processo complexo, marcado por mediações culturais, conflitos e rupturas. No caso das pessoas com deficiência, tal perspectiva é especialmente relevante pois sustenta que o desenvolvimento não se reduz à limitações orgânicas, mas é possibilitado pela cultura e pela interação social. Como afirma Vigotiski (2011, p. 869), “onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

Outro ponto de destaque é o caráter humanista dessa teoria, conforme Shuare:

Em nenhuma outra área, como a defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na psicopatologia talvez se descubra o caráter profundamente

humanista da concepção de Vigotski. Aí, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e na incapacidade, desenham-se plenamente as perceptivas de sua teoria, cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice do seu desenvolvimento (Shuare, 2017, p. 72).

No contexto brasileiro, a recepção das ideias de Vigotski tem se mostrado profícua, especialmente nos debates sobre educação inclusiva. A obra *Fundamentos da Defectologia*, publicada em 1997, é um exemplo nesse sentido, ao oferecer subsídios para compreender os processos de aprendizagem de crianças com e sem deficiência, reafirmando que não há um único modo de ser humano, mas uma multiplicidade de formas possíveis (Ribas *et al.*, 2024).

Assim, reforçamos a tese de que o desenvolvimento humano é constituído nas relações sociais e culturais, sendo fundamental que a escola promova experiências ricas em interações e mediações significativas. A inclusão escolar, nesse sentido, não pode se limitar à presença física do aluno, mas deve assegurar sua participação ativa, respeitando sua singularidade e reconhecendo suas capacidades.

Em suma, a Teoria Sócio-Histórica formulada por Vigotski oferece fundamentos teóricos e metodológicos robustos para pensar na Educação Inclusiva. Sua concepção de desenvolvimento como processo mediado culturalmente, a valorização das potencialidades compensatórias e a centralidade de mediação pedagógica contribuem para a construção de práticas educativas que reconhecem e promovem a equidade. Segundo o autor,

O importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso. E, para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente (Vigotski, 2011, p. 868).

Ao enfatizar que o desenvolvimento é socialmente determinado, Vigotski nos convida a repensar a escola como espaço de transformação e justiça social, onde todos os sujeitos, com ou sem deficiência, possam desenvolver plenamente seu potencial humano.

1.2 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

Nesta subseção, abordaremos conceitos que sustentam os principais fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria pedagógica contra-hegemônica desenvolvida para atender às especificidades da educação brasileira. Iniciaremos com uma breve contextualização sobre a origem e a evolução da PHC, baseando-nos nos estudos e pesquisas do seu precursor, Dermeval Saviani. Também exploraremos as correntes

pedagógicas classificadas por Saviani em três categorias: não críticas, críticas-reprodutivas e críticas. Além disso, discutiremos a transformação dessas correntes à luz das concepções contemporâneas, conhecidas como neoprodutividades.

Em seguida, detalharemos as características distintivas da PHC, analisando os fundamentos teóricos que a orientam e suas contribuições para o ensino, especialmente no que tange à formação escolar de estudantes com deficiência e/ou transtornos. Nosso objetivo é compreender de forma abrangente como esses fundamentos podem ser integrados à educação inclusiva, ressaltando o potencial da PHC para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Ao falarmos de totalidade, não pretendemos esgotar todos os aspectos dessa pedagogia, mas conduzir uma discussão que destaque elementos singulares e particulares já presentes em sua proposta.

Por fim, buscaremos estabelecer conexões entre a PHC e o ensino de Ciências, com foco em práticas pedagógicas inclusivas que promovam a formação integral dos estudantes como um caminho para a emancipação social. As influências marxistas, conforme observado por Duarte (2017), destacam-se como um diferencial dessa abordagem pedagógica em relação a outras devido ao seu enfoque crítico e histórico na análise da instituição educacional. A historicidade é um aspecto fundamental, pois a elaboração de uma pedagogia marxista requer a distinção clara entre ela e outras teorias pedagógicas. É essencial diferenciar a pedagogia marxista das que se baseiam nos princípios do neoliberalismo e do pós-modernismo.

1.2.1 Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica

A escola desempenha um papel fundamental na sociedade ao lecionar conhecimentos científicos, embora essa função possa parecer desgastada e repetitiva. Ao refletirmos sobre o ato de ensinar, suas formas e a quem se destina, diversas perspectivas emergem, algumas das quais simplificam a relação entre a escola e a solução de problemas sociais. Uma análise crítica revela que a escola, dependendo de sua gestão, não apenas reflete as influências sociais, mas também as exerce. Sob a ótica marxista, a escola é entendida como uma instituição com sua própria dinâmica social, passível de ser examinada sob múltiplos aspectos e contradições.

Na busca por compreender a escola sob diferentes influências, Dermeval Saviani, um renomado intelectual brasileiro, desenvolveu uma nova abordagem pedagógica a partir de seus estudos teóricos e sua prática como educador. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) emerge como uma corrente teórica e educacional crítica, revolucionária e transformadora, com o

propósito de contribuir, por meio da educação escolar, para a transição da sociedade capitalista a um modelo socialista.

Conforme indicado por Saviani, os primórdios de uma pedagogia crítica começaram a se formar em 1979, como resposta à necessidade de superar a influência ilusória das teorias não críticas (tradicional, escolanovista e tecnicista) e de abandonar as concepções das pedagogias crítico-reprodutivistas (teoria da reprodução e teoria da escola dualista). Para Saviani, uma teoria pedagógica crítica deve rejeitar tanto a influência ilusória presente nas teorias não críticas quanto a ineficácia das teorias crítico-reprodutivistas, conferindo aos educadores uma ferramenta de combate que lhes permita exercer um poder concreto, embora limitado (Saviani, 2011).

Saviani (2011) destaca que, na década de 1970, a maioria dos filhos da classe trabalhadora estava à margem da sociedade, não apenas em termos educacionais, mas também em relação ao acesso aos produtos culturais gerados pela sociedade, além de enfrentar a pobreza inerente ao capitalismo. Essa condição de apropriação limitada dos bens culturais, característica das estruturas capitalistas, refletia-se nas teorias pedagógicas daquele contexto.

Os estudos de Saviani foram influenciados pela PHC, fundamentando-se em obras de pensadores marxistas e gramscianos, como Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin, Antonio Gramsci e György Lukács. Existe uma ligação significativa, especialmente nas bases psicológicas, com a Teoria Sócio-Histórica desenvolvida pela Escola de Vygotsky, que serviu como alicerce para a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2017).

Della Fonte (2011) sustenta que ambos os fundamentos compartilham premissas essenciais: a ideia de que os seres humanos são históricos e sociais, a compreensão de que a realidade é concebível, embora não se revele imediatamente, e o reconhecimento da importância da totalidade na complexidade da realidade, onde suas partes se entrelaçam em busca de compreender suas diversas relações.

Idealizador da PHC, Saviani dedicou mais de 50 anos de sua trajetória profissional à defesa de uma educação pública, laica e emancipatória, comprometida com a transformação social e alinhada aos interesses e necessidades dos trabalhadores e seus filhos. Como filho de trabalhadores e atuante na educação, Saviani produziu seus escritos, que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica, contextualizando-os com sua própria vida e a sociedade brasileira, considerando o modo de produção capitalista e o tempo histórico dos séculos XX e XXI. (Marsiglia; Cury, 2017)

O livro "Escola e Democracia" (Saviani, 1983/2018), publicado originalmente em 1983, após a ditadura civil-militar, representa a materialização das primeiras sínteses sobre educação

a partir do estudo das principais correntes pedagógicas que influenciaram o ensino no Brasil. O autor analisa a educação escolar por meio das intencionalidades e dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais. Na obra, utiliza o critério da marginalidade para classificar as ideias pedagógicas em dois grandes grupos: teorias não críticas (que veem a educação como instrumento de equalização social) e teorias crítico-reprodutivistas (que compreendem a educação como fator de discriminação social).

O primeiro grupo, chamado de teorias não críticas, inclui a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Estas teorias percebem a sociedade como essencialmente harmoniosa, considerando a marginalidade um fenômeno aleatório que afeta individualmente alguns de seus membros, e veem a educação escolar como uma ferramenta para corrigir desvios. Essa abordagem homogeneizadora busca fortalecer as relações sociais e promover a unidade, garantindo a integração de todos os indivíduos no corpo coletivo (Saviani, 2018, p. 4).

Segundo Saviani (2008b), as teorias crítico-reprodutivistas se subdividem em: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (VS), Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista (Saviani, 2018).

Saviani (2018) explica que a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (VS), sistematizada por Bourdieu e Passeron, sugere que a ação pedagógica é uma imposição da cultura dos grupos dominantes sobre os dominados. A educação, nesse contexto, reforça a marginalidade em vez de superá-la. A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) considera a escola um mecanismo construído pela burguesia para perpetuar seus interesses, enquanto a Teoria da Escola Dualista, elaborada por Baudelot e Establet, argumenta que a escola, apesar de sua aparência unificadora, divide-se em duas redes que correspondem à divisão da sociedade capitalista entre proletariado e burguesia. Assim, a escola se torna um fator de marginalização tanto em relação à cultura burguesa quanto à cultura proletária.

Enquanto as teorias não críticas buscam resolver o problema da marginalidade por meio da educação, as teorias crítico-reprodutivistas explicam que o que é considerado um fracasso é, na verdade, a função precípua da escola. Na perspectiva crítico-reprodutivista, as escolas em uma sociedade capitalista reproduzem os interesses do capital, mantendo a desigualdade. Embora essas teorias denunciem a relação entre educação e dominação, não apresentam alternativas viáveis para superar os problemas identificados, ressaltando a impotência da educação escolar para promover transformações sociais (Saviani, 2018).

Na década de 1980, emergiram concepções pedagógicas contra-hegemônicas e de resistência ao pensamento dominante, manifestando-se em quatro modalidades de pedagogias

críticas: a) pedagogias da "educação popular"; b) pedagogias da prática; c)) Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos; e d) Pedagogia Histórico-Crítica. Essas pedagogias tinham a tarefa de formular propostas de superação da pedagogia tecnicista, até então hegemônica.

O autor observa que essas pedagogias refletiram as ambiguidades do momento histórico-político de conciliação na abertura política, agrupando propostas que variavam de liberais progressistas a radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma formulação marxista (Saviani, 2018).

Uma primeira tendência se configurou na concepção libertadora, inspirada por Paulo Freire, que priorizava o saber do povo e a autonomia de suas organizações, defendendo uma educação autônoma e à margem da estrutura escolar. A segunda tendência centrava-se na educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado, reunindo pesquisadores e professores com orientações teóricas predominantemente marxistas, englobando a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2018).

Diante desse cenário, a PHC emergiu como uma concepção pedagógica alternativa às propostas hegemônicas da época. Saviani (2019, p. 3) destaca que a PHC se diferencia das concepções crítico-reprodutivistas ao buscar articular uma orientação pedagógica crítica sem ser reprodutivista. Contudo, o pensamento contra-hegemônico perdeu vigor na década de 1990, dando espaço a concepções pedagógicas fortalecidas pelo novo clima político neoliberal e cultural pós-moderno, que reinterpretavam as teorias não críticas.

A concepção neoprodutivista e suas variantes baseiam-se na acumulação flexível, na racionalidade e na promessa de empregabilidade, caracterizando a educação escolar como investimento em capital humano, preparando os estudantes para se tornarem trabalhadores flexíveis. Nesse contexto, a educação é vista como um meio para alcançar a empregabilidade, sem garantir a inclusão plena na lógica do capital, resultando na "pedagogia da exclusão" (Saviani, 2019).

O neoescolanovismo assume as ideias da Escola Nova, promovendo o lema "aprender a aprender"⁷ em consonância com o conceito de mercado de trabalho. As escolas devem

⁷ Duarte (2021) realiza uma análise crítica do conceito "aprender a aprender", que está vinculado à pedagogia das competências e repleto de ilusões sobre o que se concebe como sociedade do conhecimento, ressaltando em sua crítica como esse conceito reflete uma visão neoliberal. Ele destaca, na expressão "aprender a aprender", os seguintes aspectos: 1) é preferível que a aprendizagem aconteça sem a intervenção de um educador na transmissão de saberes; 2) a construção do conhecimento é mais relevante do que o conhecimento já consolidado socialmente; 3) as atividades dos alunos devem ser guiadas por interesses e necessidades pessoais; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação em uma sociedade em rápida transformação.

desenvolver novas capacidades cognitivas, pois a escolarização é entendida como prática que cria condições para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. As reformas educativas desde a década de 1990 foram influenciadas por essa perspectiva (Saviani, 2011).

A retórica neoconstrutivista, interpretada da obra de Piaget, alinha-se ao escolanovismo, valorizando a figura do professor reflexivo e centrando-se na experiência cotidiana. Essa abordagem visa dotar os indivíduos de comportamentos adaptáveis, mas não garante as necessidades de sobrevivência, colocando essa responsabilidade sobre os sujeitos, subjugados à "mão invisível do mercado" (Saviani, 2019, p. 437).

As competências, amplamente utilizadas nos currículos, substituíram o conhecimento escolar, priorizando a aplicabilidade e a resolução de problemas cotidianos (Liporini, 2020, p. 22). O neotecnicismo estabelece uma nova base para a ideia tecnicista, considerando o indivíduo marginalizado como incompetente e atribuindo à escola a função de formar sujeitos competentes para promover a igualdade social.

As concepções pedagógicas mencionadas por Saviani (2012) trouxeram consequências negativas para a educação brasileira, evidenciando o impacto da ideologia pós-moderna que, entre outras, permeia a sociedade capitalista. Kuenzer (2005, p. 77-78) assinala uma nova forma de dualidade estrutural que visa estabelecer novas interações entre o trabalho e a educação, onde o mercado laboral é afetado pelo fenômeno da “exclusão includente”, ao passo que a educação enfrenta os desafios da “inclusão excludente”. Essas características se manifestam por meio de cursos com qualidade inferior, os quais não contribuem para uma formação integral dos sujeitos.

A lógica da exclusão includente resulta na exclusão de trabalhadores do mercado formal, ao mesmo tempo em que os insere em condições de trabalho precárias. No contexto educacional, essa dinâmica se revela por meio da inclusão excludente, que aloca alunos em cursos simplificados com baixa efetividade, afastando-os do "mundo do trabalho" e dos direitos fundamentais. Essas duas lógicas interagem, proporcionando ao capital uma força de trabalho disciplinada de acordo com suas necessidades (Kuenzer, 2005, p. 93).

No contexto apresentado, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008, 2019) busca se fortalecer como uma proposta contra-hegemônica, reivindicando uma educação que seja crítica e transformadora. A defesa de uma teoria pedagógica crítica se torna cada vez mais imprescindível, pois possibilita enxergar a escola como um instrumento de superação e transformação. Saviani argumenta que a construção de uma pedagogia inspirada no marxismo requer a compreensão do desenvolvimento histórico objetivo, bem como a formulação de diretrizes pedagógicas que promovam uma nova sociedade e um novo homem (Saviani, 2017).

Saviani (2017, p. 715-716) identifica três momentos essenciais em uma teoria pedagógica crítica: a) a aproximação ao objeto em suas características estruturais; b) a contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; e c) a elaboração e sistematização da teoria crítica. Ele enfatiza que a PHC procura atender a essas exigências, sendo uma teoria em construção que se desenvolve coletivamente e acompanha atentamente os desafios educacionais.

Gama e Marsiglia (2018, p. 13) reforçam o caráter coletivo da PHC, destacando que sua trajetória evoluiu de uma perspectiva individual para uma concepção de pedagogia crítica que não é reprodutivista. Os anos subsequentes contaram com a contribuição de diversos autores que sistematizaram conhecimentos e princípios característicos dessa pedagogia, defendendo a especificidade da educação escolar como processo intencional e sistematizado, além da luta pela socialização dos conhecimentos culturais e pela defesa da escola pública universal e de qualidade.

Colares e Lombardi (2021, p. 41) destacam que ampliar e aprofundar a compreensão da PHC é uma tarefa colaborativa e necessária para superar a exclusão escolar no Brasil. A Pedagogia Histórico-Crítica visa ampliar as possibilidades de formação para todos, atendendo às singularidades dos alunos e promovendo o domínio dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade.

Assim, a PHC busca contribuir para a formação dos filhos da classe trabalhadora, necessária para a transformação revolucionária das estruturas sociais, um imperativo urgente enquanto o modo de produção capitalista e a concepção ultraneoliberal prevalecerem, segundo Colares e Lombardi (2021).

No campo educacional, é crucial diferenciar as posições ideológicas que permeiam o trabalho educativo, lutando contra o caráter dominante das pedagogias hegemônicas nas escolas, para transformá-las em espaços de apropriação das ferramentas teóricas e práticas necessárias à libertação dos trabalhadores da situação de dominação pelo capital em que se encontram, como afirma Saviani (2012).

1.2.2 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o Processo de Escolarização dos Estudantes com Deficiência

Neste tópico, reiteramos que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma teoria pedagógica crítica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa base teórica é crucial para diferenciá-la de outras abordagens pedagógicas, como sublinha Newton Duarte (2016). A PHC propõe uma concepção de homem, educação e sociedade alinhada ao

materialismo histórico-dialético, o que é essencial para compreender suas implicações na prática educativa.

A visão de mundo da PHC, que inclui a compreensão das relações sociais, da individualidade humana, do conhecimento e do significado da educação escolar, parte do princípio de que a realidade é concreta e independente da consciência humana. Essa realidade é uma totalidade em constante transformação, na qual os elementos estão em permanente contradição (Stadler; Marques; Lambach, 2022). Além disso, considera o ser humano como um ente corpóreo que se produz materialmente ao mesmo tempo que gera seus meios de existência. Assim, o homem é definido por seus fatos concretos, suas produções e as relações sociais que estabelece (Saviani, 2019).

Nesse contexto, a PHC parte do pressuposto de que a essência do ser humano se manifesta em suas ações e produções. O que o indivíduo é está intrinsecamente ligado ao que e como produz. A atividade produtiva distingue os seres humanos dos animais, pois é por meio do trabalho que garantem sua sobrevivência e moldam sua própria existência. O desenvolvimento da produção de bens materiais é resultado da busca humana por conhecimento, impulsionada pela necessidade de assegurar sua existência por intermédio do trabalho (Saviani, 2019).

Ao entender a história como uma construção social da experiência humana, é fundamental reconhecer o trabalho como um conceito central na abordagem materialista histórica. Essa centralidade gera movimentos contraditórios: de um lado, a atividade humana que produz valor, e que, subjugada ao interesse de manter o capital, se torna parte de um sistema exploratório que deteriora as condições de vida; de outro lado, a ação que estabelece as bases para a existência da vida, mediando continuamente o metabolismo entre o homem e a natureza, essencial para a sobrevivência humana (Lavoura, 2020, p. 112; Marx, 2017, p. 120).

Conforme Lavoura (2020), a natureza intrínseca do ser humano de se tornar mais humano por meio do trabalho exige um reconhecimento da importância do conhecimento. Modificar a realidade requer compreendê-la plenamente; para que a ação humana seja eficaz, é necessário refletir sobre a realidade e desvendar seu funcionamento, tanto natural quanto social.

Saviani (2008a) enfatiza que trabalho e educação colaboram igualmente para a essência do ser humano, formando a identidade social de maneira colaborativa. O homem não age sobre a natureza a partir de uma dádiva divina, mas desenvolve suas potencialidades, entendidas como sua capacidade de trabalhar. O trabalho e a educação são atividades exclusivas do ser humano, que, ao moldar suas vidas por meio do trabalho, educam uns aos outros e às futuras gerações. O processo de aprendizagem ocorre na construção da vida em sociedade, e o conhecimento

validado pela experiência deve ser preservado e transmitido para garantir a continuidade da espécie (Saviani, 2008).

Assim, trabalho e educação se fundem em uma unidade inseparável, embora, na prática social concreta, a educação assuma um caráter específico. Saviani (2001) define a educação como uma prática social intermediária inserida na prática social global. Seu poder de transformação se manifesta por meio da mediação, criando condições subjetivas para o processo de transformação, que só é eficaz em conjunto com condições objetivas.

Andrade (2023) reafirma que aprendemos a ser humanos por meio da produção coletiva, mas também precisamos aprender a produzir nossa própria existência. No entanto, esse aprendizado ocorre dentro das limitações objetivas que enfrentamos. Em outras palavras, o autor destaca que o ser humano é moldado por fatos, ações e condições materiais de vida, tanto aquelas que encontra prontas quanto aquelas que cria por meio de suas ações.

A partir dos fundamentos marxistas da PHC, podemos deduzir que a incompletude e a carência são elementos constitutivos do ser humano. As relações de exploração e as instituições organizadas sob essas relações determinam quais corporalidades, incompletudes e carências serão atendidas ou negligenciadas, resultando na negação das objetivações humanas (Silva, 2020).

Padilha e Silva (2020), referindo-se a Saviani (2012), afirmam que, na PHC, o ser humano é visto como historicamente determinado (tanto biológica quanto culturalmente), mas também livre e consciente. Assim, ele se desenvolve nas relações histórico-sociais de produção e manutenção da vida. No que se refere a pessoas com deficiência, Padilha e Silva (2020) destacam que, sob uma perspectiva marxista incorporada pelos fundamentos da PHC, o ser humano com alguma lesão ou disfunção aprende e se desenvolve desde que as condições socioeducacionais estejam presentes. O psiquismo humano não é dado a priori, mas se desenvolve histórica e culturalmente.

Della Fonte (2016) articula essa visão positiva da defectividade a três categorias marxistas: 1) Objetividade: o objeto existe na relação com o outro; 2) O ser humano como ser social: o ser humano é, e não é natural – é um ser biofísico, mas produz sua própria existência de forma coletiva e histórica. O ser humano individual é carente e deficiente em alguma dimensão da vida, exigindo humanização na relação com o outro; 3) Modo de produção/luta de classes e alienação: a diversidade nas relações capitalistas torna-se desigualdade, pois transforma relações não antagônicas em justificativas para a produção de relações antagônicas (classes sociais).

Portanto, nas ações culturais, especificamente na educação escolar, o trabalho educativo organizado e intencional pode criar mecanismos de compensação para as disfuncionalidades ou lesões das corporalidades dos indivíduos, incluindo aqueles considerados deficientes. Isso demanda uma revisão do conceito de deficiência, que frequentemente é entendido na literatura e na prática como uma tragédia pessoal ligada a um órgão individual (Silva; Anversa, 2022)

A PHC enfatiza que, embora a deficiência primária (como Vigotski e outros autores chamam) exista, o que realmente importa é o que é feito a partir dessa condição nas relações sociais. As relações sociais têm o potencial de criar mecanismos de compensação para essas deficiências primárias. Vigotski argumenta que a deficiência secundária é gerada pelo social, muitas vezes resultando em limitações adicionais.

A partir dos seus fundamentos, a PHC reafirma que todos os indivíduos se desenvolvem, desde que as condições objetivas sejam proporcionadas. No contexto da educação escolar, para que o ato educativo se concretize, é necessário que o trabalho educativo esteja organizado com esse propósito. É vital compreender a deficiência e o desenvolvimento não como fenômenos individuais, mas como interdependentes das relações sociais e das condições sociais que promovem o desenvolvimento humano. A educação deve estar organizada e intencionada para atender a esses fins.

Saviani (2008a, p. 13) afirma que a educação é “o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Essa teoria pedagógica se relaciona explicitamente ao conceito de “modo de produção”, reconhecendo que o modo como os homens produzem sua existência deriva do modo como se produz a educação.

Colares e Lombardi (2021) indicam que a educação escolar, assim como outros aspectos da vida prática, é influenciada pela organização da vida prática, resultando em uma teia complexa de interações em que as relações de produção e as forças produtivas desempenham um papel fundamental na compreensão de como as pessoas vivem, pensam e compartilham seus conhecimentos sobre a vida e o mundo.

A PHC defende que a educação escolar tem como objetivo principal a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos, estabelecendo as bases para a disseminação do Materialismo Histórico-Dialético como visão de mundo. Esse processo de aprendizagem se desenvolve ao longo de toda a trajetória escolar, tornando crucial a escolha e organização dos conteúdos pelos educadores, que devem compreender a relação entre o ensino desses conteúdos e a mudança na concepção de mundo (Aguiar; Colares, 2021).

Assim, cabe à instituição educacional, de acordo com a PHC, oferecer aos indivíduos em formação um tipo específico de conhecimento: o conhecimento elaborado e sistematizado, que se contrapõe ao conhecimento espontâneo. Essa é a finalidade da educação escolar, e seu cumprimento é o que determina o atendimento de seu propósito político. Portanto, a educação deve capacitar as camadas populares, pois o domínio da ciência, do saber erudito e da cultura sistematizada é essencial para o exercício da liberdade (Aguiar; Colares, 2021).

Duarte (2016) destaca que uma das preocupações centrais da PHC é a relação entre o trabalho educativo e a formação/transformação das visões de mundo de educandos e educadores. Quando a prática e a teoria são verdadeiramente conscientes, surge o que Saviani chama de trabalho “não material”, cujo produto (conhecimento) não se separa do ato de produção. Os homens não se tornam humanos naturalmente; precisam assimilar a experiência humana, fixada em diferentes tipos de conhecimento.

Essa compreensão da natureza da educação como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite situar a especificidade da educação em relação aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes e símbolos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, como uma segunda natureza (Saviani, 2003, p. 22).

Saviani e Duarte (2021, p. 9) ressaltam que a expressão "conhecimentos clássicos" refere-se ao que há de mais elaborado no conjunto de saberes gerados ao longo da história, funcionando como um critério eficiente para a escolha dos conteúdos no âmbito do trabalho pedagógico. Segundo os autores, o conceito de “conhecimentos clássicos” está relacionado ao que há de mais desenvolvido no conjunto dos conhecimentos produzidos ao longo da história e serve como critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

A orientação sobre o que é clássico permite que o educador analise sua área de conhecimento, distinguindo o que é essencial do que é secundário, sem perder de vista a prática social. Essa distinção é crucial na educação escolar, pois, ao oferecer conhecimentos sistematizados, é preciso analisá-los criticamente. Saviani (2019) argumenta que o conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos e captar o significado do mundo em que vivemos.

Na PHC, a transmissão e apropriação dos conhecimentos clássicos sistematizados é o que torna necessária a existência da escola (Lavoura; Marsiglia, 2015). Saviani destaca que o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, que deve ser o objetivo a ser alcançado. A partir disso, é possível elaborar métodos e formas de organização das atividades escolares, ou seja, do currículo.

Saviani (2019) afirma que o currículo é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo escolares, funcionando como uma escola que desempenha sua função. A defesa da PHC é que a educação escolar pode promover o desenvolvimento otimizado das capacidades humanas, pois, ao identificar de quais elementos culturais os indivíduos precisam se apropriar, o sistema educacional se estrutura para que os conhecimentos clássicos sejam realmente assimilados.

Duarte (2016) destaca que ter conhecimento e sua transmissão entre gerações constituem condições fundamentais para a continuidade do desenvolvimento social. Para a PHC, a educação atua como uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, ressaltando a relevância do conhecimento na educação. Assim, Saviani (2018, p. 67) defende que é fundamental entender o conceito de "trabalho educativo", que se refere ao ato de criar, de maneira intencional e direta, a humanidade que é construída de forma histórica e coletiva.

A escola existe, portanto, para facilitar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar em torno dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. O saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada (Saviani, 2018).

Segundo Duarte (2020), o papel da escola se firma no processo amplo de socialização do conhecimento científico objetivo e sistematizado e requer um projeto de escola que abra espaço para currículos e processos de ensino-aprendizagem democráticos.

Saviani e Duarte (2021) observam que a trajetória da educação escolar em uma sociedade capitalista é marcada pela oposição entre a particularidade do trabalho educativo na escola, que é a socialização do conhecimento, e o fato de que esse conhecimento é uma parte fundamental dos meios de produção, cuja propriedade é do capital e não pode ser compartilhada de forma igualitária. Essa contradição pode se desdobrar em duas direções: uma favorece os interesses da classe dominante, impedindo a formação de um sistema nacional de educação pública que permita à classe trabalhadora acessar o conhecimento erudito; a outra beneficia os interesses da classe trabalhadora, que luta pela concretização da escola como um espaço de socialização do saber.

Assim, orientado pelo objetivo de transformação social, o educador crítico deve estar atento às condições objetivas, desenvolvendo meios para compreendê-las e garantindo que os educandos também o façam, sem renunciar à função específica da escola relacionada ao conhecimento sistematizado.

Saviani (2008a) ressalta a natureza dialética e distinta da relação entre teoria e prática, definindo que a prática é a razão de ser da teoria, ou seja, a teoria se constitui e se desenvolve em função da prática que opera. Lavoura (2020) argumenta que toda teoria surge e se desenvolve para atender às necessidades da prática social efetivamente existente. Toda formulação teórica é uma atividade do ser humano pensante, que busca articular um sistema categorial ideal de juízos e conceitos para resolver problemas sociais que se impõem historicamente.

Segundo Souza (2016, p. 48), “toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação”. Para que uma prática seja pedagógica ou educacional, ela deve ter intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados e definidos de maneira consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar ou transformar relações.

É importante sublinhar, conforme Viana (2016, p. 88), a diferenciação entre prática educativa (intervenção educativa/prática) e prática pedagógica (intervenção reflexiva/teoria sobre a ação educativa/docente). A prática pedagógica é historicamente produzida nas instituições de ensino e nas organizações da sociedade civil, influenciada pela concepção de educação e sociedade definida pelo modo de produção. No contexto do modo de produção capitalista, as instituições escolares são constituídas fundamentalmente para atender às necessidades de produção e manutenção das relações sociais que reforçam o poder do capital.

A prática pedagógica é uma prática social que vai além das paredes escolares, refletindo concepções sobre o ser humano, a sociedade e o papel da educação. Martins (2016) destaca que essa prática envolve três dimensões interconectadas: a dimensão estrutural, a dimensão gnosiológica e a dimensão pedagógica.

A dimensão estrutural considera o sistema político-econômico da sociedade e as particularidades de seu contexto histórico, como o neoliberalismo e a globalização, e como a escola se adapta a essas demandas. A dimensão gnosiológica se refere à capacidade humana de entender a realidade, englobando a natureza do conhecimento e os métodos pelos quais o saber é construído na relação entre sujeito e objeto. Essa dimensão também analisa a veracidade do conhecimento, reconhecendo sua forte conexão social e seu papel político na transmissão de valores e ideologias (Martins, 2016).

Por fim, a dimensão pedagógica lida com a seleção dos conteúdos escolares, levando em conta a finalidade, o seu destinatário e a metodologia. Essa escolha deve ser sistemática e planejada para promover a socialização e o desenvolvimento das novas gerações, estimulando suas habilidades. O Projeto Político Pedagógico complementa essa dimensão, orientando a elaboração dos Planos Anuais e de Aula (Martins, 2016).

Para Saviani (2019), quando a teoria da educação é identificada com a Pedagogia, é essencial compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. A teoria da educação busca sistematizar métodos, processos e procedimentos para garantir a intencionalidade do ato educativo e sua eficácia. A educação escolar implica um duplo papel: por um lado, identificar os elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desempenha um papel estratégico, conforme Messeder Neto e Rosa (2022), ao se comprometer com a formação de indivíduos das classes populares como sujeitos revolucionários, capacitando-os, por meio da educação escolar, a entender sua condição social e perspectivas futuras.

Os autores Padilha e Silva (2020, p. 120) destacam que a escolarização dos estudantes com deficiência “não pode basear-se e esvaziar-se no discurso do senso comum sobre a beleza da convivência com a diferença”. Da mesma maneira, não pode orientar-se por propostas de organização curricular pouco efetivas em relação à aprendizagem de conteúdos escolares pelos alunos com deficiência, tais como: adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação e individualização curricular.

Conforme afirmam Freitas, Dainez e Monteiro (2022), essas são práticas curriculares ineficientes e que colaboram para que o processo de escolarização dos estudantes produza efeitos excludentes. Assim,

não pode se valer de adaptações e flexibilizações no currículo, que acaba sendo efetuado com base em práticas pedagógicas espontaneístas. Se por um lado essa orientação amplia as possibilidades de desenvolvimento curricular, ao propor metodologias e recursos diferenciados, mas, por outro lado, destaca o significado instrumental dos conteúdos básicos, o que também favorece um processo de ensino-aprendizagem delineado para um empobrecimento das práticas curriculares e para a baixa expectativa das exigências escolares (Freitas; Dainez; Monteiro, 2022, p. 328).

Ainda, para Padilha e Silva (2020, p. 103), “superar a sociedade de classes e as desigualdades que ela gera é fundamental para que a diversidade humana se realize plenamente.” Para a participação política de pessoas com deficiência, o domínio cultural é crucial. Sem esse entendimento, elas não conseguem defender seus interesses e ficam vulneráveis à dominação, que se justifica por meio de aspectos culturais. Assim, para se libertar, o dominado deve dominar o que os dominantes controlam (Saviani, 2018).

Não se trata de desmerecer a cultura popular, mas reconhecê-la como parte de um legado mais amplo. Embora a cultura popular tenha seu valor, muitas vezes se mistura a crenças e idolatrias que contradizem a ciência. O objetivo é promover a erudição entre as camadas populares, incluindo minorias e pessoas com deficiência, e permitindo que seus saberes vivenciais sejam aprimorados por formas mais estruturadas de conhecimento.

Segundo Duarte (2020), a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar envolve uma defesa firme dos conhecimentos que devem ser socializados e assimilados, assim como a busca pelas melhores abordagens para trabalhar os conteúdos escolares. O objetivo é garantir que todos os estudantes, sem exceção, possam efetivamente realizar um processo de aprendizagem efetivo e consistente, incorporando esse conhecimento em suas atividades, vidas, perspectivas de mundo e subjetividades.

Padilha e Silva (2020) deixam claro que a educação inclusiva vinculada à natureza do trabalho educativo cumpre uma função primordial na formação de todos. Portanto, devem levar em consideração as singularidades desses estudantes em direção à apropriação dos conhecimentos que a humanidade desenvolveu e a ciência, a filosofia e as artes sistematizaram. O domínio dos conhecimentos sistematizados de forma histórica e crítica favorece aos educandos, com ou sem deficiência, a compreensão dos conteúdos escolares para além do seu cotidiano e lhes possibilita compreender a sociedade da qual fazem parte para além da aparência. Como afirma Saviani:

o conhecimento implica capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos, e hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permite compreender o significado da situação em que vivemos (2019, p. 62).

Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) oferece contribuições fundamentais para a escolarização de estudantes com deficiência, destacando-se por seu compromisso com a formação de indivíduos conscientes e críticos, especialmente das classes populares. Baseada no Materialismo Histórico-Dialético, a PHC reconhece a importância do conhecimento como ferramenta para a transformação social, capacitando os alunos a compreenderem sua condição na sociedade e a se tornarem agentes de mudança.

Um dos principais aportes da PHC é a valorização do trabalho e da educação como atividades inseparáveis que moldam a identidade humana. Por meio da educação, os estudantes com deficiência podem desenvolver suas potencialidades e fortalecer sua participação social. A teoria enfatiza que o aprendizado deve ocorrer em condições socioeducacionais adequadas,

permitindo que todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, tenham acesso a um conhecimento sistematizado e erudito.

Além disso, a PHC promove a ideia de que a cultura, incluindo a cultura popular, deve ser respeitada e integrada ao currículo escolar, funcionando como um legado coletivo que enriquece o aprendizado. A educação deve ser intencionalmente organizada para promover a erudição e a socialização do saber, garantindo que as vozes e experiências de todos os estudantes sejam ouvidas e valorizadas.

Para Saviani (2008b, p. 25-26), combater a exclusão por meio da escola significa empenhar-se em esforços para garantir um ensino profícuo para os trabalhadores e seus filhos no contexto atual. Posto isto, cabe à teoria crítica da educação dar substância concreta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares.

Por fim, a proposta da PHC é garantir que todos os estudantes, sem exceção, realizem um processo de aprendizagem significativo e profícuo, incorporando o conhecimento em suas vidas e contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, a PHC se estabelece como uma abordagem essencial para a educação inclusiva, reconhecendo a diversidade humana e estimulando o desenvolvimento integral de todos os indivíduos.

1.2.3 Apropriações filosóficas-metodológicas para uma didática histórico-crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional abrangente, repleta de diversos aspectos teóricos em seu desenvolvimento. No entanto, para os propósitos desta pesquisa faremos uma aproximação do que já foi elaborado em relação aos fundamentos da didática. Essa abordagem defende que a prática pedagógica precisa ser intencional e organizada ao longo do tempo, requerendo um planejamento sistemático dos conteúdos de forma articulada para cada série ou etapa em distintas áreas do conhecimento (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

Segundo Saviani (2012, p. 176), a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma reflexão teórico-metodológica composta por cinco momentos que se inter-relacionam e são interdependentes, visando colaborar com a organização do trabalho pedagógico.

O primeiro momento, chamado de prática social, constitui o ponto de partida e é compartilhado tanto por educadores quanto por discentes. No entanto, enquanto o professor possui uma visão mais organizada e profunda sobre os conhecimentos científicos e as suas conexões com a realidade – embora ainda de forma inicial –, o estudante tem uma compreensão baseada nas experiências do cotidiano, sem estabelecer ligações claras entre o que aprendeu e a realidade ao seu redor, resultando em uma visão sincrética da prática social (Saviani, 2012).

O segundo momento do método, chamado problematização, enfatiza a necessidade de identificar os problemas que emergem da prática social, exigindo assim a definição dos conhecimentos que devem ser dominados (Saviani, 2012).

No terceiro momento, designado de instrumentalização por Saviani (2017, p. 71), torna-se imperativo promover a "apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que enfrentam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem".

O quarto momento é identificado como catarse e aborda a incorporação dos instrumentos culturais adquiridos na fase de instrumentalização, os quais se transformam em elementos ativos no processo de transformação social (Saviani, 2012).

Por fim, o quinto momento, também chamado de prática social e considerado o ponto de chegada, refere-se à elevação dos alunos ao nível sintético de compreensão da prática social e à redução da precariedade na compreensão sintética do professor (Saviani, 2012).

Entretanto, esses momentos configuram prerrogativas do método e não estabelecem uma relação linear com a estruturação dos conteúdos e das práticas de ensino, assim como com a organização temporal da aula (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Contudo, observa-se uma tendência à transformação desses momentos em procedimentos didáticos, resultando, conforme apontado por Lavoura e Martins (2017), em um processo de didatização e desmetodização do método pedagógico histórico-crítico.

Gasparin (2012), fundamentado na orientação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica delineada por Saviani, apresenta uma proposta didática para a PHC, intitulada "*Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*", na qual sistematiza e exemplifica o método. Sua proposta tem sido aplicada no planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas em várias áreas de ensino.

A proposta apresentada por Gasparin (2012) é composta por cinco etapas. A primeira, denominada, *prática social inicial*, visa a mobilização dos estudantes por meio da contextualização do conteúdo, da apresentação dos objetivos da aula e a análise dos conhecimentos prévios expectativas de aprendizado dos alunos. A segunda etapa, denominada *problematização*, consiste na formulação de questões derivadas da articulação entre conteúdo e a prática social, com o objetivo de orientar a construção do conhecimento a partir das necessidades concretas dos estudantes (Gasparin, 2012, p. 122).

Na terceira etapa, ocorre a *instrumentalização do conteúdo*. Mediado pelo professor, a o conhecimento científico é apresentado em contraposição ao conhecimento cotidiano, implementando ações didático-pedagógicas que aproximem os alunos do objeto do

conhecimento. Esta etapa é considerada o “centro do processo pedagógico”, conforme aponta Gasparin (2012, p. 122)

A quarta etapa, *cartase*, representa a síntese entre o conhecimento cotidiano e científico, assim como entre teoria e prática, evidenciando o grau de compreensão do aluno. Por fim, na última etapa, *a prática social final*, o estudante alcança uma nova compreensão da realidade, demonstrando uma transformação consciente na forma de compreender e agir sobre o mundo cotidiano (Gasparin, 2012).

Os autores Duarte (2016), Galvão, Lavoura, Martins (2019) e Saviani (2017) reconhecem a importância do trabalho de Gasparin na disseminação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e na didática. No entanto, ao propor uma nova abordagem à PHC, eles apontam equívocos na compreensão e apropriação do método dialético, que resultam em simplificações e esquematismos inadequados. Isso tem levado à redução da essência da PHC a meras estratégias de ensino mecanizadas, fazendo com que as práticas em sala de aula se distanciem dos princípios fundamentais dessa pedagogia.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), é inviável tratar os momentos pedagógicos fundamentados no Materialismo Histórico-Dialético como se fossem lineares, sequenciais e independentes entre si, como sugere Gasparin (2012). Para esses autores, o trabalho de Gasparin simplifica o método dialético ao reduzir a superação da síncrese à síntese mediada pela análise a uma relação esquemática de prática-teoria-prática, o que implica relações fechadas e limita o caráter dialético. Além disso, os autores observam na obra de Gasparin uma sequência de métodos a serem seguidos.

No referido contexto, Galvão, Lavoura e Martins (2019) buscam avançar na proposta elaborada por Gasparin (2012) por meio de sua incorporação, apresentando cinco princípios fundamentais da didática histórico-crítica, os quais consideram essenciais:

- 1) A Didática Histórico-Crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada;
- 2) Uma Didática Histórico-Crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico;
- 3) A Didática Histórico-Crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos;
- 4) A Didática Histórico-Crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e,
- 5) A Didática Histórico-Crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

O primeiro fundamento está na caracterização da didática histórico-crítica como uma atividade essencialmente ligada à sua dimensão ontológica. Assim, o ensino é visto como uma atividade humana que confere um caráter ontológico ao trabalho educativo, permitindo entender o ato de ensinar além da mera apresentação de procedimentos pedagógicos, conforme sugerido por Gasparin (2012).

Galvão; Lavoura; Martins, (2019) enfatizam que é necessário compreender “o que é ensinar”, “o que é o ato educativo” e “o que é a prática da didática histórico-crítica” antes mesmo de abordar “como ensinar”. Eles argumentam que as situações concretas que cercam o trabalho educativo não podem ser substituídas por procedimentos esquemáticos, lineares ou mecânicos, bem como é preciso que cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular consiga identificar os elementos que compõem a estrutura de dinâmica e funcionamento de sua atividade de prática pedagógica. Segundo os autores,

a delimitação das finalidades (para que ensinar), dos objetivos (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõe o conjunto das determinações e das relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos dessa atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadores do tipo “receita universal” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 13).

Como segundo fundamento da Didática Histórico-Crítica, os autores destacam a importância de considerar a transmissão dos conhecimentos sistematizados como parte fundamental do método pedagógico para humanizar os indivíduos por meio do conhecimento produzido coletivamente pelo gênero humano. É importante notar que esse aspecto não aparece nas obras de Gasparin (2012) como uma das essências do método pedagógico histórico-crítico.

Outro ponto levantado por Galvão, Lavoura e Martins (2019) é que os professores precisam ter pleno domínio do conhecimento sistematizado. A função do professor é garantir tanto a transmissão quanto a assimilação desse conhecimento transformado em saber escolar, levando em conta a necessidade de transmitir conteúdos para promover formas superiores de saber nos alunos.

Em relação ao quarto fundamento, eles ressaltam a urgência de apresentar uma visão ampliada sobre eixo e dinâmica do ensino baseado na lógica dialética. Nessa perspectiva, ensinar visa desenvolver os conhecimentos dos alunos e fomentar saltos qualitativos na

construção do seu pensamento por meio de aproximações sucessivas com o objeto de aprendizagem (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 157).

O quinto fundamento destaca a importância de reconhecer ensino e aprendizagem como processos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, considerando-os atividades distintas. Com isso, sintetizam a relação dinâmica entre esses dois aspectos ao propor uma espiralidade no desenvolvimento do conhecimento pelo aluno à medida que o professor conduz o processo didático (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 157).

Contudo, é importante destacar que, segundo os autores afirmam, não existe uma “didática” específica da Pedagogia Histórico-Crítica, existe, sim, uma didática aplicável em cada situação educacional concreta. Desse modo, esses fundamentos são apresentados como uma forma de superar por incorporação alguns problemas relacionados à didatização dos cinco momentos considerados essenciais na educação enquanto mediadora da prática social global.

O grupo de pesquisadores vinculados à PHC tem se empenhado coletivamente para desenvolver uma didática coerente sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Esse esforço busca resgatar a compreensão do método pedagógico como um conjunto articulado de fundamentos lógicos destinado a estruturar toda organização e desenvolvimento do trabalho educativo com foco em orientar as ações dos professores diante das múltiplas determinações constitutivas das dinâmicas presentes nas relações entre ensino e aprendizagem.

1.2.4 O ensino de Ciências orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica a partir do estado do conhecimento

O ensino de Ciências, quando orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), oferece uma abordagem que vai além da mera transmissão de conteúdos. Essa perspectiva pedagógica busca desenvolver estudantes críticos e conscientes de seu papel na sociedade, promovendo a compreensão dos fenômenos naturais e sociais de forma integrada. Portanto, a valorização do conhecimento clássico como parte do currículo escolar é condição precípua para que o ensino de Ciências se concretize sob a perspectiva histórico-dialética (Zaneti *et al.*, 2020).

Nos últimos anos, a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido aprimorada por meio das contribuições de diversos autores que investigam o trabalho pedagógico, a prática docente e a mediação do conhecimento no ensino de Ciências. Esse esforço colaborativo tem levado a um progresso considerável na fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, o que não se observa com a mesma frequência em outras disciplinas escolares (Massi *et al.*, 2019).

De acordo com Massi *et al.* (2019), a pesquisa no âmbito da Educação em Ciências (EC) é caracterizada como um campo relativamente novo que se estabelece na confluência de

diversas disciplinas científicas, incluindo Física, Química e Biologia, além de teorias educacionais. Historicamente, essa área teve seu início centrado na aplicação de conceitos construtivistas e, posteriormente, incorporou influências da História e Filosofia da Ciência, ampliando assim suas abordagens pedagógicas. Recentemente, surgiram teorias específicas voltadas para a EC, em vez de simplesmente adotar teorias advindas das Ciências Humanas.

Considerando a importância de conhecer a produção teórica sobre o conhecimento já existente sobre a temática em questão, desenvolveu-se um estudo do estado da arte (*cujo trabalho completo encontra-se em avaliação em periódico científico*). Esse estudo possibilitou identificar avanços, lacunas e tendências nas pesquisas sobre a inclusão escolar no Ensino Médio Integrado, especialmente no ensino de Ciências, oferecendo subsídios para a investigação atual.

Além de justificar a pertinência do presente estudo, o estado da arte evidencia a necessidade de aprofundar análises que tenham como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Sócio-Histórica, de modo a fortalecer perspectivas teórico-metodológicas comprometidas com a transformação da prática educativa e com a efetiva inclusão de estudantes.

Para a seleção das fontes, levamos em consideração sua relevância no contexto das pesquisas nas áreas de educação, inclusão e ensino de Ciências. As fontes consultadas foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), utilizada para compilar teses e dissertações devido à sua abrangência, e as Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), dada sua importância na área do Ensino de Ciências.

Na BDTD, foram utilizados os seguintes termos (descritores): “Ensino Médio Integrado” + “inclusão”; “Ensino Médio Integrado” + “deficiência”; “Ensino Médio Integrado” + “Ensino Especial”; “Ensino Médio Integrado” + “inclusivo”; “Ensino Médio Integrado” + “inclusiva”; “Ensino Médio Integrado” + “deficiente”; e “Ensino Médio Integrado” + “Atendimento Educacional Especializado”. A escolha foi orientada por abranger diferentes terminologias associadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência no contexto do Ensino Médio Integrado.

O recorte temporal entre os anos de 2012 e 2024 foi definido com base em dois critérios principais: (i) a intensificação das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), antecedida por debates significativos nos anos anteriores; e (ii) a expansão e consolidação da rede Federal de Educação de Educação Profissional e Tecnológica, em especial dos IFs, após a

Lei nº 11.892/2008, o qual os impactos sobre o Ensino Médio Integrado passaram a ser mais evidentes na produção acadêmica a partir de 2012. Esse intervalo, portanto, permite contemplar tanto a maturação das políticas institucionais quanto o acúmulo de pesquisas produzidas no contexto de implementação de diretrizes.

Em relação à análise dos trabalhos divulgados nos eventos do ENPEC, efetuamos uma pesquisa nas Atas utilizando os links acessíveis na página da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação (ABRAPEC), que levam às páginas oficiais dos encontros. Nessa investigação, foram levados em conta os artigos científicos publicados nos anais dos seguintes encontros: XIII ENPEC (2011), IX ENPEC (2013), X ENPEC (2015), XI ENPEC (2017), XII ENPEC (2019) e XIII ENPEC (2021).

Na página dos eventos, é possível realizar a pesquisa por artigos em diversos formatos; optou-se pela opção "pesquisa por trabalhos", que permite que o termo buscado seja indicado caso apareça no título ou nas palavras-chave. Os termos selecionados foram: “Educação Inclusiva”, “Ensino Inclusivo”, “Inclusão”, “Ensino Especial”, “Deficiência”, “Atendimento Educacional Especializado” e “Deficiente”.

Os trabalhos em ambas as fontes foram selecionados inicialmente pelos títulos e pelas palavras-chave, sendo realizada a leitura do resumo, de onde foram retiradas as informações pertinentes à pesquisa.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico

Fontes	Informações das fontes	Relacionados à Educação Inclusiva no Ensino Médio Integrado	Trabalhos que se fundamenta na PHC e/ou na TSH
BDTD	Teses e dissertações (entre os anos de 2012 a 2024)	24 trabalhos (20 dissertações e 4 teses)	01
Fontes	Informações das fontes	Relacionados à Educação Inclusiva	Trabalhos que se fundamenta na PHC e/ou na TSH
Evento ENPEC	Edições de 2011 a 2021 (6 edições)	116 trabalhos	01

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos trabalhos disponíveis na BDTD revelou que apenas um estudo aborda o ensino de Ciências. No entanto, este estudo não apresenta fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica e/ou Teoria Sócio-Histórica. Nos demais trabalhos analisados, não encontramos, em seus títulos, palavras-chaves ou resumos, quaisquer menções a essas abordagens teóricas.

Da mesma forma, ao examinamos os trabalhos divulgados nos encontros do ENPEC, constatamos a ausência de referências explícitas à pedagógica histórico-crítica ou à Teoria Sócio-Histórica, tanto nos títulos quanto nas palavras-chaves e resumos dos artigos analisados.

Essa ausência confirma a constatação de Coelho (2019), que aponta a escassez de pesquisas no campo do ensino de Ciências sustentadas/fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente aquelas que abordam a temática da inclusão escolar.

Como argumenta Coelho (2019), pesquisas que adotam como referencial teórico-metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica, articuladas à Teoria Sócio-Histórica, têm potencial para promover uma educação científica verdadeiramente crítica e engajada com a transformação da realidade social.

Segundo Massi et al. (2019), nota-se um predomínio construtivista em pesquisas da área de Ciências, evidenciado pelo uso recorrente de metodologias como o ensino por investigação e a alfabetização científica. Também é comum a presença de abordagens críticas com inspiração nas ideias de Paulo Freire e na abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), como é o caso dos Três Momentos Pedagógicos, abordagem fundamentada na pedagogia freireana e amplamente utilizada em investigações no campo da EC.

Por outro lado, a perspectiva marxista ainda ocupa um espaço reduzido no ensino de Ciências. Um levantamento realizado por Mantuano, Lanette e Martins (2017), sobre o emprego do termo "crítico" em artigos publicados na revista *Ciência & Educação*, indicou que a associação teórica varia conforme a corrente filosófica adotada, sendo que apenas 7,4% dos artigos analisados utilizam o termo "crítico" ou suas variações, e apenas oito deles fazem referência direta a autores marxistas.

Diante desse panorama, era previsível que uma abordagem pedagógica com fundamentos marxistas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, não fosse amplamente disseminada no âmbito da educação escolar. Como já foi delineado anteriormente, as concepções pedagógicas são influenciadas e organizadas por teorias e práticas que estabelecem uma relação histórica e temporal com elementos como: homem, desenvolvimento social, escola, interação professor/aluno, conteúdos curriculares e processos de ensino-aprendizagem (Mantuano; Lanette; Martins, 2017).

Saviani (2019) argumenta que as concepções pedagógicas direcionam o processo educativo em três níveis essenciais: a filosofia da educação, a teoria da educação e a prática pedagógica. A filosofia educacional explora questões profundas relacionadas aos objetivos e valores que permeiam o campo educacional. Em contrapartida, a teoria educacional investiga o papel da educação no contexto social e seu efeito sobre o desenvolvimento humano, enquanto

a prática pedagógica se concentra na organização e implementação do ato educativo, considerando as dinâmicas que envolvem o ensino e a aprendizagem.

No que tange à prática pedagógica, são discutidos os princípios que sustentam uma didática histórico-crítica de forma coerente, elaborada com base nos fundamentos do método pedagógico (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

Campos (2017) ressalta que, embora existam variações nas compreensões do processo de aprendizagem, as diferentes abordagens no ensino de Ciências revelam semelhanças em suas visões simplistas sobre a relação entre escola e sociedade. O conhecimento se torna mais impactante quando nos leva a refletir sobre questões fundamentais da vida humana e nossa interação com o meio ambiente.

Na área das Ciências da Natureza, é fundamental evitar transposições antropomórficas que comprometem a compreensão dos processos naturais. Um exemplo disso é a "teoria do design inteligente", que busca explicar fenômenos causais de maneira teleológica, apresentando-se como problemática. Essas interpretações teleológicas, que conferem finalidades aos fenômenos naturais, frequentemente emergem na cultura popular, conforme apontam Messeder e Rosa (2022).

De acordo com o que explica Campos (2017, p. 21), ainda que existam variações na compreensão do que abrange o processo de aprendizagem, na dinâmica da interação entre educador e estudante, bem como nas metodologias a serem adotadas, as distintas abordagens teóricas no ensino de Ciências, incluindo: o “ensino por transmissão, ensino por descoberta, ensino por mudança conceitual, ensino por perfil conceitual, e ensino por pesquisa”, revelam significativas semelhanças em relação à visão simplista e linear do vínculo entre escola e sociedade.

Segundo as considerações de Duarte (2020), o conhecimento exerce um impacto mais profundo em nossas percepções sobre o mundo quando nos instiga a refletir acerca de questões fundamentais, tais como a essência da vida humana, o significado de ser humano, os elementos constitutivos da sociedade, nosso papel dentro dela e a interação da sociedade com o meio ambiente. Assim sendo, mesmo que os docentes abordem conteúdos escolares que não estejam diretamente ligados a temas polêmicos, eles ainda assim se defrontam com valores e ideias pertinentes à experiência humana e às relações entre sociedade e natureza.

É por essa razão que Messeder e Rosa (2022) sustentam que, no âmbito do ensino de Ciências, ao proporcionar aos alunos explicações sobre o funcionamento da natureza e a maneira como os seres humanos impactam esse sistema, surgem oportunidades para questionar o senso comum e evidenciar as lacunas presentes no conhecimento ideológico que permeia

todas as esferas da vida, e que frequentemente também influencia a própria ciência sob a ótica do capital. Para os autores, no contexto da ciência pedagógica, a revelação científica do processo educativo desempenha um papel fundamental na formação de professores, com o objetivo de superar as concepções preconcebidas acerca da escola, do trabalho pedagógico e sua função social.

No que tange às Ciências da Natureza, Duarte (2020) destaca que a objetividade do conhecimento produzido requer a eliminação de transposições antropomórficas que transferem elementos estritamente sociais para o campo dos processos naturais. Uma dessas transposições inadequadas é a tentativa de interpretar os fenômenos causais da natureza como se fossem resultados de finalidades estabelecidas por alguma forma de consciência, caracterizando-se, assim, como processos teleológicos.

Um exemplo disso pode ser encontrado na denominada "teoria do design inteligente". O senso comum está repleto de casos que interpretam teleologicamente processos que, na verdade, são de natureza causal. Um exemplo ilustrativo seria considerar uma doença como uma punição imposta a um indivíduo em decorrência de pensamentos, palavras ou ações moralmente reprováveis (Duarte, 2020).

Aguiar e Colares (2021) enfatizam que a educação é um pilar da sociedade e que, para que a escola cumpra sua função social, é necessário não apenas democratizá-la, mas também atentar-se ao conhecimento construído no espaço educacional. No contexto da educação brasileira atual, é vital adotar uma prática pedagógica fundamentada na PHC, que reconhece o ser humano como um agente crítico de sua realidade.

Segundo as investigações realizadas por Massi *et al.* (2019), intitulada “Incorporação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação em Ciências”, foi analisada a maneira pela qual a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) está sendo incorporada nas pesquisas voltadas à educação em Ciências, tendo sido identificados um total de 80 estudos relevantes, que incluem artigos, dissertações e teses.

Os achados dessa pesquisa indicam que, apesar dos esforços dos autores dos trabalhos examinados em propor uma pedagogia inovadora e original, há uma notável presença de ecletismo teórico-metodológico que associa a PHC a teorias desprovidas de fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético. Além disso, foi notada uma abordagem utilitarista da PHC, que a reduz a uma estrutura rígida, composta apenas por cinco passos desconectados e vê a prática social como uma rotina simples, sem levar em conta a perspectiva de superação da pseudoconcreticidade (Massi *et al.*, 2019).

A pesquisa também evidencia a falta da ideia de mediação dialética nos cinco momentos da PHC e, quanto ao papel do conteúdo escolar nas análises feitas, observou-se a diminuição do conceito de catarse, que é tratado apenas como uma etapa de avaliação ou encerramento de um processo didático. Os autores do estudo citado concluem que o progresso pode ser ampliado se houver uma abordagem mais profunda sobre a relação entre a produção do conhecimento científico e os conteúdos escolares, assim como seu impacto na visão de mundo dos alunos (Massi *et al.*, 2019).

Sob a perspectiva de Taffarel (2015), a Pedagogia Histórico-Crítica desempenha o papel mais importante no apoio ao projeto escolar – empresta-lhe os seus fundamentos e proposições metodológicas. Dessa forma, cabe à escola, principalmente à pública, proporcionar às pessoas a aquisição de conhecimentos das Ciências, conhecimentos sistematizados que contrariem o senso comum, para que os trabalhadores e filhos de trabalhadores tenham condições de dominar aquilo que os dominantes dominam e, posteriormente, de lutar contra tal poder. Conforme Martins (2013, p. 134),

Ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica [...] está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou.

A relação entre conteúdo e forma é intrínseca na PHC, o que implica que a escola não deve abordar qualquer tipo de conhecimento. A preservação da cultura acumulada e uma organização espacial adequada não são suficientes para garantir a aprendizagem. O planejamento do ensino precisa articular conteúdo e forma (Silva, 2019).

Entretanto, conforme argumenta a PHC, mesmo quando existem oportunidades para aprender, isso não assegura a efetivação da aprendizagem. Para se alcançar uma aprendizagem significativa — um processo que não ocorre de maneira natural em nossas interações diárias — é necessário um esforço educativo deliberado voltado para a aquisição desses conhecimentos especificamente humanos e sociais (Silva, 2019, p. 98).

De acordo com Saviani (2012, p. 14), “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular”. Portanto, opiniões ou palpites não têm lugar na justificativa da existência da escola. De modo similar, o conhecimento adquirido por meio da experiência de vida não substitui a experiência escolar.

Assim, Saviani (2012) afirma que a escola deve se concentrar no conhecimento elaborado e sistematizado, e não no conhecimento espontâneo ou fragmentado. A apropriação

do conhecimento sistematizado é essencial para as novas gerações, e a escola deve facilitar o acesso ao saber elaborado.

O saber sistematizado, representado pela cultura erudita, pode ser definido como uma cultura letrada. Apesar de parecer evidente, essa característica muitas vezes é negligenciada ou obscurecida no processo de democratização do conhecimento, levando à atual tendência observada nos currículos escolares pós-modernos: estes frequentemente se tornam excessivamente carregados com atividades ligadas ao cotidiano e ao senso comum, influenciados por demandas mercadológicas e midiáticas, desprovidos de um embasamento teórico robusto, embora recorram aos conceitos de pedagogia de projetos, pedagogia das competências e pedagogia do afeto.

Saviani (2018) também se refere aos ensinamentos de Gramsci, enfatizando que a função da escola é proporcionar às crianças noções científicas que desafiem concepções mágicas do mundo.

Zaneti *et al.* (2020) sustentam que a socialização dos conhecimentos clássicos na forma de conteúdos escolares por meio do trabalho educativo é condição fundamental para que o Ensino de Ciências se efetive. Dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, considera-se que os alunos são vistos como indivíduos concretos formados por uma multiplicidade de relações e diversas determinações; assim sendo, “o que interessa a este determinado aluno diz respeito às condições em que se encontra e que não escolheu” (Saviani, 2015, p. 79).

No contexto do ensino de Ciências, “incluir é, sobretudo, disponibilizar aos alunos a possibilidade de dominar um saber real (e não transitório)” (Lippe; Camargo, 2009, p. 135). Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos (Martins, 2011, p. 55).

Tais considerações nos remetem à escola, dialeticamente inserida na sociedade capitalista, a partir das contradições das relações que ela constrói, bem como das contradições apresentadas no processo de escolarização de estudantes.

Em síntese, a proposta da PHC para a educação escolar envolve: a) Identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo e reconhecer as condições de sua produção; b) Converter o saber objetivo em saber escolar, tornando-o assimilável pelos alunos; c) Disponibilizar meios para que os alunos compreendam não apenas o resultado do saber objetivo, mas também o processo de sua produção.

Dessa forma, a abordagem pedagógica fundamentada na PHC deve considerar as distintas realidades dos estudantes, promovendo a inclusão e o respeito às singularidades. Isso significa diversificar estratégias de ensino para atender às necessidades de todos, especialmente daqueles que enfrentam barreiras sociais e educacionais.

Em suma, o ensino de Ciências orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica busca formar cidadãos conscientes e ativos, capazes de compreender e transformar a realidade à sua volta. Ao integrar a ciência com a vida social e histórica, essa abordagem pedagógica contribui para o desenvolvimento de uma educação mais justa e emancipadora.

1.3 O Ensino Médio Integrado na Educação Profissional

Nesta subseção, apresentaremos uma fundamentação teórica sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), à luz do referencial materialista histórico-dialético. O objetivo é contextualizar a concepção de educação proposta para o EMI dentro da EPT e os conceitos fundamentais relativos à formação humana integrada.

Com esse propósito, iniciaremos com uma análise das determinações políticas que influenciaram o EMI, visando historicizar e compreender as intenções subjacentes às legislações relevantes. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27), “é necessário dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca em um terreno contraditório da dialética do velho e do novo, de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos.”

Destacamos que nosso objetivo não é realizar um extenso resgate histórico desde a origem da Educação Profissional até os dias atuais, pois diversos autores já se dedicaram a essa tarefa.

Finalmente, abordaremos os conceitos de escola unitária, trabalho como princípio educativo, politécnica e formação omnilateral, os quais são essenciais para compreender uma formação humana integral. A seleção do referencial teórico é justificada pelas produções e investigações no âmbito da Educação Profissional, que destacam uma atenção particular aos processos formativos da classe trabalhadora.

1.3.1 Contextualização histórica e determinações políticas

Os estudiosos da educação brasileira concordam que a educação escolar tem raízes profundas na dualidade entre elitismo e exclusão (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Kuenzer, 2005; Ramos, 2008). Saviani e Duarte (2021, p. 2) analisam essa dualidade, afirmando que “o

sistema escolar se estrutura de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento é profundamente seletivo.”

No contexto da Educação Profissional, as determinações históricas que promoveram a fragmentação e o “dualismo educacional” são igualmente relevantes, caracterizando um ensino técnico destinado aos menos favorecidos e um Ensino Médio, de natureza intelectual, voltado para os mais privilegiados. Nesse sentido, Ciavatta e Ramos afirmam que

Na relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites. A universalização da Educação Básica para toda a população se consta da lei, não se concretizou na prática. Prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (2012, p. 36).

Frigotto (2019, p. 3) acrescenta que “a dualidade da educação escolar é inerente ao caráter de classe do sistema capitalista de produção da existência, no qual a desigualdade é estrutural e imanente”. Essa desigualdade, própria da sociedade de classes, repercute nos sistemas escolares por meio de políticas educacionais diferenciadas para camadas sociais distintas, fragmentação e aligeiramento do Ensino Médio e da Educação Profissional para os jovens trabalhadores” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Os estudos sobre a dualidade da educação brasileira indicam que sua principal expressão se dá no Ensino Médio, manifestando-se no dilema da construção de sua identidade, ou seja, se destina à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho. Nesse contexto, a análise das reformas que afetaram o Ensino Médio e a Educação Profissional revela que essa dualidade resulta da divisão da sociedade em classes, caracterizadas pela apropriação dos meios de produção por alguns e pela necessidade da maioria em vender sua força de trabalho (Amorim, 2023).

Ramos (2017) observa que não surpreende que o Ensino Médio tenha se concentrado predominantemente no mercado de trabalho, seja de forma imediata, a busca de emprego após a formatura, ou mediata, com a intenção de passar no vestibular e cursar o Ensino Superior.

Como afirmam Ciavatta e Ramos (2012), a dualidade e a fragmentação no Ensino Médio e na Educação Profissional devem ser compreendidas tanto em sua expressão atual quanto nas raízes sociais que as alimentam. Portanto, para entender as determinações políticas que influenciam essa modalidade de ensino (EMI e curso técnico), tomaremos como referência os

anos 80, um período significativo de embates em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores.

As relações entre trabalho e educação emergem de mudanças resultantes das necessidades do capital, estabelecendo uma relação linear entre a escola e o mercado de trabalho. Na prática, isso significa introduzir um currículo baseado no conhecimento escolar para as elites dominantes e outro para as classes subordinadas.

Nesse contexto, a dualidade escolar desempenha um papel primordial. Segundo Kuenzer (2005), sua função é preparar os herdeiros dos meios de produção para continuarem seus estudos, enquanto a classe trabalhadora é preparada para atender às necessidades da reprodução do capital. No entanto, é crucial destacar que esse problema não é apenas pedagógico, mas também econômico e político, determinado pelas mudanças nas bases materiais de produção. Assim, as reformas educacionais brasileiras têm sido historicamente impulsionadas por processos que buscam dificultar a educação da classe trabalhadora e restringir o acesso a conhecimentos culturais profundos e humanísticos.

A década de 1980, frequentemente chamada de “era perdida”, marca um período de redemocratização, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que representa uma ruptura com o modelo nacional-desenvolvimentista das décadas anteriores, bem como uma fase de estagnação econômica (Angelico; Lucchesi, 2017, p. 71). Esse período é também reconhecido pela efervescência dos movimentos sociais progressistas.

Durante esse tempo, a educação formal foi considerada uma dimensão crucial na construção de uma sociedade mais democrática e justa. As lutas e debates nesse período foram intensos, com os profissionais de educação concentrando-se na defesa das escolas públicas, laicas, democráticas e gratuitas, assim como na educação dos trabalhadores e na desigualdade de classes em todas as suas manifestações (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 12).

Os autores mencionados recordam que as discussões dessa época defendiam uma abordagem unificada da Educação Básica, que se estendesse da primeira infância ao Ensino Médio, e a necessária conexão da educação com a prática social, considerando o trabalho como princípio educativo. Buscou-se superar a concepção burguesa que divide o trabalho em manual e intelectual, bem como a cultura geral e a cultura técnica, possibilitando, pela primeira vez na história da educação, a adoção do conceito de politecnia. O objetivo era proporcionar uma formação que não substituisse a formação básica, mas se afastasse da visão dicotômica entre educação propedêutica e técnica, preservando o princípio da formação humana em toda a sua amplitude.

Nesse sentido, havia expectativas em relação ao desenvolvimento de uma legislação nacional que estabelecesse princípios fundamentais para a política de Educação Profissional articulada com a Educação Básica (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012). A proposta era que a Educação Profissional se tornasse um “lugar de formação humana, caracterizada como educação unitária, integral, politécnica e omnilateral” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 27).

Após a promulgação da Constituição de 1988, foi proposto à Câmara dos Deputados um projeto democrático de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de iniciativa do deputado federal Otávio Elísio. Esse projeto sinalizava uma formação profissional integrada à formação geral, abordando suas diversas vertentes humanísticas e científico-tecnológicas. O objetivo da profissionalização era a formação contínua dos estudantes na construção de seus projetos de vida socialmente determinados, viabilizada por uma formação ampla e abrangente (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 25-26).

Contudo, esse projeto perdeu força diante das correntes liberais e conservadoras, dando lugar a uma “LDB minimalista” de orientação política dominante, na qual a educação dos jovens e adultos trabalhadores era considerada um complemento, e não parte do sistema regular de ensino (Saviani, 2011, p. 227).

A LDB nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, quase uma década após a proposta inicial, acentuou ainda mais as ambiguidades da educação brasileira. Nela, a tônica não foi mais a de preparação para o trabalho, mas para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia que só pode ser explicada pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob essa perspectiva, preparar para a vida significaria desenvolver competências genéricas e flexíveis, permitindo que as pessoas se adaptem facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 30).

Ramos (2014) observa que a derrota do projeto original da LDB representou a substituição do conceito de Educação Básica e Tecnológica por um processo de regulação fragmentado e concentrado, que permitiu ao governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implementar diversas reformas na Educação Profissional durante a década de 1990.

Uchoa (2022, p. 2) explica que essas reformas foram realizadas sob duas perspectivas: uma liderada pelo Ministério do Trabalho (MTb), principalmente pelo do Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (Planfor), e a outra pelo Ministério da Educação (MEC), em cooperação com o MTb e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Nesse contexto, destacam-se o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria n. 646/97, que introduziram a separação obrigatória entre Ensino Médio e Profissional (Brasil, 1997),

fundamentando a pedagogia das competências, baseada na teoria do capital humano. Isso aprofundou o caráter técnico-pedagógico instrumental, regulamentando o ensino fragmentado e dualista, destinado a atender imediatamente às exigências do mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 25).

O Decreto nº 2.208/1997 foi alvo de críticas nos campos político e educacional, sendo considerado um triunfo da política em favor das necessidades do capital, em detrimento da possibilidade de uma escola que se aproximasse das ideias defendidas pelas organizações de trabalhadores (Santos, 2017, p. 232). Esse decreto simboliza o retrocesso social e educacional sob as ideias neoconservadoras e liberais, reafirmando a desigualdade de classes e o dualismo educacional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 52).

Ramos (2014) explica que essa reforma, ao basear-se nas condições materiais da população mais pobre, inviabilizou o acesso ao Ensino Superior, com a clara intenção de privatizar a Educação Profissional no país. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 46) afirmam que, nas reformas educacionais dessa época, termos como escola unitária, educação integrada, formação omnilateral e politecnia praticamente desapareceram do contexto político, sendo substituídos por conceitos neoliberais como flexibilidade, qualidade, competências e empregabilidade.

Na década seguinte, em 2000, com a eleição do presidente Lula e a perspectiva de um governo democrático popular, surgiram novas oportunidades para mudanças significativas no país. Em relação à Educação Profissional, o governo cancelou o Decreto n.º 2.208/97 e aprovou o Decreto n.º 5.154/2004 (Uchoa, 2022, p. 2).

Esse novo decreto foi uma tentativa de restabelecer a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, especialmente na modalidade integrada, renovando as esperanças de um modelo de formação que considerasse as dimensões social e humana da realidade, integrando “saber-fazer” e “saber-pensar” (Araújo; Silva, 2017, p. 9), além de ampliar as oportunidades de acesso de jovens e adolescentes a uma educação e trabalho de qualidade. A partir desse momento, a discussão sobre a educação integrada, almejada pelo conceito de ensino politécnico desenvolvido na década de 1980, voltou a ser desenvolvida (Ramos, 2017).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43), a forma integrada do Ensino Médio à Educação Profissional, fundamentada nos conceitos de escola unitária, trabalho como princípio educativo, politecnia e formação omnilateral, é uma condição necessária para a “travessia” em direção ao ensino politécnico e à superação da dualidade educacional. Para eles, “se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Contudo, se o que se busca não é apenas

atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos.

A ideia de “travessia”, conforme apontado por Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1.072), refere-se ao processo de construção da sociedade futura, mencionado por Marx e Engels, que representa a continuidade e a ruptura onde o novo surge do velho. Os autores explicam que, na “travessia”, as duas formas de organização do Ensino Médio politécnico — com ou sem profissionalização — podem coexistir até que as condições materiais da sociedade brasileira permitam que os jovens das classes populares completem a última etapa da Educação Básica por volta dos 17 ou 18 anos, antes de pensar em uma profissão. Atualmente, essa possibilidade é um privilégio garantido apenas aos jovens das classes médias e altas.

Com a criação do Decreto nº 5.154/2004, importantes políticas foram direcionadas à Educação Profissional e Tecnológica (Ramos, 2014). Em 2008, a concepção de formação integral no Ensino Médio Integrado ganhou força por meio da Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Um marco importante dessa lei é seu artigo 7º, inciso I, que estabelece o objetivo de ministrar Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2008b).

Para orientar a rede federal de ensino, o MEC elaborou um documento-base intitulado “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, que propõe contextualizar a formação integral do trabalhador, conforme expresso no Decreto nº 5.154/2004. Este documento apresenta os princípios e concepções do EMI, que incluem: a) Formação Humana Integral; b) Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana; c) Trabalho como Princípio Educativo; d) Pesquisa como Princípio Pedagógico; e) Relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular.

O EMI, portanto, expressa o conceito de formação humana, baseado na integração de todas as dimensões da vida no processo produtivo, visando à formação omnilateral dos estudantes, englobando “o trabalho, a ciência e a cultura” (Brasil, 2007, p. 40).

Nesse período, muitas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) transformaram-se em Institutos e Universidades Federais, resultando em uma expansão sem precedentes do ensino público federal. Além do aumento quantitativo, a oferta do Ensino Médio (EM) pelos IFs também apresentou um salto qualitativo, pois essa rede foi concebida como uma modalidade integrada à Educação Profissional, com o intuito de unir conhecimentos e práticas pedagógicas (Andrade; Andrade, 2022).

Nesse contexto, a rede federal de ensino busca construir sua identidade em meio a tantas mudanças no cenário político e educacional. Ramos (2021) explica que, após a crise do governo Dilma Rousseff, que culminou em um golpe, a educação se tornou um espaço fértil para a contrarreforma do sistema educacional brasileiro, visando restaurar o discurso hegemônico que orientou as reformas educacionais dos anos 1990, caracterizado pelo ideário neoliberal da pedagogia das competências, da dimensão socioemocional da formação e da ênfase no empreendedorismo.

A situação no cenário político-econômico-social nacional se intensificou desde 2017, com a instauração de contrarreformas alimentadas pelo aprofundamento do poder da extrema-direita e apoiadas pelo sistema neoliberal, materializadas em documentos como o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 03/2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa conjuntura eliminou o significado histórico da Educação Básica e restaurou agressivamente a dualidade do Decreto nº 2.208/97 na Educação Profissional, segundo Frigotto (2019).

Ramos (2021) destaca que essa contrarreforma combina elementos de programas educacionais ultra neoliberais, focados na competitividade e eficiência, que atendem às demandas do setor empresarial, e programas educacionais ultra conservadores e reacionários, estruturados em torno do conceito de “família tradicional” como a unidade básica da sociedade. Embora essas agendas possam parecer distintas em suas origens, objetivos e modos de operação, elas estão articuladas em seus propósitos: o desmantelamento da educação pública e a deslegitimação da Constituição de 1988.

Com o retorno do presidente Lula ao cargo, o debate sobre a revogação da proposta de Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 ganha força. Nos Institutos Federais, essa discussão envolve considerações e análises sobre a legislação e suas consequências práticas Ramos (2021).

O documento intitulado “Proposta do CONIF⁸ para condução do Processo de Reforma do Ensino Médio Iniciado em 2013” é considerado como ponto de partida para alargar o diálogo e debater criticamente possíveis alternativas, consoante o desafio de propor ações propositivas que transcende um paradigma prescritivo de reforma, que aumenta as desigualdades no acesso à educação, adequado ao contexto e à complexidade do Brasil (Conif, 2023).

⁸ Conif é uma entidade de natureza política e instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação, que atua no debate e na defesa da educação pública, gratuita e de excelência. Acesso: <https://portal.conif.org.br/publicacoes>

Vale destacar que esse documento foi apresentado em uma audiência pública interativa, convocada pela Subcomissão Temporária da Comissão de Educação e Cultura para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil, realizada no dia 28 de junho de 2023, de forma virtual, por um representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif, 2023).

Conforme observado nesse documento, o Novo Ensino Médio, implantado no país a partir de 2022, tem ampliado as desigualdades e prejudicado o ensino e a aprendizagem. Uma das consequências mais óbvias é a redução do número de estudantes de escolas públicas ingressando nas universidades, pois enfrentam condições desiguais no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Conif, 2023, p. 2).

Dentre as ações sugeridas no documento, está a revogação da Portaria MEC nº 512/2021, que institui o cronograma nacional de implementação do novo Ensino Médio. O texto propõe a elaboração de nova portaria, após um amplo debate nacional, e a alteração da Resolução da CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (Conif, 2023).

A ideia central defendida é que não basta verificar o modelo atual; é necessário reformá-lo profundamente e superar tanto o novo quanto o antigo Ensino Médio, ambas as mudanças são significativas. De acordo com o documento:

Fruto de uma Medida Provisória (nº 746/2016), a lei pauta-se em dados de avaliações sobre a educação brasileira completamente retirados de seus contextos; funda seus argumentos no já conhecido projeto de permanente “crise da educação brasileira”; e incorpora as propostas das grandes fundações privadas de ensino que tentam pautar essa etapa da formação básica sob a égide tecnicista e funcionalista, através de slogans vagos e superficiais como o “Ensino Médio precisa se modernizar”, com a promessa de que a reforma trará um pretenso “protagonismo juvenil”, capaz de preparar os estudantes para uma inserção produtiva e competente na “indústria 4.0”. – Tomando o objetivo principal anunciado pela reforma do Ensino Médio de 2017, a disponibilização de currículos flexíveis, que permitiriam aos estudantes escolher trajetórias ajustadas a seus desejos e interesses, em sintonia com as demandas da sociedade -, percebe-se que, de fato, a reforma não aconteceu. O que houve foi uma reformulação curricular de questionável aplicabilidade, que substitui, na prática, a prometida diversidade de alternativas por um conjunto difuso de componentes curriculares, que eventualmente se articulam à formação integral, mas que majoritariamente não possuem nexo sequer com o próprio currículo, sendo fruto da necessidade de se preencher a carga horária de “itinerários formativos”, sem a devida regulação nacional (Conif, 2023, p. 3).

Os efeitos da contrarreforma nos Institutos Federais (IFs) dependem de como cada instituição compreende o processo, seja aderindo, negociando ou resistindo aos pressupostos

da reforma. Em alguns casos, os IFs não adaptaram seus currículos técnicos integrados aos fundamentos do Novo Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (Araújo, 2022).

Nesse contexto, concordamos com Ramos (2021) quanto à necessidade de reafirmar a concepção de educação integrada e omnilateral sob a perspectiva politécnica no Ensino Médio Integrado, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Isso se configura como um ato de resistência contra os ideais neoliberais, que promovem a pedagogia das competências, a empregabilidade, a formação do trabalhador flexível e a fragmentação dos conhecimentos científicos.

Por essas razões, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) defendem uma política consistente de profissionalização no Ensino Médio, condicionada pela integração entre trabalho, ciência e cultura. Tal integração seria fundamental para a construção de um projeto de escola unitária, com o trabalho como princípio educativo. Nesses termos, os autores afirmam que:

A integração do Ensino Médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 45).

Mais recentemente, com as alterações na LDB, inscritas pela Nova Legislação do Ensino Médio, Lei nº 14.945/2024, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada na forma de oferta integrada passaram por modificações significativas na organização curricular dos cursos.

O Conif (2024)⁹ publicou, em seu site, um documento intitulado “A Lei nº 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, que analisa organização curricular desses cursos na Rede Federal à luz da nova lei. Neste documento, defende-se a consolidação das diretrizes da Rede Federal para o Ensino Médio Integrado, ressaltando a importância da formação humana e integrada.

As principais modificações mencionadas no documento referem-se à manutenção da carga horária mínima para o Ensino Médio, a qual, conforme salienta o documento, já era

⁹ Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/a-lei-14-945-2024-e-a-organizacao-curricular-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-ofertados-pela-rede-federal> Acesso em: 10 mar. 2025.

implementada na Rede Federal. Essas cargas mínimas eram de 3.000, 3.100 e 3.200 horas, variando de acordo com a carga horária da formação profissional estabelecida no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT). Além disso, estabelece-se uma carga horária mínima para a Formação Geral Básica de 2.100 horas, com a possibilidade de que até 300 horas sejam dedicadas ao aprofundamento de estudos vinculados à formação técnica profissional. Por fim, destacam-se os princípios fundamentais da organização curricular, como o trabalho entendido como princípio educativo e a integração das áreas do conhecimento conforme prescrito na legislação.

No entanto, Nota Pública¹⁰ do GT 09 – Grupo de Trabalho e Educação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da ANPEd, publicada em 18 de dezembro de 2024, tece duras críticas à contra reforma do Ensino Médio no Brasil, com a promulgação da referida lei, bem como se propõe analisar o documento do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conif.

Segundo o GT 09, embora a nova lei atenda parcialmente as críticas ao Novo Ensino Médio (NEM), ela ainda mantém a continuidade à contrarreforma educacional em curso no Brasil desde 2016. Essa lógica promove a separação entre a formação básica e a formação técnica profissional, permeada de contradições que mobilizam equivocadamente a ideia de formação humana integral.

A lei amplia a carga horária mínima da Formação Geral para 2.400 horas, como reivindicado por diversos movimentos críticos à reforma da educação, mas permite a flexibilização dessas horas para os itinerários formativos técnico e profissional. Segundo a Nota, mais uma vez prevaleceu o esvaziamento da base científica para os estudantes mais pobres. Esperava-se que os IFs rejeitassem essa flexibilização, mantendo a formação sólida e integrada.

Segundo o GT 09, o documento do FDE/Conif (2024) vai na contramão, pois propõe a redução de 300 horas da Formação Geral Básica, fundindo-a com a formação técnica. Submete a formação geral à BNCC, o que descaracteriza o modelo do EMI, pois defende a oferta do EMI em três anos, desvalorizando experiências de quatro anos com currículos mais robustos. Além disso, critica que, embora afirme que todas as disciplinas devem ser garantidas, na prática, a proposta inviabiliza a formação geral por reduzir sua carga horária. Demonstra uma orientação confusa, diluindo o papel da formação geral e técnica crítica ao transformar esta última em meros Itinerários Formativos.

¹⁰ Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/12/Nota-publica-GT09-18-12-20241.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Portanto, o posicionamento do GT 09 é de que o Conif deveria rejeitar a BNCC como base única, não flexibilizar as 2.400 horas da Formação Geral Básica, preservar a autonomia dos IFs na definição curricular e na duração dos cursos. Além disso, expressa uma preocupação com a adoção pela Rede Federal de uma proposta elitista, antipopular e tecnicista, que ameaça projeto de uma educação politécnica e emancipadora, destinada à classe trabalhadora.

Diante do exposto, a experiência de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) na Rede Federal, desde o início até os dias atuais, tem contribuído para aproximar ou distanciar-se da concepção e materialização dos fundamentos do EMI e da Escola Unitária defendida por Gramsci. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de reformas curriculares que mantenham a identidade da Educação Profissional, centrada na formação integral, na educação e na articulação dos saberes científicos, culturais e tecnológicos. Preservar esses princípios básicos é fundamental para que os Institutos Federais continuem oferecendo uma Educação Profissional, técnica e tecnológica a serviço da emancipação política e social dos jovens e adultos da sociedade brasileira.

Expusemos até aqui uma breve historicização acerca das intenções que moveram as políticas de educação voltadas para a Educação Profissional, especificamente, ao Ensino Médio Integrado ao curso técnico. A seguir, trataremos da concepção de formação humana integral e de seus fundamentos.

1.3.2 Formação Humana Integral como Base para a Escolarização no Ensino Médio Integrado

Os conceitos de escola unitária, trabalho como princípio educativo, politecnia e formação omnilateral são fundamentais para compreender a formação humana integral e são essenciais ao se abordar a educação a partir da base teórica do Materialismo Histórico-Dialético. Esses conceitos têm especial relevância na Educação Profissional, pois sustentam a proposta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, que é implementada nos Institutos Federais.

A escola unitária, defendida por Gramsci e alicerçada na tese marxiana da unidade entre ensino e trabalho produtivo, representa um projeto formativo universal e omnilateral. Gramsci descreve essa escola como uma “escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 1982, p.118).

Seguindo as considerações de Silva (2020), que dedica um capítulo de sua obra à escola unitária e às lutas de classes sob a perspectiva gramsciana, Antonio Gramsci elaborou uma

análise crítica do processo de diferenciação escolar. Ele reposicionou a questão do ensino único em contraposição ao conceito de educação promovido pelos setores burgueses por meio de diversas escolas profissionais especializadas em ramos de produção. Em seus escritos, Gramsci defende uma escola única de trabalho, cujo núcleo é a socialização da ciência e do conhecimento necessários para o domínio e desenvolvimento das relações de produção impulsionadas pela indústria moderna (Silva, 2020, p. 23).

Para Gramsci, o advento da escola unitária marca o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, portanto, se refletirá em todos os organismos culturais, transformando-os e conferindo-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2004). Na visão do autor, o conceito de escola unitária expressa o princípio da educação como um direito fundamental de todos. Ele argumenta que:

o proletariado necessita de uma escola desinteressada, que ofereça ao menino a possibilidade de se formar, de se tornar um homem e de adquirir critérios gerais que favoreçam o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como compreendiam os antigos e, mais recentemente, os pensadores do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino, restringindo sua vontade, inteligência e consciência a um caminho predeterminado. Deve ser uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e orientação mecânica. Os filhos dos proletários também devem ter diante de si todas as possibilidades de realizar sua individualidade da melhor forma, sendo produtivos para si mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar em uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. A cultura profissional pode, sim, fazer brotar do menino um homem, desde que essa cultura seja educativa e não apenas informativa ou prática e manual (Gramsci, 2004, p. 75).

Conforme Silva (2020), Gramsci contextualiza a proposta de uma “escola unitária” dentro do próprio sistema capitalista, sem perder de vista a resolução das contradições internas da ordem liberal-burguesa, que tende a intensificar a divisão desigual do trabalho entre classes dominantes e trabalhadoras. O autor relaciona as condições objetivas para isso ao surgimento das escolas primárias obrigatórias em um contexto histórico em que a educação se tornou pública e de caráter nacional (Silva, 2020, p. 61).

Essa perspectiva demonstra que a viabilidade da construção de uma escola comum, unitária, é suportada pelas contradições internas da ordem liberal burguesa, que pressupõe a igualdade dos direitos individuais no arranjo de seu contrato social, incluindo o acesso à educação. No entanto, o liberalismo interpreta essa disposição legal de maneira estrita e seletiva, por meio do conceito de igualdade de oportunidades educacionais em instituições de

ensino distintas. Essa abordagem visa disfarçar a dicotomia entre o trabalho intelectual e físico e impor critérios de seleção meritocráticos, justificando a “aptidão” individual no acesso à escolaridade (Silva, 2020, p. 61).

De acordo com Silva (2020), a construção de uma escola unitária com bases gramscianas exige uma reorganização dos conteúdos e métodos de ensino fundamentados no princípio educativo do trabalho. Isso se configura como uma forma de resistência a projetos de escolas de formação profissional, que se especializam e se alinham diretamente às exigências do trabalho produtivo e à valorização do capital.

O princípio educativo do trabalho, como método de organização do Ensino Médio Integrado (EMI), deve guiar-se para a formação de um ser humano emancipado, por meio da socialização do conhecimento teórico-prático, técnico e científico, como função social da instituição escolar. Assim, propõe-se uma constante reflexão sobre as relações de produção e de trabalho, visando mais do que a mera formação de empregados ou cidadãos produtivos para a integração no mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta, 2006).

Ademais, o trabalho como princípio educativo é uma proposta marxista que se relaciona à própria natureza humana. Fazemos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir nossas vidas. Por meio do trabalho, os humanos transformam a natureza em meio de vida. Nesse sentido, a socialização do trabalho, como produtor de valores de uso, é crucial e tem um caráter “educativo” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016).

Segundo Ramos (2014, p. 209), o trabalho como princípio educativo está regido por conceitos epistêmicos e pedagógicos. Seu objetivo é proporcionar aos sujeitos a compreensão dos processos históricos de produção científica, tecnológica e cultural de grupos sociais. Esse conhecimento é desenvolvido e socialmente apropriado, permitindo a transformação do ambiente natural e das condições de vida, além de aumentar as capacidades, as potencialidades e os sentidos humanos.

As pessoas transformam a natureza em meio de sobrevivência por meio da atividade vital do trabalho. Assim, a socialização do trabalho como princípio educativo possui um significado importante. A intrínseca relação entre as pessoas e a produção dos meios de vida por meio do trabalho implica que “não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 57)

A dinâmica estabelecida entre trabalho e educação nos processos formativos não é desprovida de intenções. Essa relação reflete os conflitos presentes nas interações sociais,

constituindo-se como um aspecto da luta hegemônica entre capital e trabalho, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

Ao discutir o princípio educativo do trabalho, conclui-se que o trabalho é uma atividade especificamente humana que possui uma dimensão ontológica, ou seja, os processos da vida humana e histórica devem ser considerados, pois o trabalho permite às pessoas pensar, ser, agir e fazer. Saviani (2012) ressalta que:

o homem não se fez homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem. Para saber pensar, sentir, querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica um trabalho educativo. Assim, o saber que interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, fruto do trabalho educativo. Para alcançar esse resultado, a educação deve fundamentar-se no saber objetivo produzido historicamente (p. 7).

É por meio da apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção em que são realizados, que podemos entender as conexões sociais e as situações de exploração do trabalho humano, assim como sua relação com a educação. Essa compreensão é essencial para enfrentar e superar a alienação e construir um novo tipo de sociedade (Ramos, 2014).

Nesse contexto, Ramos (2008) apresenta dois pilares conceituais para uma educação integrada: uma escola que não seja dual, mas unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, por meio de uma formação básica e profissional.

É importante destacar que politecnia não significa o que poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (Ramos, 2014).

Para Ramos (2014, p. 209), a politecnia se concretiza quando proporciona aos estudantes acesso a fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, permitindo-lhes fazer escolhas profissionais de forma mais consciente e independente. Essa é a diferença entre formação técnica e politécnica: na formação técnica, a escolha profissional é predeterminada, e os fundamentos apresentados são específicos a um setor, enquanto na formação politécnica busca-se uma compreensão mais ampla.

Sob essa perspectiva, Ramos (2008, p. 2-3) argumenta que uma educação de natureza politécnica, ao proporcionar o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, capacita os indivíduos a fazer escolhas e criar caminhos para a produção da vida.

Esse percurso é entendido como trabalho, em sua acepção mais ampla, que abrange tanto a realização e a produção humana quanto às práticas econômicas.

Nesse contexto, é crucial desenvolver uma educação alinhada com a proposta de transição para uma sociedade alternativa àquela imposta pela diferenciação econômico-social capitalista. A proposta é articular o presente com o futuro (Saviani, 2003, p. 131), viabilizando, por meio da politecnia, o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003, p. 140).

Nas palavras de Gaudêncio Frigotto (1988, p. 444),

A politecnia se funda numa concepção omnilateral de homem. Homem que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material. Homem enquanto natureza, indivíduo e sobretudo relação social. Omnilateralidade que envolve trabalho produtivo material, trabalho enquanto arte, estética, poesia, lazer (mundo da liberdade). A politecnia, busca, de outra parte, contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo, tecnicismo, profissionalismo. A politecnia implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões.

Os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do indivíduo estão ancorados no pensamento de Marx e se referem à articulação entre trabalho e formação humana como um processo de luta pela superação das desigualdades de classe. Como Marx (1989, p. 197) afirma:

O trabalho como manifestação humana, como atividade não alienada/estranhada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza em que se torna possível a naturalização do homem e a humanização da natureza. [...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são a apropriação da realidade humana.

Frigotto (2012, p. 265) observa que “omnilateral é um termo que vem do latim e se traduz como ‘todos os lados ou dimensões’. A educação omnilateral, portanto, busca considerar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Assim, uma formação omnilateral visa potencializar todas as facetas do ser humano, promovendo sua emancipação e evitando limitações alienantes.

Marx apresenta a categoria de formação omnilateral como uma contrapartida à unilateralidade das pessoas na sociedade capitalista, que é impulsionada por práticas sociais e por uma formação que separa a atividade material da atividade intelectual (Frigotto, 2012).

A omnilateralidade da formação implica compreender o mundo por intermédio das propriedades do mundo real (ciência), apreciação (ética) e simbolização (arte), reconhecidas como conhecimento da formação geral (Ramos, 2014, p. 209).

As possibilidades de desenvolvimento do homem omnilateral e da educação omnilateral estão ancoradas na construção de um novo projeto de sociedade, segundo Frigotto (2012, p. 267), “liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas de seus grilhões na sociedade capitalista”. Ele acrescenta que:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (Frigotto, 2012, p. 270-271).

A integração, outro princípio importante para compreender o EMI no contexto da Educação Profissional, é definida por Ramos (2014) como uma concepção de formação humana que abrange todas as dimensões indissociáveis da vida humana: trabalho, ciência, cultura e tecnologia no processo educativo. Para a autora, as dimensões históricas e ontológicas do trabalho são o ponto de partida para a produção do conhecimento; a ciência é vista como uma sistematização de saberes; a cultura, como um conjunto de expressões e comportamentos compartilhados por membros de uma sociedade; e a tecnologia, como a transformação da ciência em força produtiva e instrumento ideológico.

O termo “integração”, conforme Ciavatta e Ramos (2014), remete à ideia de completude e de compreensão das partes como um todo, implicando uma visão da educação como totalidade social, considerando as múltiplas mediações que concretizam os processos educativos. O conceito de educação integrada está vinculado ao fato de que a educação geral deve se tornar parte integrante da Educação Profissional em todos os domínios onde se realiza a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o Ensino Técnico, Tecnológico ou Superior. Isso implica focar o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e incorporando

uma dimensão intelectual ao trabalho produtivo, visando formar trabalhadores capazes de atuar como líderes e cidadãos.

A integração curricular proposta pelo EMI, segundo Ramos (2014), abrange três aspectos: filosófico, político e epistemológico. O aspecto filosófico destaca a formação humana fundamentada no trabalho como princípio educativo. O aspecto político enfatiza a união entre a Educação Profissional e a Educação Básica, garantindo o direito à educação em ambos os níveis. Já o aspecto epistemológico refere-se à combinação dos conhecimentos gerais com os específicos, formando um currículo coeso. Essa abordagem permite analisar a implementação do EMI nas escolas, ressaltando a necessidade de discutir uma educação acessível e eficaz para as crianças dos trabalhadores, levando em conta a dimensão classista da proposta.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45) destacam que a combinação do Ensino Médio com o Ensino Técnico é uma demanda emergente, de natureza social e histórica, para viabilizar a Educação Tecnológica para os filhos dos trabalhadores. Assim como observam Sotero, Cunha e Garcia (2019), a formação integral deve levar em conta as capacidades de cada estudante, incluindo aqueles com deficiência, garantindo que todos tenham iguais oportunidades de desenvolvimento e aprendizado.

A formação omnilateral é um ideal que deve ser perseguido em todos os níveis educacionais, assegurando que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso ao conhecimento e às práticas que promovem sua emancipação (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012).

Em resumo, o conceito de formação integral, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, pode ser compreendido como um processo educacional totalizante, que considera as múltiplas dimensões do ser humano em constante movimento histórico e suas relações dinâmicas com os contextos social, histórico e econômico (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012; Pires, 1997; Ramos, 2014)

Partindo desse pressuposto, alguns conceitos são fundamentais: totalidade, relação entre trabalho e educação, contextualização histórica e social, emancipação e superação da alienação, politecnia e educação enquanto práxis (Pires, 1997).

No que se refere à totalidade dentro do Materialismo Histórico-Dialético, a formação integral é vista como a construção de um ser humano completo, que vai além dos aspectos técnicos ou profissionais. Inclui também o desenvolvimento moral, ético, afetivo e crítico. Isso implica que a educação deve não apenas promover habilidades práticas, mas também fomentar a capacidade de reflexão crítica acerca da realidade (Pires, 1997).

A contextualização histórica e social na formação integral deve levar em conta o contexto em que o indivíduo está inserido. O Materialismo Histórico-Dialético enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre em um contexto social mais amplo; portanto, a educação precisa ser pertinente e adaptada às necessidades específicas dos estudantes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2015a).

Portanto, concordamos com Saviani (2012), que enfatiza que a educação deve ser pensada em sua totalidade, incorporando a diversidade e garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma formação que promova sua autonomia e seu desenvolvimento integral.

Devemos buscar uma formação escolar que seja construída tendo como base uma instrução intelectual, física e tecnológica para todos, que seja pública e gratuita não só no ideal, mas na realidade concreta; não privilegiando apenas um aspecto, mas a totalidade que forma o ser humano, tendo como práxis a unidade e organicidade na formação (Marx; Engels, 2011).

Ristoff (2008) enfatiza que desde a década de 1990 todos os setores da sociedade brasileira foram afetados pela influência do discurso doutrinário neoliberal. Segundo Malanchen (2016), as ideias neoliberais estiveram presentes na política educacional nas últimas décadas, moldando o currículo escolar para atender às mudanças econômicas trazidas pela globalização, que exigiu maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, e por isso tornou-se necessário para que se ajustem às exigências do mercado por meio da formação educacional.

Compreendemos que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Especial (EE) possuem similaridades em suas constituições, por meio de orientações educacionais elitista, assistencialista e dual, bem como se entrecruzaram em diversos momentos em que as políticas de Educação Profissional em geral são destinadas à escolarização das pessoas com deficiência (Oliveira; Delou, 2022).

Entretanto, é importante sublinhar que os IFs são, em sua essência, um projeto que se propõe emancipatório na área educacional e, pelo seu caráter emancipatório, se contrapõem às correntes neoliberais. Por isso, embora tenha como característica a formação técnica e profissional, os seus princípios estão alicerçados na premissa de formação humana integral.

Por conseguinte, como estratégia para combater e transcender o dualismo estrutural presente na educação brasileira, que separa a formação manual da intelectual, propõe-se a articulação e integração entre formação básica e profissional; teoria e prática; trabalho, cultura, ciência e tecnologia (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Conforme argumenta Ramos (2008), no âmbito do Ensino Médio Integrado, a concepção de integração associada à formação profissional manifesta uma dimensão ético-política da problemática em questão, uma vez que se articula com projetos sociais. Tal dimensão incita uma reflexão constante acerca do tipo de sociedade que estamos edificando.

A autora sugere a seguinte indagação: almejamos uma sociedade que exclua e discrimine, fragmentando indivíduos e negando direitos; ou devemos nos dedicar à construção de uma sociedade inclusiva, que reconheça a diversidade, valorize os sujeitos e sua capacidade de gerar vida, garantindo, assim, o pleno acesso aos direitos sociais? Para ela, a segunda opção implica a Educação Integral, cuja principal finalidade é promover a formação de uma sociedade justa e integradora (Ramos, 2008).

Conforme o Materialismo Histórico-Dialético, não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, os problemas que se apresentam para a escolarização das pessoas com ou sem deficiências devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica (Kosik, 2010).

A possibilidade de integrar Formação Geral e Formação Técnica ao Ensino Médio, visando a uma formação integral do ser humano, é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional, da dualidade de classes e da equidade de oportunidades para todos os estudantes, sem exceções.

1.3.3 Singularidade dos Institutos Federais (IFs) na oferta do Ensino Médio Integrado (EMI)

Como já mencionado, a Educação Profissional no Brasil surge de forma sistemática e organizada a partir da criação das escolas de Aprendizes e Artífices no início do século XX, com enfoque assistencialista, destinadas às camadas menos favorecidas e aos desvalidos de toda sorte. Essas instituições representavam um viés econômico que buscava atender aos crescentes processos de desenvolvimento industrial (Deitos; Lara, 2016).

Por outro lado, a trajetória do ensino de nível médio no Brasil, atualmente denominado de Ensino Médio (EM), sempre esteve associada à educação formal de caráter propedêutico, direcionados à preparação dos filhos da elite para ocupações políticas e profissionais de nível superior. Essa perspectiva está associada a ideologias políticas e sociais que visam garantir a construção e manutenção da ordem social, a estabilidade das instituições e a preservação do

regime hierarquizado em classes, coexistindo com uma vertente mais pragmática que busca atender às exigências do setor produtivo (Alves; Silva; Jucá, 2022).

No entanto, ao longo dos dois últimos séculos, a educação brasileira passou por diversas mudanças; no que se refere ao ensino de nível médio e à Educação Profissional, destacam-se as seguintes mudanças: a promulgação da LDB de 1996 e a criação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Com o advento da LDB de 1996, o ensino de nível médio passou por avanços estruturais significativos, integrando à última etapa da Educação Básica e ampliando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. Assim, o Ensino Médio (EM) passou a integrar a última fase da Educação Básica no Brasil, com duração de três anos e com o intuito de consolidar e expandir os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental. Essa etapa prepara os estudantes para dar continuidade à sua formação acadêmica, ingressar no mercado de trabalho e exercer a cidadania (Brasil, 1996).

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi um marco na ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e tecnológica no Brasil, destacando-o na implementação do Ensino Médio Integrado. Essa iniciativa surge para enfrentar a dualidade estrutural da Educação Profissional, que sempre diferenciou a formação técnica dos trabalhadores enquanto reservava uma educação teórica para a elite, voltada à formação de líderes e profissões de nível superior (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Essas mudanças transformaram o Ensino Médio em parte essencial da formação dos jovens, deixando para trás a visão de que era um mero “apêndice” da Educação Superior. Além disso, buscou-se resolver a diversidade histórica do EM brasileiro, que variava entre características de capacitação profissional, formação geral e propedêutica e acesso à Educação Superior (Dalri; Meneghel, 2011).

O Ensino Médio Integrado (EMI) compõe integralmente a etapa final da Educação Básica e se caracteriza pela articulação entre o Ensino Médio e a formação profissional. No EMI, os alunos têm a oportunidade de cursar as disciplinas do Ensino Médio simultaneamente ao aprendizado de conteúdos técnicos. Ao final do curso, os discentes recebem tanto o diploma de Ensino Médio quanto uma certificação técnica, habilitando-os para prosseguir nos estudos em nível superior e capacitando-os para ingressar no mercado de trabalho (Brasil, 2004).

No Brasil, a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) é realizada por diferentes instituições que compõem a rede de Educação Profissional, a qual se caracteriza pela coexistência de instituições públicas e privadas de interesse público, cada uma com áreas de

atuação e características bem definidas. Além disso, a filosofia, os princípios e os fundamentos dessas instituições estão alinhados às suas respectivas missões e aos contextos em que operam. Entre as principais instituições, destacam-se os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S)¹¹, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, além das instituições públicas estaduais e municipais.

O Sistema S é formado por várias instituições, como o SENAI, que forma profissionais para a indústria; o SENAC, que atende o comércio e serviços; o SENAR, destinado a trabalhadores rurais; e o SENAT, voltado para o setor de transporte. Essas instituições foram criadas durante a “Era Vargas”, como uma resposta da burguesia industrial e comercial à necessidade de força de trabalho qualificada para atender às exigências da acumulação capitalista.

Embora essas instituições operem sob contribuições parafiscais compulsórias, elas mantêm certa autonomia frente ao Estado, mas são profundamente vinculadas aos interesses do mercado. Seu foco principal é a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, em vez de promover sua emancipação, seguindo uma lógica de racionalização e adaptação (Deitos, Lara, 2016; Kuenzer, 2006).

Quanto às instituições de Ensino Médio Integrado dos estados, municípios e Distrito Federal, elas são mantidas pelos respectivos governos locais e adaptam sua oferta de cursos às demandas regionais, podendo variar significativamente de uma localidade para outra.

Os Institutos Federais (IFs) se destacam por possuírem características únicas em relação ao EMI oferecido pelo Sistema S e pelas instituições estaduais e municipais. O Decreto nº 5.154/04, que regulamenta a oferta do EMI, prioriza a oferta da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente pelos IFs (Brasil, 2004).

Os IFs, além de sua vocação para a formação técnica e profissional, possuem uma estrutura multicampi que lhes permite realizar ações em diversas áreas de atuação, reafirmando seu compromisso com a intervenção nas regiões onde estão inseridas e impactando o desenvolvimento local e regional (Pacheco, 2010).

Diferente das instituições dos estados, municípios e Distrito Federal, que seguem diretrizes locais específicas, os IFs têm autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, o que lhes confere a liberdade para definir seus currículos, projetos pedagógicos e ações institucionais, sempre alinhados com a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

¹¹ Ver: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/sistema-s>

Uma característica marcante dos IFs é a ênfase na articulação entre ciência, cultura e trabalho dentro nos currículos. Isso permite aos estudantes transitarem entre essas dimensões e articularem saberes e conhecimentos de forma inovadora, promovendo um ensino que não se restringe à preparação para o mundo de trabalho, mas que valoriza a pesquisa e a reflexão crítica (IFB, 2024a)

A Iniciação científica (IC) no contexto do EMI reforça o princípio científico da formação, contribuindo para o desenvolvimento de um perfil de sujeito-pesquisador, por meio de práticas interdisciplinares que envolvem tanto conteúdo das áreas propedêuticas quanto aspectos da qualificação profissional técnica (IFB, 2024a).

Pontel e Vieira (2020) enfatizam que a IC no Ensino Médio Integrado atua como um fator de fortalecimento na escolha profissional, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos, criativos, confiantes e inovadores, além de promover o desenvolvimento da autonomia e senso crítico.

Além disso, a infraestrutura física e tecnológica dos IFs, que inclui laboratórios, salas de aulas equipadas com retroprojetores, quadras poliesportivas, bibliotecas, auditórios e outras estruturas acadêmicas, se destaca pela qualidade e inovação, alinhando-se às exigências do Ensino Técnico e Superior, contrastando com a realidade de muitas escolas de Ensino Médio Regular da rede pública dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Embora os IFs tenham, em seu quadro de docentes, elevada formação, a formação pedagógica continua sendo um desafio importante. A qualificação pedagógica dos professores é essencial para que eles desenvolvam habilidades de ensino e de lidar com as diferentes necessidades dos estudantes. Como aponta Comaru (2017, p 136), “a formação inicial não dá conta de tudo, mas preparar o professor para ter postura ativa na busca de superar desafios é importante”.

Em suma, os Institutos Federais (IFs) desempenham um papel singular na oferta do Ensino Médio Integrado, diferenciando-se das demais instituições mencionadas. Essa distinção se manifesta por meio de sua autonomia e pela inovação pedagógica, ao integrar ciência, cultura e trabalho. Além disso, destacam-se pela verticalização da educação, pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e pelas políticas de assistência estudantil. A infraestrutura de qualidade dos IFs contribui para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes. Ademais, sua trajetória histórica de lutas contra uma educação dual e pelo seu papel político na sociedade são aspectos fundamentais que corroboram sua relevância no contexto educacional.

SEÇÃO 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos a escolha do Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa, a justificativa deste método o fato de servir de fundamento e parâmetro para a análise deste estudo e dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados na consecução das diversas etapas desta pesquisa. Para isso, a presente seção será organizada nas seguintes seções: Materialismo Histórico-Dialético na pesquisa em Educação, Instrumentos e Procedimentos para obtenção de Informações, Procedimentos Éticos e Procedimentos e Instrumentos de análise das Informações.

Fundamentam a seção alguns aspectos, pois o tema é muito complexo e valioso, bem como sua construção emerge de uma tarefa coletiva, portanto, apresentá-lo em tão poucas páginas seria impraticável. Todavia, para embasamento teórico, utilizamos Marx, Engels (2011), José Paulo Netto (2011), Carlos Roberto Jamil Cury (1989), Martins e Lavoura (2018), Frigotto (2010b), Sánchez Gamboa (2012), Pires (1997) e autores que colaboram com a teoria e com a metodologia marxista.

2.1 Materialismo Histórico-Dialético como Método de Pesquisa na Educação

A escolha teórico-metodológica deste estudo, conforme já sinalizado na Apresentação, fundamenta-se também pela necessária coerência com os referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Sócio-Histórica, ambos ancorados no pensamento do Materialismo Histórico-Dialético. Essa opção se justifica por sua capacidade de oferecer um conjunto integrado de saberes que proporciona uma orientação valiosa para a compreensão e interpretação crítica da realidade contemporânea, abrangendo dimensões educacionais, sociais, históricas e econômicas. Como afirma Tozoni-Reis (2020, p. 69), essa teoria permite um entendimento profundo e concreto da realidade.

Tozoni-Reis (2020, p. 68) argumenta que, no âmbito dos estudos em educação, as investigações devem adotar uma postura crítica, servindo como ferramenta teórica e prática para a transformação das relações sociais no contexto capitalista. Nesse sentido, conforme acrescenta Duarte (2021), o objetivo primordial reside no compromisso com a formação do indivíduo genérico, que representa o gênero humano.

Nesse cenário, as investigações científicas fundamentadas em teorias que buscam orientar e interpretar a realidade exercem um papel fundamental na geração de conhecimento capaz de promover mudanças no cenário educacional (Tozoni-Reis, 2020). A pesquisa, enquanto atividade essencial da ciência, responsável por questionar e construir a realidade, não

apenas enriquece a prática pedagógica, mas também a atualiza em relação ao mundo contemporâneo. Dessa forma, embora constitua uma atividade teórica, a pesquisa estabelece uma ligação entre o pensamento e a ação; como mencionado por Minayo (2002, p. 17): “Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver, em primeiro lugar, sido um problema da vida prática.”

Conforme Sánchez Gamboa (2012, p. 132) analisa, uma teoria se torna válida quando é capaz de promover mudanças na prática, e a prática é vista como verdadeira quando resulta em modificações na teoria. Essa relação dialética fundamenta o princípio de que o conhecimento é um instrumento de transformação da realidade: “conhecer para transformar”.

Assim sendo, a escolha por abordagens teóricas e metodológicas críticas é justificada por sua capacidade de oferecer alternativas epistemológicas aos modelos positivistas, idealistas e pós-modernos. Tais abordagens tendem a considerar a realidade como estática, o que dificulta a compreensão dos fenômenos além de suas aparências imediatas e subjetivas (Sánchez Gamboa, 2012). Ademais, as abordagens críticas possibilitam a produção de conhecimentos que favorecem a transformação social, a emancipação do ser humano e a construção de uma sociedade mais justa (Pires, 1997; Saviani, 2008).

No âmbito educacional, os fundamentos do ideário neoliberal e pós-moderno sustentam teorias pedagógicas que promovem o princípio de “aprender a aprender”, indicando que a educação deve capacitar indivíduos a se adaptarem a uma sociedade em permanente transformação, onde os saberes são cada vez mais vistos como temporários. A epistemologia subjacente ao ideário neoliberal apresenta concepções do conhecimento humano como algo particular, fragmentado, subjetivo e relativo, negando a viabilidade de um conhecimento objetivo e descartando a noção de verdade (Duarte, 2021, p. 31).

Stadler, Marques e Lambach (2022) observam a escassez de pesquisas na área de Ciências da Natureza que se comprometam com referenciais críticos, o que pode ser atribuído à formação de pesquisadores que, em geral, não favorece a exploração de oportunidades além dos modelos hegemônicos.

No que diz respeito à inclusão escolar de estudantes com deficiência, Bezerra (2021, p. 13) enfatiza que pesquisas fundamentadas na teoria crítica buscam “vislumbrar, no plano educacional, uma pedagogia que seja crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista”.

Baseando-se nessas proposições, o Materialismo Histórico-Dialético se destaca entre as abordagens teóricas e metodológicas críticas e transformadoras em pesquisa. Martins e Lavoura (2018, p. 233) afirmam que, sob a luz do Materialismo Histórico-Dialético, o conhecimento

científico é construído na prática social humana, à medida que a vida social se desenvolve e se torna mais complexa. Isso implica que os indivíduos, social e culturalmente situados, são capazes de refletir e teorizar sobre suas práticas sociais e seus objetos.

Atualmente, o marxismo e seu método têm sido alvo de críticas, que questionam sua vitalidade e relevância como um referencial teórico para a interpretação da realidade. No entanto, conforme elucidado por Tozoni-Reis (2020), o legado teórico de Marx continua pertinente, especialmente no que se refere à crítica do sistema capitalista e à denúncia das desigualdades sociais. Lombardi (2016) destaca que, apesar das rigorosas críticas ao marxismo desde a publicação das obras de Marx e Engels, a contemporaneidade dessas obras evidencia sua vitalidade, resultando na emergência de diversas tendências e escolas voltadas para a análise crítica da sociedade burguesa e para sua superação revolucionária.

A perspectiva materialista histórica dialética está vinculada a uma concepção abrangente de realidade, de homem e de vida (Frigotto, 2010b). Portanto, como método, “as investigações científicas que utilizam o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento metodológico têm como premissa central a necessidade de compreender e explicar os objetos e fenômenos investigados tal como são na prática” (Martins; Lavoura, 2018, p. 224-225).

Os fundamentos do método de investigação materialista histórico-dialético têm como pensadores referenciais Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que se dedicaram a compreender o movimento do processo de formação da sociedade capitalista. Os estudos desses pensadores partem da crítica a três principais correntes de pensamento do século XIX: a filosofia alemã (materialismo histórico e dialético), a teoria econômica inglesa (teoria do valor-trabalho) e o socialismo francês (fim da propriedade privada e da “escravidão salarial”). O objetivo era encontrar um caminho epistemológico que permitisse analisar e compreender a realidade histórica e social, bem como o modelo econômico capitalista em sua estrutura e dinâmica (Martins; Lavoura, 2018; Paulo Netto, 2011; Tozoni-Reis, 2020).

Marx e Engels viveram em uma época de intensas transformações sociais, impulsionadas pela Revolução Industrial, que resultou na produção em larga escala pela burguesia e na exploração da classe trabalhadora (Paulo Netto, 2011; Tozoni-Reis, 2020). Para esses pensadores, a sociedade estava alienada pela lógica do capitalismo produtivo, onde o trabalho era mercantilizado em troca da subsistência. De acordo com Mészáros (2007), a alienação abordada nas obras de Marx e Engels refere-se ao fato de que o valor do trabalho é inferior ao valor dos produtos gerados, colocando o trabalhador em uma posição de dependência em relação à mercadoria.

Segundo Pires (1997), Marx e Engels também identificaram uma contradição interna no sistema capitalista: embora os trabalhadores sejam os responsáveis pela produção de tudo por meio de sua força de trabalho, eles eram excluídos do acesso à educação, saúde e segurança. Produzem, mas não conseguem desfrutar do que lhes é devido por direito.

Embora Marx e Engels não tenham formulado um método ou uma doutrina com regras a-históricas aplicáveis a objetos delimitados, Paulo Netto (2011) destaca que eles estabeleceram características e relações entre sujeito, objeto e realidade, contribuindo assim para a pesquisa científica ao criar uma teoria lógica. Pires argumenta que:

o método materialista histórico-dialético se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, trata-se de descobrir, por meio do pensamento, as leis fundamentais que definem a organização dos homens ao longo da história da humanidade (1997, p. 87).

Assim, a defesa da escolha do método de investigação em questão se fundamenta nos preceitos sintetizados por Martins e Lavoura (2018, p. 233): a) Superação de enfoques dicotômicos; b) Desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) Descoberta das tensões entre forma e conteúdo; d) Apreensão do objeto nos nexos entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade; e) Captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica.

Como método de mediação para compreender a realidade, a visão de mundo e a práxis, que parte da observação do movimento e das contradições do mundo, das relações humanas e da complexa escolarização de estudantes com deficiência no ensino das Ciências da Natureza no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, o Materialismo Histórico-Dialético se apresenta como uma ferramenta eficaz. Ele permite captar detalhadamente as articulações dos problemas, avaliar as evoluções e rastrear as conexões entre os fenômenos que os determinam (Pires, 1997).

Com base na síntese que Marx propôs sobre seus estudos, entende-se o método como a relação que permite ao pesquisador desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender seu movimento e identificar as determinações constitutivas de sua dinâmica e desenvolvimento. Portanto, o método é portador de uma lógica e se sustenta em dimensões ontológicas e epistêmicas, e esta última pertence à ordem do pensamento (Martins; Lavoura, 2018, p. 235).

Deitos e Sobzinski (2015, p. 102) destacam que “o método materialista histórico-dialético está intimamente vinculado a uma postura, uma concepção de mundo, um modo de ser e agir.” Paulo Netto (2011, p. 20) explica que o conhecimento teórico é o conhecimento do

objeto em sua dinâmica e estrutura, tal como ele é em sua existência real, independente dos desejos e representações do pesquisador. Assim, a posição do pesquisador é crucial para que, na relação com o objeto, ele possa extrair suas múltiplas determinações.

O ponto de partida de uma pesquisa é a realidade empírica; o ponto de chegada é o concreto pensado. Essa construção exige esforço, organização, planejamento e avaliação do processo. No método de pesquisa, é fundamental que o pesquisador levante o conteúdo de diversas fontes e compreenda o fenômeno em sua totalidade, distinguindo o que é essencial do que é secundário (Frigotto, 2010b).

Sob essa perspectiva, Martins e Lavoura (2018) afirmam que para o método de investigação em questão, analisar e investigar um objeto ou fenômeno é buscar os traços essenciais que ele possui, operando o sujeito investigador com graus cada vez maiores de abstração, que permitam chegar a unidades de análise mais simples, encontrando no objeto investigado aquilo que no conjunto o determina.

Assim, o objetivo do pesquisador é investigar o objeto por meio de procedimentos analíticos que possibilitem a elaboração da síntese de suas múltiplas determinações. A partir desse movimento, busca-se apreender a essência do objeto, a partir de sua aparência fenomênica, para se alcançar o concreto pensado. Portanto, é necessária a síntese das múltiplas determinações e, por fim, a representação do objeto real (Paulo Netto, 2011). Segundo Marx (2008):

no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado (Marx, 2008, p. 258).

É importante considerar que, na proposição do Materialismo Histórico-Dialético, os métodos de investigação e exposição são elementos centrais no processo investigativo. Embora constituam momentos distintos, esses métodos se complementam e dialogam na construção da pesquisa, no processo de apreensão da realidade (Silva; Hermida, 2021).

A investigação representa um esforço prévio de apropriação analítica de determinações e conteúdos, enquanto a exposição articula essas apropriações de maneira crítica, com base nas contradições. A elaboração da exposição é uma construção do pensamento, mas com uma composição estruturada (Silva; Hermida, 2021).

Diante da complexidade que envolve a definição de um percurso investigativo, optamos por adotar, no desenvolvimento desta pesquisa, as orientações metodológicas propostas por

Frigotto (2010b, p. 96-98), que indicam cinco momentos fundamentais para a condução de estudos ancorados no MHD.

1- Partir das condições já dadas, realizando um recorte da problemática dentro de uma totalidade mais ampla, definindo os objetivos e as concepções do investigador sobre o que se apresenta e os sujeitos envolvidos na pesquisa;

2- Realizar um resgate crítico do que já foi produzido sobre a temática, revisitando ideias, conceitos e categorias com vistas a rupturas ou inclusões que promovam superações;

3- Definir qual método será utilizado na análise e na exposição, isto é, na discussão dos conceitos e das categorias de interpretação dos dados;

4- Analisar os dados para além das impressões e percepções imediatas, estabelecendo articulações, conexões, mediações e contradições entre a parte e a totalidade;

5- Por fim, elaborar e expor a síntese da pesquisa de maneira orgânica, coerente e concisa, apresentando as diversas determinações que explicam a problemática e discutem as inferências para a ação concreta. “Aqui não só aparece o avanço em relação ao conhecimento anterior, mas também questões pendentes e a própria redefinição de categorias e conceitos” (Frigotto, 2010, p. 89).

Ressalta-se, entretanto, que o MHD não pode ser reduzido a um conjunto de etapas rígidas ou a uma aplicação mecânica de procedimentos. Trata-se, antes, de um referencial teórico-metodológico que exige flexibilidade e abertura para apreender a realidade em sua totalidade e em suas contradições.

Nesse sentido, os “momentos” sugeridos por Frigotto (2010) devem ser compreendidos como orientações metodológicas que auxiliam o pesquisador na construção do objeto de estudo e na análise crítica dos fenômenos, tendo como horizonte a busca pela síntese superadora do problema investigado e apreensão de suas múltiplas determinações. Assim, a adoção dessas orientações não representa uma limitação do método, mas uma estratégia que contribui para o rigor analítico e para a profundidade da investigação.

Conforme destacado por Martins (2006), a produção do conhecimento científico fundamentada nos aportes teóricos marxistas não busca apresentar uma verdade absoluta ou relativa, mas sim a possibilidade de construir um conhecimento racional e objetivo sobre a complexidade da realidade humana, que, por sua natureza, é transitória.

Os conceitos do Materialismo Histórico-Dialético possibilitam a compreensão da essência do objeto de estudo por meio da análise do processo ontológico da realidade humana e das formas históricas por meio das quais esse processo tem se desenvolvido. Compreender a

relação entre sujeito e objeto é, portanto, entender como os seres humanos se relacionam com “as coisas”, com a natureza e com a vida (Benite, 2009).

Como mencionado anteriormente, a epistemologia materialista histórico-dialética fornece um instrumento lógico para interpretar essa realidade. As investigações no campo da educação e a interpretação crítica da realidade contribuem para refletir sobre os processos sociais de formação do ser humano, revelando como a ciência pode, ideologicamente, deformar e distorcer a realidade social, moral e política, ocultando causas e conflitos e submetendo as pessoas a relações de poder (Benite, 2009).

Segundo Kosik (2010), o conhecimento da realidade não se dá pela experiência direta, mas por abstrações que permitem estudar sua gênese, bem como os fatores que influenciaram e determinaram o seu desenvolvimento e manifestação. O método dialético analisa, portanto, as contradições entre essência e aparência, examinando as relações entre as partes para compreender o fenômeno como um todo. Portanto, as questões que se colocam na educação das pessoas com ou sem deficiência devem ser examinadas, analisadas e compreendidas à luz de uma perspectiva histórica e crítica.

Silva e Rocha (2023, p. 22) enfatizam que as pesquisas baseadas no Materialismo Histórico-Dialético não devem adotar o método desconsiderando as críticas e as influências das estruturas sociais. Pelo contrário, tais investigações devem, em sua essência, estar comprometidas com um projeto social de caráter revolucionário, voltado à superação das desigualdades sociais e à denúncia das formas de exploração de classes promovida pelo capitalismo, assim como a exploração entre os próprios seres humanos.

Posto isto, a presente investigação busca desvelar e compreender as condições educativas que limitam ou possibilitam o desenvolvimento de estudantes com deficiência, visando à sua superação e emancipação. Segundo Moraes (2020, p. 1.826), na perspectiva marxista, “a educação é o processo pelo qual os homens tomam consciência de seu ser social e da necessidade de sua superação”.

O objeto de pesquisa deste trabalho refere-se ao processo de escolarização de estudantes com deficiência nas disciplinas de Biologia, Física e Química nos Cursos Técnicos de Nível Médio, articulados ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal de Brasília. Para a interpretação das informações, utilizamos categorias de abstração como historicidade, hegemonia, mediação, totalidade, contradição e trabalho.

As categorias mencionadas são constitutivas do Materialismo Histórico-Dialético e fundamentais para análise da realidade em sua totalidade, que é essencialmente contraditória e em constante transformação (Frigotto, 2010b). No âmbito da presente investigação, tais

categorias se mostram cruciais para examinar a essência do nosso objeto de estudo, uma vez que o processo de escolarização de estudantes com deficiência é moldado por múltiplas determinações.

A escolha e o uso de certas categorias, conforme Cury (1989), refletem a maneira como se busca compreender o fenômeno investigado. Segundo ele, essas categorias são construções intelectuais que mediam o movimento realizado por processos de abstração, orientando a investigação para entender o todo, e não apenas os elementos isolados da realidade.

Conforme Cury (1989, p. 14-15), para evitar a compreensão homogênea do processo educativo, é fundamental situar as categorias do método em uma relação histórica, reconhecendo que toda produção social, em seu sentido mais amplo, é determinada pelas condições sociais e que essas condições estão interligadas de forma dialética.

Nesse sentido, apresentaremos uma breve abordagem dialética das categorias analíticas derivadas do Materialismo Histórico-Dialético, como historicidade, hegemonia, mediação, totalidade, contradição e trabalho, e suas relações com a educação. Esses conceitos, conforme explorados por Cury (1989) e outros autores, servirão como ferramentas intelectuais para promover diálogos que exponham a totalidade, compreendida na articulação das categorias e na mediação dos processos.

Partimos do entendimento de que o método Materialismo Histórico-Dialético já possui, em sua gênese, a categoria historicidade como parte essencial para a análise da realidade e a compreensão das suas relações. Paulo Netto (2006, p. 61) explica que “em Marx, a noção de historicidade, do ponto de vista ontológico, e a noção reflexiva de história são absolutamente abrangentes”, tornando-se, portanto, uma base fundamental do método.

Assim, é crucial compreender como essa historicidade se apresenta e se configura dialeticamente em relação ao mundo material, à realidade e suas estruturas. Nesse movimento, a história oferece um caminho significativo para abordar as questões, tensões e problemas que permeiam a realidade social e os fenômenos decorrentes dela (Anes; Bernardes; Ferreira, 2012).

A historicidade, portanto, enquanto categoria de análise, é essencial para conhecer, refletir e desvendar o movimento histórico da escolarização de estudantes com deficiência no contexto da Educação Profissional de nível médio, indo além das aparências e suas implicações no cotidiano.

Segundo Cury (1989), a categoria mediação abrange a dialética e a historicidade, pois, como ele explica, seu caráter dialético está enraizado na história, sendo observável a partir das relações de produção, sociais e político-ideológicas. Na educação, essa categoria revela o movimento duplo que concretiza e incorpora ideias, ao mesmo tempo que esclarece e dá

significado às ações; as mediações estão, assim, relacionadas à (re)produção de ideologias, exercendo tanto a função de produzir quanto a de transformar.

A contradição, conforme Cury (1989), é a base do Materialismo Histórico-Dialético, funcionando como o motor interno da realidade. Ao interpretar o real, a categoria contradição revela a tensão entre o que já foi e o que ainda não é, possibilitando o surgimento do novo. O autor enfatiza que “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível em uma unidade de contrários” (Cury, 1989, p. 31). No contexto educacional, a contradição se manifesta em diversos elementos, representando um campo de luta entre as classes dominantes e as classes exploradas. Cury (1989) defende a dinamização e a fermentação da contradição na educação, promovendo a superação do senso comum e a rejeição de modos de vida determinados.

A categoria hegemonia, por sua vez, refere-se à direção intelectual da sociedade e ao momento consensual das relações de dominação. Na educação, essa categoria desempenha um papel central, uma vez que a educação é entendida como um processo que concretiza uma determinada concepção de mundo. Diante da hegemonia, a função do Estado na educação não é apenas burocrática, mas envolve a regulação e legitimação do sistema capitalista. Esse processo ocorre com o consentimento da classe dominada e passa necessariamente pela escola. No entanto, a educação, escolar ou não, também pode ser um espaço de desocultação das desigualdades (Cury, 1989).

A totalidade é a categoria que permite estabelecer conexões entre o real e outros processos, possibilitando uma compreensão mais ampla das tensões provocadas pelas contradições na relação todo-parte. Assim, é possível entender a realidade como um processo histórico em constante movimento dialético entre as relações de produção e a produção de relações sociais Cury (1989).

Na educação, a interação desses processos revela os elementos determinantes e determinados que constituem a totalidade. Cury (1989) explica que a luta entre diferentes concepções de mundo, que se manifestam no espaço educativo, pode ser revelada no processo de ação-reflexão do aprender.

A categoria trabalho reveste-se de importância fundamental e central na vida humana. Segundo a teoria marxista, o trabalho é uma condição indispensável para a existência do ser humano e configura sua condição de ser social, independentemente da estrutura social em questão. Trata-se de uma necessidade intrínseca que estabelece a mediação entre o homem e a natureza, sendo crucial para a sobrevivência humana (Lopes; Pommer, 2019).

Ao intervir na natureza por meio do trabalho, o ser humano também se transforma, promovendo o desenvolvimento de suas próprias potencialidades. Na ótica marxista, a relação

entre trabalho e educação fundamenta-se na formação de um novo tipo de ser humano e em uma nova interpretação da história (Lopes; Pommer, 2019).

Em suma, a investigação a partir do Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa na educação revela a importância de compreender a complexidade da realidade humana e as múltiplas determinações que influenciam a escolarização de estudantes com deficiência. Por meio das categorias analíticas historicidade, hegemonia, mediação, totalidade, contradição e trabalho, é possível desvelar as relações sociais, políticas e ideológicas que moldam o processo educativo.

Salientamos que a abordagem crítica e dialética não apenas permite uma análise aprofundada das condições que limitam ou possibilitam o desenvolvimento dos alunos, mas também propõe um caminho para a emancipação e transformação social. Assim, a educação, fundamentada nos preceitos marxistas, se apresenta como um espaço vital para a conscientização e superação das desigualdades, contribuindo para a formação de um ser humano mais crítico e consciente de seu papel na sociedade.

2.2 Os instrumentos e procedimentos para construção das informações

Conforme afirmam Martins e Lavoura (2018), para implementar o método Materialismo Histórico-Dialético, é essencial empregar um conjunto diversificado de procedimentos investigativos que inclui tratamento teórico e conceitual, atenção aos instrumentos de coleta de dados, valorização de fontes e dados previamente sistematizados, além de análises quantitativas, estatísticas, de conteúdo e de discurso, entre outras.

Paulo Netto (2011, p. 25) destaca que esse método permite a utilização de variados instrumentos e técnicas de pesquisa, “desde a análise documental até as mais diversas formas de observação, coleta de dados, quantificação, etc.”. Não há, portanto, uma lista fixa de procedimentos e técnicas, pois a escolha dos instrumentos investigativos deve considerar as características específicas de cada objeto de pesquisa, conforme aponta Lefebvre (2016, p. 34):

O método é apenas um guia, um arcabouço genérico, uma orientação para a razão no conhecimento de cada realidade. De cada realidade é preciso capturar as suas contradições particulares, o seu movimento individual (interno), a sua qualidade e as suas transformações bruscas. A forma (lógica) do método deve, então, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, abrangendo tanto a pesquisa documental quanto a de campo. Martins e Lavoura (2018, p. 235) afirmam que “as

investigações empíricas se fundamentam em uma relação direta (empírica) do pesquisador com o objeto investigado, mediada por abstrações do pensamento (teorias e conceitos)”.

Para a produção das informações, optamos pelas seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados:

a) Pesquisa Documental: utilizamos fontes documentais para atender ao segundo e terceiro objetivos específicos. O segundo visa descrever os principais documentos normativos institucionais que subsidiam e orientam a escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Médio Integrado ao curso técnico do IFB. Para isso, buscamos analisar os documentos normativos institucionais.

O terceiro objetivo se concentra em mapear e analisar como a inclusão é abordada nos documentos que orientam as práticas pedagógicas das disciplinas de Ciências da natureza no Ensino Médio Integrado, abrangendo o exame dos planos de curso, planos de ensino e planos de aula.

A seleção dos documentos foi baseada em um levantamento prévio dos principais documentos institucionais relacionados ao processo de escolarização desses estudantes, bem como aqueles que norteiam o trabalho pedagógico. Os documentos foram obtidos por meio de endereços eletrônicos que disponibilizam acesso a leis e normas nacionais, além dos *sites* do IFB e dos sistemas de acesso à informação: Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) e Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

No que diz respeito à pesquisa documental, Kripka, Scheller e Bonotto (2015) explicam que esse processo envolve uma análise extensa e profunda de documentos que ainda não foram examinados ou que podem ser reavaliados em busca de novas interpretações e informações complementares. Os documentos podem incluir textos escritos, documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, além de imagens, desenhos, pinturas, fotos, objetos, canções, vestuário e folclore (Marconi; Lakatos, 2007).

Conforme indicado por Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos são uma fonte poderosa de evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador. Esses documentos não apenas fornecem informações contextualizadas, mas também emergem de um contexto específico, oferecendo *insights* sobre esse mesmo contexto.

b) Pesquisa de Campo: para atender ao quarto objetivo específico, que envolve ouvir os sujeitos envolvidos no processo de inclusão dos estudantes do Ensino Médio Integrado, buscamos entrevistar professores das disciplinas de Química, Física e Biologia, que atuam ou

já atuaram nesse contexto, além dos coordenadores dos NAPNE. Optamos por utilizar as técnicas de entrevista semiestruturada e Grupo de reflexão.

A escolha pela entrevista semiestruturada se alinha com a perspectiva de Duarte (2006), que afirma que esse método permite não apenas a formulação de perguntas essenciais, mas também a flexibilidade para adaptar as questões, proporcionando liberdade ao entrevistado e espaço para novas questões que não estavam previstas inicialmente.

Na época, todos os coordenadores de NAPNE de um IF foram contactados por e-mail e convidados a participar da presente pesquisa. No entanto, dos 10 *campi* que compõem a instituição, 1 *campus* encontra-se sem coordenador de NAPNE nomeado e 2 coordenadores não responderam ao e-mail.

As entrevistas foram realizadas por videoconferência, utilizando-se de duas plataformas diferentes para a reunião: o Microsoft Teams e, para aqueles que tiveram dificuldades de acesso a essa plataforma, o Google Meet. Cada entrevista durou aproximadamente entre 38 e 55 minutos. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas pela pesquisadora, levando em consideração as falas literais dos participantes.

Em relação ao Grupo de Reflexão (GR), por se tratar de uma abordagem recente, é necessário um detalhamento mais aprofundado para esclarecer sua natureza. No contexto da pesquisa qualitativa em educação, o Grupo de reflexão é reconhecido como uma técnica investigativa que se fundamenta na prática reflexiva sobre casos relevantes nos processos educativos, especialmente no ensino de Ciências (Mól *et al.*, 2025).

De maneira geral, essa abordagem pode ser definida como um exame minucioso de um caso selecionado entre os vários apresentados pelos participantes durante uma sessão do grupo. Esse exame aprofundado envolve uma imersão nos saberes e experiências acumulados pelos integrantes, nas interações que ocorrem durante o encontro e nas construções coletivas em torno de um tema específico (Mól *et al.*, 2025, no prelo).

Nesse cenário, o estudo detalhado requer o comprometimento de todos os participantes em compreender o caso em questão, contribuindo para sua elucidação. O material gerado pelas contribuições verbais dos participantes constitui um valioso *corpus* para a pesquisa. Ao longo da atividade do grupo, a comunicação facilita a expressão de significados e a formação de novas interpretações (Mól *et al.*, 2025, no prelo).

O funcionamento do Grupo de Reflexão envolve etapas dialogais guiadas por questionamentos e respostas coletivas. Por meio das narrativas e questionamentos, os participantes também constroem significados pessoais sobre suas experiências. Assim, na função de moderador ou moderadora, é essencial destacar a importância de facilitar o diálogo,

promovendo uma troca aberta de ideias e evitando qualquer forma de julgamento (Mól *et al.*, 2025, no prelo).

Dessa forma, o Grupo de Reflexão estabelece um fluxo contínuo desde seu planejamento até sua execução, além de seguir algumas diretrizes. Quanto à implementação, as regras que regem o grupo incluem: 1. Acolhimento - que envolve a recepção dos participantes e a apresentação das normas para garantir que a sessão transcorra de maneira adequada; 2. Desenvolvimento - que se refere à realização efetiva do diálogo e das trocas; 3. Avaliação - que consiste na revisão dos objetivos estabelecidos para a sessão e na análise de até que ponto foram alcançados; 4. Finalização - que envolve agradecimentos entre os integrantes do grupo, bem como orientações necessárias para concluir as atividades do dia. Investigar o bem-estar dos participantes também faz parte dessa etapa final (Mól *et al.*, 2025, no prelo).

Conforme apontam os autores, o potencial do Grupo de reflexão ultrapassa a simples coleta de informações; trata-se também de uma oportunidade para o desenvolvimento profissional e a formação docente. Durante as atividades do grupo, ocorre uma imersão em tópicos relacionados à prática docente, favorecendo uma escuta atenta, o compartilhamento de experiências e reflexões sobre os conteúdos abordados. Essa perspectiva permite afirmar que esses momentos propiciam uma ressignificação das temáticas discutidas no grupo reflexivo, resultando em transformações nos indivíduos envolvidos, à medida que refletem sobre as questões emergentes durante as interações grupais (Mól *et al.*, 2025, no prelo).

É fundamental ressaltar que todos os envolvidos nesta pesquisa foram contatados, inicialmente, por meio de mensagem no WhatsApp, a fim de verificar seu interesse em participar do estudo. A formalização da participação ocorreu subsequentemente por e-mail, no qual foram fornecidos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver apêndice B) para leitura prévia. No dia da entrevista com os Coordenadores dos NAPNE e durante a atividade do Grupo de reflexão com os docentes, reforçamos os objetivos do estudo e enfatizamos o caráter voluntário da participação, garantindo que os dados coletados seriam mantidos em sigilo. Além disso, coloquei-me à disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos necessários.

Para a transcrição das falas dos participantes, fizemos uso da ferramenta Sonix¹² para converter o conteúdo dos áudios para texto.

c) Triangulação das informações: Utilizamos a triangulação de dados para explorar diferentes fontes empíricas e documentais à luz dos referenciais teóricos e metodológicos

¹² O Sonix é uma plataforma online e está disponível no site: <https://sonix.ai/pt>

adotados (Gibbs, 2009). Justificamos o uso dessa metodologia na pesquisa científica sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, conforme os estudos de Sá e Henrique (2019, p. 658):

A triangulação de dados, de sujeitos, de teorias permite analisar de forma mais aprofundada as contradições existentes na realidade estudada. De modo que isso torna possível desvelar essa realidade sócio-historicamente produzida e perceber o que produz as desigualdades e a opressão. É possível, portanto, transformar essa realidade a partir de um conhecimento desalienador proporcionado pelos múltiplos olhares que a metodologia da triangulação permite.

2.3 Procedimentos Éticos

Em conformidade com os preceitos éticos e as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 43/2000 (IFB, 2020b) que institui o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Brasília, esta investigação foi submetida à apreciação na Plataforma Brasil, sob o processo nº 86981725.0.0000.5540, tendo sido aprovada por meio do parecer consubstanciado nº 7.576.537.

Além disso, todos os participantes convidados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando-os dos objetivos da pesquisa, do sigilo, da possibilidade de, em qualquer momento, eles desistirem de colaborar com a pesquisa, bem como de terem acesso aos resultados.

2.4 Os Procedimentos e os Instrumentos de Análise das Informações

Nesta parte do texto, são apresentados os procedimentos e instrumentos adotados para o tratamento dos dados documentais, além dos procedimentos empregados para a análise das falas dos participantes. Considera-se que o rigor na escolha e na aplicação das técnicas analíticas é imprescindível para assegurar a clareza e a transparência dos resultados. Essa é a proposta desta investigação, conforme as orientações de Caixeta e Mól (2024),

Seguir os pressupostos teóricos que orientam cada tipo de análise é essencial para se descrever e explicar os procedimentos utilizados. Além disso, as estratégias utilizadas na análise resultam em diferentes tipos de resultados: temas, categorias, metatexto. A produção das técnicas de análise deve ser respeitada, porque se relaciona a como os resultados devem ser bem descritos e explicados para que o/a leitor/a compreenda como o/a pesquisador/a conseguiu atingir os resultados (p. 12).

A Análise Textual Discursiva (ATD), conforme a proposta de Moraes e Galiuzzi (2006, 2016), foi a metodologia empregada para análise tanto dos documentos institucionais (Quadro 2) quanto dos documentos que organizam e retratam a prática pedagógica (Quadro 3).

De acordo com os autores, a ATD compreende este processo analítico nas seguintes etapas: (1) unitarização, que consiste em separar as unidades de significado; (2) codificação inicial, na qual cada unidade é nomeada com um código; (3) categorização, etapa em que as unidades são agrupadas em categorias emergentes; e (4) metatextualização, etapa da sistematização e interpretação crítica dos dados.

A análise desenvolveu-se em duas etapas. A primeira consistiu na identificação, leitura, organização e análise dos principais documentos normativos institucionais que subsidiam e orientam o processo de inclusão no âmbito do IFB, conforme apresentados no **Quadro 2**. A segunda etapa concentrou-se nos documentos que expressam e detalham o trabalho educativo nas disciplinas de Ciências (Física, Química e Biologia), os quais também foram selecionados, organizados e analisados, conforme disposto no **Quadro 3**.

Quadro 3 – Normativas institucionais

Sigla	Nome do documento	Ano	Instituído por
NAPNE	Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas	2013	Resolução nº 024-2013/CS-IFB
-	Estatuto do IFB	2016	Resolução nº 17-2016/CS-IFB
PPI	Projeto Pedagógico Institucional - atualizado	2017	Resolução nº 013/2018/CS/IFB
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional (ano base 2024-2030) - atualizado	2023	Resolução n.º 28-2023/CS-IFB
AEE	Atendimento Educacional Especializado - AEE	2024	Instrução Normativa nº 1/2024 - RIFB/IFB

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Documentos norteadores do trabalho educativo

CÓD.	DOCUMENTO	CURSO/DISCIPLINA
RCTIEM	Resolução nº 001/2006/CS	Regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrados ao Ensino Médio
PC1	Plano de Curso	Ensino Médio Integrado em (curso 1)
PC2	Plano de Curso	Ensino Médio Integrado em (curso 2)
PEB1	Plano de Ensino	Biologia - 1º ano/EMI - (curso 1)
PEQ1	Plano de Ensino	Química - 1º ano/EMI - (curso 1)
PEF1	Plano de Ensino	Física - 1º ano/EMI - (curso 1)
PEB2	Plano de Ensino	Biologia - 1º ano/EMI (curso 2)
PEQ2	Plano de Ensino	Química - 1º ano/EMI (curso 2)
PEF2	Plano de Ensino	Física - 1º ano/EMI (curso 2)
PA1	Plano de Aula	Biologia - 1º ano/EMI (curso 1)
PA2	Plano de Aula	Química - 1º ano/EMI (curso 1)
PA3	Plano de Aula	Física - 1º ano/EMI (curso 1)
PA4	Plano de Aula	Biologia - 1º ano/EMI (curso 2)

PA5	Plano de Aula	Química - 1º ano/EMI (curso 2)
PA6	Plano de Aula	Física - 1º ano/EMI (curso 2)

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa incursão no campo da investigação, avançamos para os métodos e instrumentos de análise referentes à investigação de campo. Para as entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores dos NAPNE, optamos pelo método conhecido como Análise Temática Dialógica (ATDi), conforme delineado por Silva e Borges (2017). Esse método consiste na análise de dados relacionados à linguagem e à alteridade no processo de interação dialógica. Além de apresentar um caráter dinâmico e flexível, pois propõe “um constante ir e vir no material produzido/analísado, evidenciando, uma vez mais, seu caráter dialógico” (Silva; Borges, 2017, p. 251).

A ATDi tem sido amplamente utilizada nas investigações relacionadas à Psicologia do Desenvolvimento, fundamentada na Filosofia da Linguagem. De acordo com Silva e Borges (2017), ao analisar o desenvolvimento humano sob a ótica da Psicologia Cultural, a linguagem desempenha uma função fundamental, semelhante ao que é discutido na filosofia do Círculo de Bakhtin.

As informações produzidas por meio da entrevista semiestruturada com os coordenadores foram realizadas por videoconferência, no período de abril a maio de 2022. À época, todos os coordenadores dos NAPNEs do IFB foram contactados por e-mail e convidados a participar da pesquisa, e na oportunidade comunicamos a natureza e os objetivos da nossa investigação.

Os achados dessa pesquisa culminaram na publicação de um artigo em uma revista com o título “A inclusão de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFB sob o olhar dos coordenadores do NAPNE¹³”. Na seção dedicada à análise e discussão, apresentaremos as informações mais relevantes para a tese, considerando que o artigo está disponível para qualquer interessado.

Para analisar as informações que surgiram no Grupo de Reflexão, recorremos ao uso do instrumento dialético de análise e interpretação de dados denominado *Núcleos de Significação (NS)* (Aguiar; Ozella, 2006, 2013), com a finalidade de apreender as significações emergidas nas falas dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Médio Integrado, os docentes.

¹³ A inclusão de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFB sob o olhar dos coordenadores do NAPNE. Ver em: xurl.ooo/pbaip

Os núcleos de significação compõem uma proposta metodológica para análise e interpretação de dados, de autoria dos pesquisadores Aguiar e Ozella (2006, 2013), com posterior contribuições de outros autores (Aguiar; Aranha; Soares, 2015; Aguiar; Soares; Machado, 2021), utilizados em pesquisas qualitativas na área de educação e que estão necessariamente vinculadas aos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Sócio-Histórica. Segundo os autores:

Temos essa preocupação com a proposta em tela porque, ao se distanciar dos pressupostos teóricos do método (no nosso caso, o histórico-dialético), seu procedimento perde o potencial de penetração na realidade, deixando, por conta do enfraquecimento da compreensão das categorias metodológicas, de apreender e explicar as determinações da totalidade que a engendram (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Para os idealizadores desse instrumento analítico, os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador, pois o real não se resume à sua aparência, sendo necessário um procedimento metodológico que possibilite ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significado) para sua dimensão concreta (sentido) (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Para tanto, é necessário recorrer às categorias oriundas da teoria e do método, de modo que possibilite ao pesquisador caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar as múltiplas sínteses que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem o conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia do objeto ou sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

O instrumento núcleo de significação tem como finalidade apreender os sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade, com base nos fundamentos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Sócio-Histórica, e os procedimentos de análise são organizados em 4 etapas: Leitura flutuante das falas dos sujeitos participantes da pesquisa; Levantamento dos pré-indicadores; Sistematização dos indicadores e Sistematização dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Diante do exposto, os autores reiteram que o movimento é influenciado por categorias essenciais do método Materialista Histórico-Dialético, como totalidade, contradição e historicidade, além de outras que podem ser consideradas mais específicas da Teoria Sócio-Histórica, como pensamento, linguagem, sentidos e significados. Tais categorias pertencem à

Teoria Histórico-Cultural: subjetividade, historicidade, mediação, e os sentidos e significados, fundamentados na ideia de que o processo de formação do ser humano se dá em seu contexto enquanto sujeito social, histórico e cultural.

Com o intuito de oferecer uma compreensão mais detalhada das informações emergidas durante essa atividade, optamos por apresentar a preparação, organização e aplicação do Grupo de reflexão, assim como a exposição e discussão das informações obtidas nessa atividade na seção destinada à análise e discussão, que é a Seção 3. Essa decisão é fundamentada na consideração de que é essencial para o leitor entender o processo em sua totalidade.

Quadro 5 – Síntese do processo metodológico da pesquisa

Objetivos	Procedimentos de coleta/geração de informações	Procedimentos de análise das informações	Método
Analisar os principais documentos normativos institucional que subsidiam e orientam a escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Médio Integrado do IFB.	Análise documental (documentos institucionais) (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015)	ATD (Moraes; Galiuzzi, 2006, 2016)	MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO
Mapear e analisar como a inclusão está presente nos documentos norteadores das práticas pedagógicas das disciplinas das Ciências da Natureza.	Análise documental (planos de curso, ensino e aula.) (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015)	ATD (Moraes; Galiuzzi, 2006, 2016)	
Identificar as percepções dos Coordenadores sobre o processo de inclusão.	Entrevista semiestruturada (Duarte, 2006).	ATDi (Silva; Borges 2017)	
Identificar as percepções dos docentes da área das Ciências da Natureza sobre o processo de inclusão.	Atividade Grupo de Reflexão (Mól <i>et al.</i> , 2025)	Núcleos de Significação (Aguar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares, Machado, 2015 Aguiar; Aranha; Soares, 2021)	
Sínteses	Triangulação de dados (Gibbs, 2009).	Triangulação de dados (Gibbs, 2009).	

Fonte: Elaborado pela autora

Além do quadro-síntese apresentado anteriormente, optamos por incluir, ao final dessa seção, uma ilustração que retrata o percurso metodológico da pesquisa. A intenção é oferecer aos leitores uma visualização mais clara e didática da trajetória percorrida, de modo a complementar a descrição textual e facilitar a compreensão das etapas, conexões e movimentos que estruturam o processo investigativo.

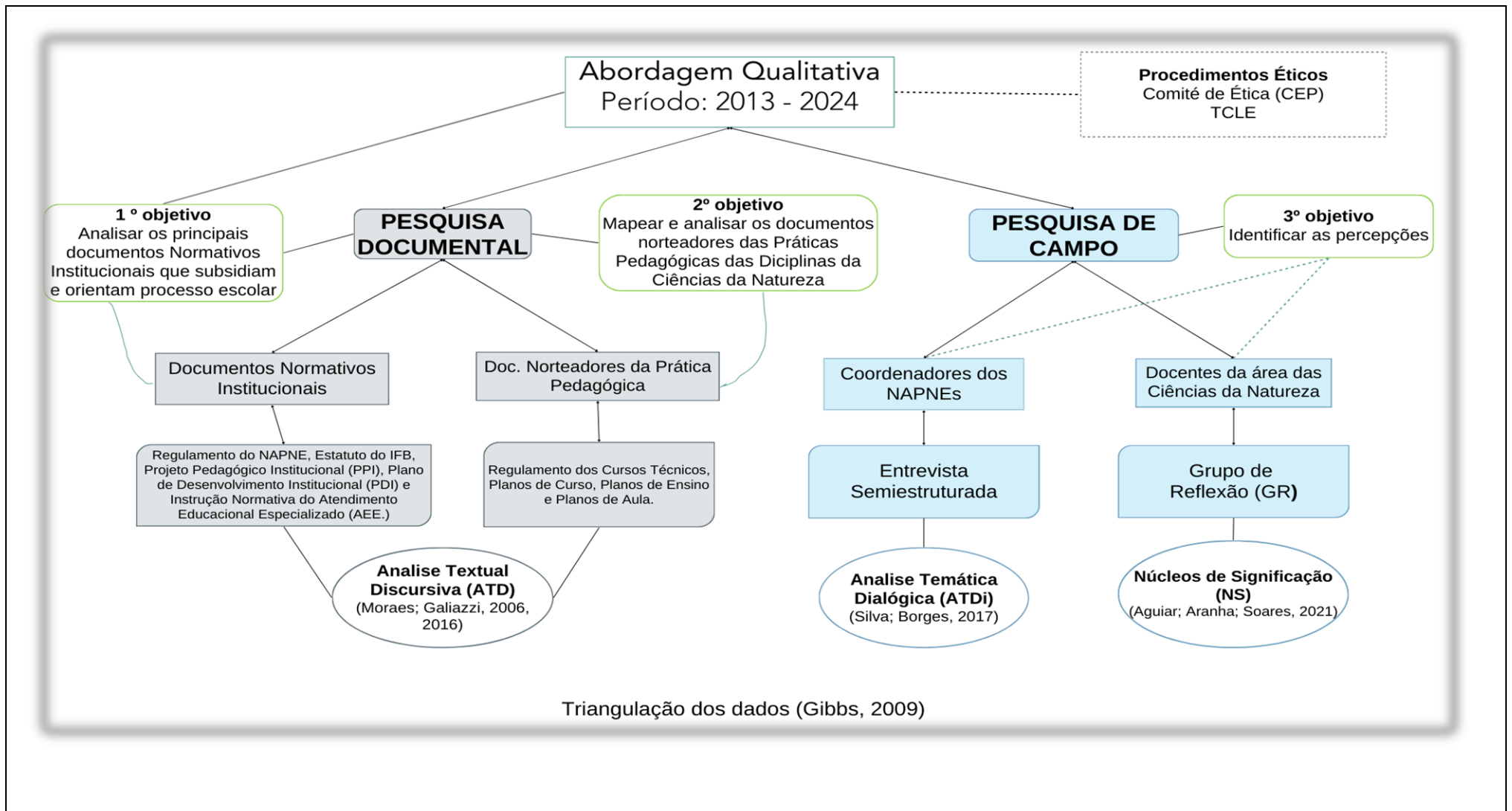
Na próxima seção, apresentaremos uma sequência analítica representando o processo investigativo e, ao levar em conta a triangulação de nossa investigação, que abrangeu a

utilização de várias estratégias, métodos e fontes de dados para a produção e análise das informações.

Contudo, enfatizamos que o movimento sugerido não consiste em fragmentar o todo em partes para analisá-las isoladamente; trata-se, sim, de examinar a multiplicidade dos vínculos e conexões determinantes que influenciam a realidade estudada.

Por último, acreditamos que os movimentos contemplados nas etapas 1 a 3, sugeridos por Frigotto (2010b), foram devidamente abordados até este ponto. Na próxima seção, avançaremos para os dois últimos movimentos: análise e elaboração e apresentação dos dados.

Figura 1 – Percurso Metodológico



SEÇÃO 3 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Partindo das proposições do Materialismo Histórico-Dialético, ora já exposto, e tomando como guia o movimento do processo dialético mediado pelas abstrações progressivas do objeto em análise, nesta seção iremos apresentar as análises que emergiram das idas e vindas, das superações e reflexões, organizadas em duas subseções, que correspondem a distintos momentos da pesquisa, contribuindo para a compreensão e a revelação da realidade em estudo.

O processo de abstração dessa realidade teve início com as leituras atentas e repetidas que realizamos dos documentos, das transcrições das gravações das entrevistas semiestruturadas e do grupo de reflexão, sempre alinhadas aos objetivos da pesquisa. Embora tenhamos optado por apresentar as análises e os resultados em momentos separados, conforme cada objetivo específico, o processo analítico é caracterizado por constantes retomadas.

Dessa forma, a primeira subseção tem como objetivo a exposição e a análise dos dados documentais em dois momentos distintos apresentando uma síntese interpretativa, a partir da qual se busca explicitar as determinações capturadas nesta etapa da análise do objeto de estudo. O primeiro refere-se à análise dos documentos institucionais que subsidiam e orientam o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. No segundo momento, procede-se à exposição e discussão dos dados oriundos dos documentos que expressam e detalham o trabalho educativo nas disciplinas de Ciências, cujo propósito foi verificar a presença ou ausência de ações que evidenciem a inclusão nestes documentos.

Na segunda subseção, são apresentados os resultados obtidos por meio da investigação com sujeitos que atuam como mediadores e articuladores do processo de inclusão, notadamente docentes e coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). No que diz respeito aos docentes, a análise contempla o tópico “Apreensão das Significações do processo de inclusão escolar atribuído por um grupo de docentes”, a qual é desenvolvida a partir da contextualização das etapas de preparação, organização e aplicação da dinâmica do Grupo de Reflexão; da sistematização das informações obtidas; e, por fim, da elaboração de uma síntese dos Núcleos de Significação. Quanto aos coordenadores do NAPNE, procede-se à apresentação de uma síntese interpretativa das percepções manifestadas por esses profissionais acerca do processo de inclusão escolar.

Diante do que foi apresentado, passamos para as análises e à exposição do objeto de estudo.

3.1 Inclusão no IFB: Uma Análise Crítica das Normativas e Práticas Inclusivas

Nos últimos anos, os Institutos Federais (IFs) têm observado crescimento gradual de matrícula de estudantes com deficiência, fenômeno que decorre, em grande medida, do resultado de marcos legais que asseguram o direito ao acesso e à acessibilidade dos processos seletivos. Entre esses dispositivos legais, destaca-se a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que estabelece diretrizes fundamentais para a promoção de uma educação mais inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2015).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, esse processo é orientado por um amplo conjunto de leis e normas que definem seu papel e orientam sua prática. No âmbito do IFB, esse conjunto é complementado por normativas específicas, tais como: o Estatuto, Regimento Interno, resoluções, portarias, projetos pedagógicos e decisões administrativas, que sistematizam e regulamentam o processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Tais documentos institucionais exercem influência direta sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição, desde a formulação de projetos educativos até o planejamento das disciplinas e práticas de sala de aula. Essas ações não se configuram como iniciativas aleatórias, mas, ao contrário, são guiadas por propósitos definidos, as quais emergem das intencionalidades presentes, explícita ou implicitamente, nas normas legais, nas diretrizes institucionais e nas concepções de educação e formação que estruturam o currículo, o ensino e a prática docente.

Ao afirmar que a instituição tem como finalidade promover a formação integral dos estudantes, considerando suas especificidades e potencialidades, de modo a assegurar o acesso, permanência e êxito, especialmente dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, por meio de um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações (IFB, 2020a), evidencia seu posicionamento ao direito à escolarização de todos os estudantes.

Neste sentido, os documentos foram examinados com base em categorias analíticas derivadas da unitarização proposta pela Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2006, 2016), em articulação com a categoria Trabalho, entendida como princípio educativo e eixo fundante da formação humana, conforme os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), essa categoria adquire centralidade ao ser articulada com a educação como prática social mediadora da apropriação dos saberes historicamente produzidos (Saviani, 2012).

Nos documentos analisados, as menções à inclusão escolar não se limitam a acessibilidade física, mas se entrelaçam com o direito à educação escolar, à qualificação para o mundo do trabalho, à formação crítica e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Essa compreensão, como exemplo, é expressa em um dos trechos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFB, um dos documentos analisados, ao afirmar que a instituição tem como finalidade:

Ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, sempre valorizando a diversidade e a dignidade humana (IFB, 2018, p. 19).

A fim de assegurar a rigorosidade científica da análise, os documentos foram desmembrados em unidades de sentido (frases, sentenças, períodos ou parágrafos). A cada unidade foi atribuído um código inicial, seguido pela elaboração de comentários e definição de categorias iniciais. Posteriormente, essas categorias foram agrupadas em categorias temáticas, possibilitando a sistematização e interpretação crítica, conforme orientam Moraes e Galiuzzi (2006; 2016).

O processo de fragmentação, porém, não comprometeu a totalidade das análises; pelo contrário, permitiu a emergência de sentidos mais profundos, justificada pela escolha de categorias temáticas.

3.1.1 Documentos institucionais e a Construção da Educação Inclusiva

Os documentos analisados foram: a Resolução nº 024-2013/CS-IFB, a Resolução nº 17-2016/CS-IFB, a Resolução nº 013/2018, a Resolução nº 28-2023/CS-IFB e a Instrução Normativa nº 1/2024 - RIFB/IFB, sendo esta última introduzida no escopo normativo do IFB recente.

Assim, a desconstrução do *corpus* documental resultou na identificação de 81 unidades de significado, que foram agrupadas em 23 categorias iniciais, que foram posteriormente reagrupadas em três categorias temáticas, denominadas:

Quadro 6 – Organização das categorias

Categorias Iniciais	Categorias Temáticas
Fundamentação Legal	Bases Legal e Política da Educação Inclusão
Princípios Norteadores	
Normatização da Inclusão	
Comprometimento para com a Inclusão	
Políticas e Programas Institucionais	
Conceito de Avaliação de Aprendizagem	
Políticas de Acesso, Permanência e Êxito	
Terminologias (NAPNE e AEE)	
Concepção de Inclusão	
Redefinição e Expansão da Noção de Público-Alvo da Educação Especial	
Incorporação das Diretrizes Inclusivas à Gestão Institucional	Gestão e Diretrizes Institucionais
Estruturação Organizacional para Inclusão	
Recursos Financeiros	
Configuração dos Setores E Serviços	
Fluxo do AEE	
Participação Colaborativa dos Setores	
Garantia da Acessibilidade Universal	Acessibilidade e Atendimento Especializado
Diretrizes e Procedimentos do AEE	
Estratégias Pedagógicas de Flexibilização Pedagógica	
Organização e Fluxo do Processo do AEE	
Beneficiário do AEE	
Implementação do PEI	
Procedimentos de Certificação e Terminalidade Específica	

Fonte: Elaborado pela autora

3.1.1.1 Sentidos Emergentes: primeiras aproximações às categorias temáticas

Como discutido na subseção 1.1.1 (p. 23), nas últimas três décadas, tanto no cenário internacional quanto nacional, o movimento em defesa da Educação Inclusiva impulsionou a formulação de diversas políticas públicas voltadas à inclusão escolar no Brasil. Nesse contexto, o IFB tem incorporado, em seu arcabouço normativo, as diretrizes nacionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, alinhando-se aos marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica, conforme evidencia a categoria **Bases Legal e Política da Inclusão**.

Até 2023, o principal documento normativo do IFB direcionado à inclusão escolar era a Resolução nº 27/2013/CS-IFB, que se encontra em vigor e que regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

(NAPNE), que, por sua vez, é o setor responsável por articular processos e pessoas dentro da instituição.

A criação do NAPNE decorreu das políticas de inclusão promovidas pelo Ministério da Educação, iniciadas com o programa de Educação, Tecnologia, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), implementado em 2001 e ampliado em toda Rede Federal, alinhando-se ao fortalecimento da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Em 2010, o programa foi reformulado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) para Ação TEC NEP, com o objetivo de promover a escolarização e formação profissional dos estudantes com deficiência (IFB, 2013).

Dentre as considerações elencadas na Resolução nº 24/2013, foram consideradas várias diretrizes:

- o Acordo de Metas e Compromissos assinado entre a Rede Federal de Educação Profissional e o Governo Federal que firma o compromisso de eliminar barreiras educativas e promover políticas de inclusão e assistência estudantil;
- o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como objetivo garantir o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, afirmando-se que essa inclusão deve considerar a especificidade do estudante, as áreas de ensino, a pesquisa e a extensão que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente;
- o artigo 27 da Convenção da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008, que assegura à pessoa com deficiência a liberdade de escolha de trabalho, adaptação física e atitudinal dos locais de trabalho, formação profissional, justo salário, condições seguras e saudáveis de trabalho, sindicalização, garantia de livre iniciativa no trabalho autônomo, empresarial ou cooperativado;
- o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências;
- o Art. 17 da Lei nº 10.098/2000; que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade à comunicação de pessoas com necessidades específicas.

Vale destacar que essa resolução foi formulada após o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e da promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que determinou a reserva de 50% das vagas em instituições federais para estudantes oriundos de escolas públicas, considerando critérios de renda, raça/cor e deficiência.

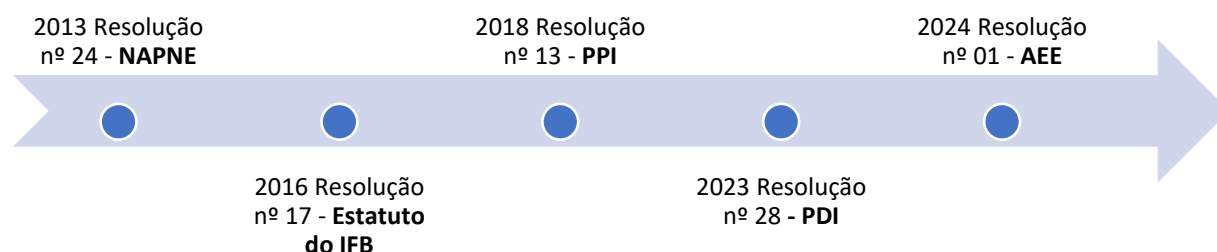
A Lei de Cotas de 2012 representa um importante instrumento das diretrizes do Decreto nº 7.611/2011, reforçando o direito de acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino

superior. Em 2016, a Lei nº 13.409 ampliou essa legislação de forma a contemplar as pessoas com deficiência como beneficiárias das políticas de reserva de vagas, marcando um avanço importante da educação inclusiva no Brasil. Nesse período, os Institutos Federais continuaram a expandir sua atuação, especialmente na oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o que implicou em novas demandas por acessibilidade e equidade.

A esse respeito, Vilaronga (2021) observa que, houve um crescimento expressivo nas matrículas de estudantes com deficiência na Rede Federal, a partir de 2014, o que vem exigindo a implementação, o aperfeiçoamento e o fortalecimento de estruturas institucionais voltadas à inclusão, como os NAPNEs.

Juntamente com a resolução nº 24/2013, outros documentos institucionais foram sendo elaborados e passaram a incorporar as diretrizes e legislações nacionais direcionadas à inclusão escolar, demonstrando assim a intenção de alinhar-se com as políticas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa evolução pode ser identificada nas normativas e diretrizes internas, conforme evidenciado na linha do tempo a seguir.

Figura 2 - Linha do tempo



Fonte: Elaborado pela autora

Em 2009, o IFB, no exercício de sua autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar, institui seu primeiro Estatuto, com o propósito de regulamentar e estabelecer o funcionamento das atividades e serviços acadêmicos e administrativos de seus *campi*. Nele, são abordados os princípios, as finalidades, os objetivos e as características da instituição. Desde então, o Estatuto passou por atualizações, sendo a versão de 2016 a que foi considerada para análise nesta investigação.

No que se refere à temática da inclusão, não foram encontradas mudanças ou acréscimos significativos ao texto do Estatuto do IFB. A única menção encontrada trata da inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais como um dos princípios

norteadores da instituição, sem detalhamento adicionais ou encaminhamentos práticos no documento.

Outro documento importante para a compreensão do processo de inclusão escolar é o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), instituído em 2018. O PPI tem como propósito detalhar mais claramente as principais diretrizes que fundamentam a formação oferecida pela instituição, enfatizando que tais diretrizes devem ser refletidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos campi, assim como nos planos e projetos dos cursos, garantindo a concretude e a unidade da proposta da instituição.

O PPI (2018) integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento estratégico que norteia o planejamento da instituição e reafirma sua filosofia de atuação, seus princípios e objetivos. Elaborado para um período de cinco anos, conforme o Decreto nº 9.235/2017, o PDI define a missão, a visão, os valores e as estratégias da instituição.

O IFB já elaborou três edições anteriores: o PDI 2009 – 2013, voltado à implantação institucional; o PDI 2014 – 2018, construído em 2013 e revisado em 2016, com o foco na consolidação do IFB no Distrito Federal e na Rede Federal; e o PDI 2019 – 2023, elaborado com contribuições da comunidade, com o foco nos objetivos estratégicos e na visão institucional. Atualmente, está em vigor o PDI 2024 – 2030, que é o objeto desta análise.

Estes documentos (Estatuto, PPI e PDI 2024-2030), conforme a linha do tempo, foram incorporando os conceitos das normativas da inclusão escolar buscando aproximar-se das políticas nacionais como um compromisso, conforme o próprio PDI (2024-2030) expressa:

Um IFB verdadeiramente inclusivo é outro compromisso central do nosso PDI. Faremos esforços para aprimorar e fortalecer nossas políticas de inclusão, garantindo que todos os membros de nossa comunidade tenham igualdade de oportunidades e sejam valorizados em suas diferenças. Trabalharemos para criar um ambiente acolhedor, livre de qualquer forma de discriminação, onde a diversidade seja celebrada e respeitada (IFB, 2024, p. 22).

Ao discutir a inclusão educacional, os documentos destacam vários princípios fundamentais, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, algo que reforça o que está posto no artigo 206 da CF/88, na Lei Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses princípios buscam eliminar barreiras que historicamente excluíram certos grupos do sistema educacional, condições de equidade para que todos os estudantes possam permanecer na escola.

No que diz respeito à inclusão escolar, o PDI (2024-2030) enfatiza seu compromisso em proporcionar ensino, pesquisa e extensão de alta qualidade, incentivando a inovação e a disseminação do conhecimento. Além disso, busca contribuir para a formação da cidadã e para o desenvolvimento sustentável, sempre valorizando a diversidade e a dignidade humana. A proposta de formação é inovadora e inclusiva, fundamentada no respeito à diversidade, integrando-se de forma sustentável à sociedade (IFB, 2023).

Recentemente, o Instituto Federal de Brasília (IFB) aprovou a Instrução Normativa (IN) nº 1/2024, que estabelece um fluxo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta normativa é um grande avanço na tentativa de incorporar as diversas diretrizes que englobam as políticas de inclusão e organizar um fluxo para o Atendimento Educacional Especializado.

A IN nº 1/2024 fundamenta-se em um conjunto de legislações que asseguram os direitos das pessoas com deficiência. Destacam-se a Lei nº 10.048/2000, que assegura prioridade de atendimento a pessoas com deficiência; a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas e critérios para promoção da acessibilidade; e a Lei nº 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira da Inclusão). Soma-se a essas a Lei nº 12.764/2012, que define a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis de acessibilidade.

Além das legislações nacionais, a IN também considera a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014, a Resolução IFB nº 01/2017, que trata da estrutura organizacional do IFB, e as normas internas que regulamenta as modalidades de ensino ofertadas pela instituição.

Vale constar que a IN foi instituída após um período de grande instabilidade política no Brasil, marcado por retrocessos e incertezas que afetaram diversas áreas, inclusive a educação. Especificamente no campo da Educação Especial, o Governo Federal anterior adotou políticas que representaram obstáculos aos avanços conquistados nos últimos dez anos em prol da inclusão escolar (Gallert; Pertile, 2022).

Um exemplo emblemático foi o Decreto 10.502/2020, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, denominada PNEE-2020. Esta proposta foi pensada para substituir a PNEEPEI e propunha, entre outras medidas, a criação de escolas especializadas para estudantes com deficiência, ao invés de priorizar a inclusão desses estudantes em escolas comuns (Gallert; Pertile, 2022).

Contudo, em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu temporariamente a PNEE-2020 por meio de uma decisão liminar, após uma Ação Direta de

Inconstitucionalidade¹⁴ (ADI) nº 6.590. A Corte entendeu que tal política contrariava o princípio constitucional de que a escola regular deve ser o espaço preferencial para a escolarização de estudantes com deficiência, conforme previsto no artigo 208, inciso III da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Esse exemplo demonstra que a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil caracteriza-se pela predominância da lógica de descontinuidades e rupturas, decorrentes da ausência de um planejamento de longo prazo, estável e comprometido com os princípios democráticos.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, Caetano (2023) destaca que, entre os anos de 2019 a 2022, a rede federal foi impactada pelas reformas educacionais voltadas à implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas medidas enfatizavam áreas de ciências exatas e tecnológicas, promovendo o Ensino Médio Integrado, com uma retórica voltada à neutralidade ideológica e à suposta “desdoutinação” dos conteúdos escolares e métodos de ensino.

Adicionalmente, houve uma valorização do empreendedorismo com caminho para inserção no mercado de trabalho, incentivando jovens a empreenderem, além da ampliação da Educação a Distância (EaD). Essas orientações se alinham a uma agenda neoliberal que articula os interesses empresariais ao discurso da chamada Educação 4.0, integrando tecnologia, flexibilidade curricular e a lógica do mercado às políticas educacionais (Caetano, 2023).

Caetano (2023) alerta para as ameaças que pairam sobre o EMI ofertado pelos IFs, evidenciando um processo de desarticulação progressiva. Tal desarticulação vem sendo fomentada pelo Ministério da Educação (MEC), que, por meio de políticas de financiamento público, tem induzido práticas alinhadas à lógica da reforma do Ensino Médio, comprometendo os princípios estruturantes da formação integrada.

Nesse cenário, conforme apontam Gallert e Pertile (2022):

É notório que, de modo geral, o acesso à educação para a classe trabalhadora somente aconteceu por meio da luta empreendida pelos grupos sociais organizados, cujos resultados ascendem e retrocedem de acordo com os interesses hegemônicos em cada momento. Nesse contexto, a educação para a pessoa com deficiência tem processos ainda mais lentos (p. 4).

¹⁴ A decisão da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 transitou em julgado em 01/02/2023. <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>

Segundo Clementino e Oliveira (2023), com o retorno de um governo democrático-popular à Presidência do Brasil em 2023, instauram-se expectativas em torno da retomada de políticas educacionais voltadas à ampliação do direito à educação e valorização da diversidade, as quais foram sucateadas e/ou desmontadas pelos últimos dois governos anteriores. Nesse novo contexto, projeta-se a possibilidade de que essas agendas voltem a ocupar espaços políticos nacionais, atendendo às reivindicações históricas dos movimentos sociais comprometidos com a educação pública, democrática e inclusiva.

A missão da instituição é definida da seguinte maneira: *Transformar vidas por meio da Educação Profissional e Tecnológica, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral, a sustentabilidade, a inclusão e o respeito aos direitos humanos (PDI 2024-2030, p. 38).*

Já a visão institucional projeta o IFB buscando: *Ser referência como uma instituição inclusiva e inovadora em práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, pautadas nos valores do IFB e nas demandas da sociedade (PDI 2024-2030, p. 38).*

A avaliação das/para as aprendizagens constituem um conceito importante mencionado nos documentos institucionais analisados. O PDI (2024-2030) do IFB adota uma concepção de avaliação comprometida com uma qualidade educacional orientada pela perspectiva da inclusão social.

A concepção de avaliação defendida na instituição é a formativa, comprometida com as aprendizagens de todos(as) estudantes. O IFB assume pressupostos metodológicos baseados na perspectiva da integração, que visa à formação do estudante em todas as suas dimensões.

Fundamentado em pressupostos que priorizem a integração, o IFB reafirma esse compromisso por meio das Diretrizes de Avaliação Institucional (2019). Este documento orienta que a prática docente seja guiada pela lógica da avaliação para a aprendizagem, comprometida como processo contínuo, reflexivo e formativo. As diretrizes estabelecem princípios, instrumentos e critérios que devem nortear tanto a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) quanto dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos campi, além de fundamentar os processos avaliativos e práticas educativas docentes.

A IN nº 01/2024, que regula o AEE, reforça essa concepção ao prever que o PEI deve incorporar uma avaliação formativa e processual, voltada à superação de barreiras e à garantia de aprendizagem significativa. A diversidade de instrumentos avaliativos e a clareza quanto aos objetivos, critérios, pontuações, prazos e produtos, devem ser mobilizadas de forma intencional,

respeitando as particularidades dos estudantes com deficiência e promovendo sua participação ativa no processo educativo.

No que se refere aos programas de apoio, destaca-se a atuação da Política de Assistência Estudantil (PAE), implementada a partir de 2014 com base no Decreto 7.234/2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Essa política orienta a execução de uma série de ações voltadas a promover o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, contribuindo para efetivação do direito social à educação de qualidade e a uma formação integral (IFB, 2020a). A PAE é mencionada em todos os documentos analisados nesta investigação, sendo incorporada como uma das finalidades centrais.

Um exemplo dessa abordagem pode ser encontrado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFB, afirma que:

A Assistência Estudantil representa, no Instituto Federal de Brasília, um dos caminhos para atender as necessidades dos estudantes de forma integrada ao desenvolvimento pedagógico e ao exercício da cidadania. A política é integrada e articulada com outras políticas do Instituto, relacionadas ao ingresso e à formação integral destinada aos estudantes do IFB, priorizando-os conforme suas especificidades previstas na legislação em vigor (IFB, 2023, p. 27).

Com a finalidade de assegurar o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos discentes, a Política de Assistência Estudantil (PAE) estrutura-se por meio de três eixos principais: (i) programas universais, com suporte social, pedagógico e psicológico; (ii) programas de promoção à permanência, como apoio à moradia, alimentação, filhos e EJA; e (iii) programa de incentivo ao desenvolvimento acadêmico, com apoio pedagógico e estímulo à participação de estudantes com necessidades específicas.

Essa finalidade é reiterada tanto no PDI quanto no PPI, os quais preveem, entre suas diretrizes, a elaboração de editais destinados a fomentar ações inclusivas, com linhas temáticas que objetivam a promoção da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência, equidade de gênero, orientação sexual, diversidade cultural e a garantia da permanência e aprendizagem.

A concepção de inclusão escolar, tal como inferida nos documentos, é entendida como um processo histórico e cultural em constante construção, que envolve a transformação de atitudes, práticas e estruturas institucionais. O que se propõe é eliminar as barreiras, físicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e simbólicas, com o objetivo de assegurar a participação equitativa de estudantes com deficiência, assim como de outros grupos socialmente

vulnerabilizados e historicamente excluídos dos processos educativos. Neste sentido, destaca-se que:

A inclusão é um princípio fundamental que visa assegurar que todos os membros do IFB, independentemente de sua origem étnica, gênero, orientação sexual, deficiência ou outras características, tenham igualdade de oportunidades e sejam valorizados em seu ambiente de trabalho ou estudo. A promoção da inclusão contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, ao desafiar estereótipos, preconceitos e discriminações que podem perpetuar desigualdades. Ao adotar políticas de inclusão, o IFB se posiciona como um agente de transformação social, que reconhece e valoriza a diversidade como uma fonte de força e enriquecimento mútuo (IFB, 2023).

Desse modo, os documentos analisados evidenciam que as ações voltadas à inclusão ultrapassam o escopo delimitado dos estudantes PAEE, abrangendo, de forma mais ampla, outros segmentos historicamente excluídos dos processos educativos.

O termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE¹⁵), adotado pelo NAPNE, representa uma ampliação do conceito PAEE, tradicionalmente direcionada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A atuação do NAPNE, no entanto, abrange também estudantes que enfrentam barreiras à aprendizagem decorrentes de fatores sociais, emocionais ou culturais, como indígenas, estrangeiros, pessoas em situação de vulnerabilidade social e aqueles que apresentam transtornos de aprendizagem como dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (IFB, 2013).

Essa concepção ampliada é reforçada na Instrução Normativa nº 01/2024, ao reconhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) também para grupos que demandam de apoio específico, como gestantes, lactantes e idosos (IFB, 2024).

Destaca-se a relevância de serviços de atendimento e apoio voltados a pessoas e grupos que enfrentam barreiras no contexto escolar, de modo a garantir sua permanência e efetivo exercício do direito fundamental à educação. No entanto, é importante ressaltar que a Política de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) tem como finalidade garantir o acesso, a

¹⁵ Os estudantes que possuem Necessidades Educacionais Especiais (NEE), conforme delineado na Resolução nº 02 do CNE/CEB de 2001, são aqueles que, ao longo do percurso educativo, demonstram: I – dificuldades significativas de aprendizagem ou restrições no processo de desenvolvimento que comprometem o acompanhamento das atividades curriculares; II – limitações na comunicação e formas de sinalização que se diferenciam das demais crianças, exigindo a adoção de linguagens e códigos específicos; III – altas habilidades ou superdotação, caracterizadas por uma notável facilidade de aprendizado que possibilita a rápida assimilação de conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001).

participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtornos Globais (TGD) e altas habilidades/superdotação, por meio da eliminação das barreiras que impedem esses discentes de alcançar autonomia e independência dentro e fora da escola. Trata-se de um serviço complementar e especializado, compreendido como direcionado exclusivamente ao público da Educação Especial, e não uma solução para todos os estudantes (Brasil, 2011).

Esse entendimento encontra respaldo no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015), que determina em seu artigo 1º, o dever de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

É importante destacar que, nos demais documentos (Estatuto do IFB, PDI, PPI), apresentam várias terminologias, ora referindo-se ao público atendido pelas diretrizes inclusivas “necessidades educacionais especiais” e “necessidades educacionais específicas”; e referindo-se ao NAPNE como “núcleo de atendimento” e “núcleo de apoio”. Essas variações ocorrem sem que haja uma justificativa clara para as escolhas terminológicas adotadas. Assim, não é possível afirmar que a adoção de determinada nomenclatura decorra de uma posição política ou de uma convicção ideológica em relação aos estudantes das ações inclusivas.

Rocha (2016), ao investigar as terminologias empregadas nos Institutos Federais de maneira geral, destaca que as possibilidades de interpretação se ampliam e levanta a indagação sobre a viabilidade do termo "Atendimento" englobar o suporte a qualquer indivíduo dentro do núcleo, em vez de se restringir apenas ao estudante com PAEE.

Em suas considerações, ele também realiza inferências acerca das diversas definições associadas à sigla NAPNE, posicionando-se sobre o fato de que essa pluralidade de definições para uma mesma sigla e um mesmo tipo de núcleo indica que as práticas desses núcleos podem ser fundamentadas em concepções divergentes ou distintas (Rocha, 2016).

Sonza e Vilaronga (2020) reforçam a complexidade do papel do NAPNE configurar-se como atendimento, que pode indicar que o núcleo oferece momentos individualizados e coletivos realizados diretamente ao estudante por diferentes profissionais. Isso poderia implicar ou não no entendimento de que o núcleo se responsabilizaria pelo Atendimento Educacional Especializado.

Em síntese, destaca-se a relevância de serviços de atendimento e apoio voltados a pessoas e grupos que enfrentam barreiras no contexto escolar, de modo a garantir sua permanência e o efetivo exercício do direito fundamental à educação. No entanto, embora se reconheça que outros grupos também enfrentem desafios no processo educativo, demandem

suporte institucional e necessitem de apoio, a ampliação do escopo do AEE para além do seu público-alvo pode comprometer sua efetividade e a qualidade do atendimento prestado às pessoas com deficiência. Essa ampliação, ainda que bem-intencionada, pode resultar no enfraquecimento das ações específicas voltadas à superação do capacitismo nos espaços escolares, desviando o foco das práticas antidiscriminatórias que a política originalmente visa alcançar.

Conforme discutido até aqui, o IFB tem incorporado, em seu arcabouço normativo, as diretrizes nacionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, alinhando-se aos marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica, o que reflete o compromisso institucional com a construção de uma proposta educacional mais inclusiva.

A categoria **Gestão e Diretrizes Institucionais** reúne as unidades de significado que organizam, regulamentam e operacionalizam a inclusão escolar do IFB, evidenciando os princípios e valores que orientam as normas internas. Essa categoria reflete o esforço institucional em estruturar os processos inclusivos de forma colaborativa, por meio da definição de fluxos de trabalho para garantir acesso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes com deficiência.

Um exemplo é a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o primeiro setor institucionalmente constituído no IFB, com a finalidade de planejar e executar ações voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. Segundo a Resolução nº 24/2013, que regulamenta a sua organização, funcionamento e atribuições do NAPNE, estabelece a obrigatoriedade de sua implementação em todos os *campi* do IFB.

Apesar dessa obrigatoriedade, a mesma resolução define o NAPNE como um setor consultivo, atribuindo-lhe, entretanto, um papel na articulação dos processos de inclusão. Entre suas responsabilidades, destacam-se o assessoramento da gestão dos campi, a definição de prioridades inclusivas, o incentivo de tecnologias assistivas, a elaboração de materiais didático-pedagógicos e a promoção de práticas educativas inclusivas que respeitem a diversidade.

A resolução prevê, ainda, a destinação de ao menos 1% do orçamento anual de cada campus para ações de inclusão social, além de estabelecer a composição mínima do núcleo por um coordenador, um secretário e uma equipe voluntária multidisciplinar. Para além dos membros voluntários, o IFB contratou recentemente, por meio de edital, um profissional formado em psicopedagogia para compor a equipe do NAPNE.

Contudo, cabe destacar que, conforme evidenciado nas investigações com os coordenadores do NAPNE no âmbito do IFB, observa-se que a atuação dos membros do núcleo

é, em grande medida, caracterizada pelo voluntariado. Tal realidade decorre da inexistência de uma equipe permanente vinculada ao setor, da inexistência de dedicação integral da carga horária para os envolvidos e da não concessão de gratificações, tanto para a função de coordenador quanto para os demais membros. Na prática, isso resulta em acúmulo de responsabilidades não reconhecida institucionalmente, tornando a atuação no NAPNE uma tarefa pouco atrativa para os servidores.

Dessa maneira, embora a Resolução nº 24/2013 estabeleça múltiplas responsabilidades ao NAPNE, sua caracterização como um setor de natureza consultiva revela certa discrepância entre a complexidade das atribuições e os limites estruturais e operacionais impostos a sua efetivação.

A Instrução Normativa nº 01/2024 é a mais recente proposta da instituição no sentido de organizar e estabelecer um fluxo para o atendimento educacional especializado no âmbito do IFB. Nesta nova proposta, não há a criação de um setor, espaço físico, para criação deste serviço. Também não há definição de uma equipe permanente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFB. Em vez disso, estabelece que o AEE deve funcionar de forma cooperativa e colaborativa, com a participação articulada de diversos setores e profissionais do campus, conforme a realidade e necessidade de cada campus.

Contudo, conforme disposto na IN 01/2024, a responsabilidade pela implementação e condução do processo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) recai sobre o NAPNE e a Coordenação de Curso.

Oliveira e Ferreira (2024), ao investigarem a inclusão no âmbito do IFB, evidenciam desafios estruturais e institucionais à efetivação do NAPNE, tais como a carência de servidores qualificados, a falta de um espaço físico adequado, o acúmulo de funções, a limitação de autonomia nas ações desenvolvidas, a fragilidade na articulação com coordenações e docentes.

Russo e Pereira (2024) destacam que, conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais da Educação Especial, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) deve dispor de uma sala de recursos multifuncionais, devidamente equipada com mobiliário adequado, materiais didáticos, recursos de acessibilidade e equipamento específicos, além de contar com um professor especialista no AEE e profissionais de apoio.

A respeito de docente AEE, Vilaronga *et al.* (2021) aponta que muitos Institutos Federais ainda enfrentam a ausência do professor especialista no AEE, contrariando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que prevê a

obrigatoriedade da atuação de um professor de Educação Especial como forma de assegurar os direitos dos estudantes.

Conforme estabelece Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, é responsabilidade da instituição de ensino assegurar, em sua organização, a presença de um docente habilitado para o exercício no AEE. Esse profissional deve possuir formação inicial que o qualifique para o exercício da docência, bem como formação específica em Educação Especial, seja em nível inicial ou por meio de formação continuada (Brasil, 2008a).

Entre suas principais atribuições, o professor AEE deve elaborar e executar o Plano De Atendimento Educacional Especializado (PAEE), avaliar a aplicabilidade dos recursos de acessibilidade, acompanhar sua utilização em diferentes espaços escolares e articular-se como os professores, orientar famílias e estabelecer parcerias intersetoriais, dialogando com áreas como saúde, assistência social e cultural. Essa articulação é fundamental para assegurar que as estratégias inclusivas não se restrinjam ao espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, mas se integre ao cotidiano escolar (Brasil, 2008a).

Assim o professor de AEE não substitui o trabalho do professor regente, mas o complementa, oferecendo suporte especializado que garanta aos estudantes público-alvo da Educação Especial o acesso ao currículo e às atividades escolares em igualdade de condições.

Portanto, em síntese, a análise evidencia contradições entre o discurso normativo e as condições objetivas de sua implementação. Ainda que o papel estratégico do NAPNE e do fluxo do AEE sejam concebidos como propostas de ações concretas para a promoção da inclusão, a ausência de uma sala multifuncional com profissionais permanentes e exclusivos, bem como um professor de AEE na composição da equipe, compromete a efetividade das ações voltadas ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

A categoria **Acessibilidade e Atendimento Especializado** reúne os significados que dizem respeito aos conceitos fundamentais para efetivação da inclusão escolar, garantido tanto a acessibilidade quanto a implementação de estratégias e instrumentos pedagógicos. Demonstra o esforço do IFB em assegurar condições equitativas de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Os documentos analisados revelam que a acessibilidade é concebida como um dos princípios norteadores das ações do IFB, sendo entendida em sua dimensão ampliada e não restrita ao aspecto arquitetônico. As dimensões são inter-relacionadas: pedagógica (por meio de metodologias inclusivas), atitudinal (promovendo interações livres de preconceitos),

comunicacional (assegurando múltiplas formas de comunicação acessível), digital (garantido acesso a tecnologias assistivas), de transporte (viabilizando deslocamentos adequados) e arquitetônica (eliminando barreiras físicas nos ambientes educacionais).

Neste contexto, destaca-se que a estrutura física dos *campi* do IFB foi concebida em conformidade com as normas mínimas de acessibilidade, incorporando elementos como rampas de acesso, vagas reservadas para PcDs, elevadores, sinalização em *braille*, piso tátil, cadeiras de rodas motorizadas, além de recursos de tecnologia assistiva nos NAPNEs.

Além disso, os processos de ingresso nos cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FICs) incluem ações afirmativas, como o sorteio eletrônico e reserva de vagas para pessoas com deficiência, conforme estabelecido pela legislação de cotas vigente, reforçando o compromisso institucional com a democratização do acesso à educação.

A Instrução Normativa nº 01/2024 buscou estabelecer diretrizes e procedimentos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado no IFB, contemplando estratégias de flexibilização e adequação/adaptação pedagógica, elaboração e implementação do Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PEI) e terminalidade específica para estudantes com impedimentos significativos.

A flexibilização refere-se a medidas pedagógicas, administrativas e estruturais que visam atender às necessidades educacionais específicas de estudantes, por meio de ajustes no currículo, na infraestrutura física e na gestão institucional, as quais compreende ações de adaptação e/ou adequação pedagógica que possibilitam a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e que favorecem as potencialidades dos alunos.

As adaptações podem ser de pequeno porte, implementadas diretamente pelo professor em sua prática pedagógica, incluindo a modificação de objetivos, conteúdos e/ou estratégias didáticas ou o uso de atividades individualizadas, ou de grande porte, exigindo deliberação e acompanhamento de instâncias superiores e formalização no Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PEI). Esse instrumento pedagógico, de caráter individualizado, tem por finalidade assegurar o acesso e a permanência de estudantes, sendo sua elaboração de responsabilidade do docente.

Sobre essa temática, Freitas, Dainez e Monteiro (2022) alertam que determinadas práticas curriculares, ao se apoiarem em adaptações e flexibilizações mal fundamentadas, tendem a reforçar processos excludentes no percurso escolar dos estudantes.

Além disso, segundo Machado (2024),

Tais movimentos insistem em manter a perspectiva da integração escolar, propondo políticas de reabilitação para os estudantes com deficiência dentro dos espaços escolares, por meio da inserção de profissionais da área clínica, de técnicas e métodos, bem como a elaboração de planos educacionais individualizados que centralizam o suposto atraso do estudante naquilo que ele não consegue fazer, naquilo que precisa ser recuperado.

Este documento ainda regula quem são os beneficiários do AEE, no âmbito da instituição e organiza as responsabilidades institucionais, com destaque para o papel do NAPNE e da Coordenação de Curso, principais responsáveis pelo processo, bem como define um fluxo de atendimento, conforme o quadro-resumo abaixo:

Quadro 7 - Fluxo para o Atendimento Educacional Especializado do IFB

Etapa		Descrição
1	Identificação	Pode ocorrer por matrícula, autodeclaração, laudo ou indicação de servidores.
2	Notificação	NAPNE e Coordenação de Curso são informados sobre a necessidade do AEE.
3	Acolhimento	Entrevista com estudante (e responsável, se menor), conduzida pelo NAPNE, CDPD, CDAE e Coordenação de Curso.
4	Reunião Multidisciplinar	Avaliação conjunta com definição da necessidade: adaptação de pequeno (registro no diário de classe) ou grande porte (elaboração do PEI).
5	Elaboração do PEI	Docentes elaboram PEI com apoio técnico-pedagógico, conforme orientações.
6	Aprovação do PEI	PEI é avaliado e aprovado em reunião de Colegiado do Curso (até 10 dias úteis após a reunião multidisciplinar).
7	Implementação e Acompanhamento	Docentes aplicam ajustes; equipes acompanham e registram o processo no SUAP.
8	Terminalidade Específica	Aplicada em casos específicos; banca analisadora avalia os PEIs e recomenda certificação específica.

Fonte: Elaborado pela autora

Um destaque importante da Instrução Normativa (IN) é o esclarecimento acerca da não obrigatoriedade de apresentação de laudo médico pelo estudante para que receba Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o Art. 1º, § 1º da referida norma, será atendido: “O estudante que procurar atendimento educacional especializado visando a superar condições limitantes de aprendizagem, temporárias ou não, sem obrigatoriedade de apresentação de Laudo Médico” (IFB, 2024, p. 2).

Esse entendimento adota o modelo social da deficiência e representa um avanço significativo ao romper a ideia biomédica historicamente incorporada às políticas da educação. Em vez de focar no diagnóstico clínico como critério para intervenções e práticas, centra-se na

identificação e eliminação das barreiras, que estão nas atitudes e práticas pedagógicas, que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência.

Porém, é importante entender que, conforme as normativas nacionais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço direcionado a questões pedagógicas, ao invés de clínicas. Entretanto, na prática, o modelo médico ainda prevalece como referência na maioria dos contextos, isso inclui a escola. Nesse sentido, as instituições educacionais devem ter um cuidado redobrado para não adotar perspectivas que se assemelham com essa abordagem. São abordagens que preconizam ações normalizadas enquanto rotula as pessoas e ignora as estruturas sociais que impedem sua participação efetiva.

No cenário educacional brasileiro, observa-se a utilização de instrumentos variados voltados ao atendimento educacional individualizado de estudantes com deficiência, tais como o Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PEI), o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Atendimento Individualizado (PAI).

Sobre esse aspecto, Coutinho (2024) problematiza os desafios na compreensão e na implementação de planos de AEE, uma vez que, embora estas nomenclaturas apresentem variações pontuais, todas compartilham a finalidade de individualizar o processo de ensino, geralmente por meio de diferenciação no conteúdo de ensino. Segundo a autora contextualiza, o PEI, teve origem na década de 1970 em países como Espanha, Estados Unidos, França, Itália e Portugal, e seu objetivo, inicialmente, não era promover alterações curriculares para estudantes com deficiência, mas, com o tempo passou a ser utilizado para essa finalidade.

Coutinho (2024) destaca ainda que no Brasil não há nenhuma norma federal que regule oficialmente o uso do PEI ou de instrumentos equivalentes. Ainda, assim, redes de ensino em diferentes estados vêm adotando tais práticas, muitas vezes de forma acrítica de modelos internacionais. Além disso, a ausência de normatização nacional sobre o PEI no Brasil implica numa multiplicidade de interpretações e aplicações, frequentemente associadas a práticas como “adaptação de atividades” ou “adequação curricular” (Coutinho, 2024).

Essa perspectiva contraria os princípios da Educação Inclusiva. Enquanto o plano AEE busca reduzir barreiras que impedem o acesso ao currículo comum, o PEI, em geral, propõe a substituição desse currículo por um alternativo, reduzindo e simplificando, direcionado apenas a determinados estudantes, que se sustenta na ideia de um aluno “fora do padrão”, que demanda conteúdos específicos (Coutinho, 2024).

Críticas a esse modelo apontam que a adaptação curricular, muitas vezes, decorre da concepção de um ensino padronizado, no qual as singularidades dos estudantes não são

consideradas desde a concepção da aula. Assim, a necessidade de adaptar conteúdos evidencia falhas no planejamento pedagógico, que deveria, desde o início, contemplar múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Segundo Machado (2024),

Muitos são os exemplos de medidas de apoio que marginalizam e privam a participação plena dos estudantes com deficiência das atividades escolares coletivas. Assim como o fracassado Decreto nº 10.502/2020, outras iniciativas, tais como o Projeto de Lei nº 3.035/2020, da Câmara dos Deputados, e o Parecer nº 50/2024, do Conselho Nacional de Educação, se inserem nesse movimento de retorno às velhas concepções de medidas de apoio fundamentadas em práticas superadas da Educação Especial dentro da escola comum, além de realizar um intenso movimento de distorção e descontinuidade da PNEEPEI/2008, principalmente, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, previsto na Constituição Federal e regulamentado em 2009 na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que atua na perspectiva do modelo social da deficiência e na eliminação de barreiras do/no ambiente escolar (p.).

Rodrigues (2024) destaca que a articulação entre o discurso biomédico e a lógica do mercado tem configurado um dos principais desafios contemporâneos da Educação Inclusiva a crescente influência do mercado empresarial sobre as práticas escolares revelam um processo mercantiliza da educação na no qual a deficiência tratada como oportunidade de lucro nesse contexto torna-se necessário afirmar que a escola não é uma empresa a educação não é mercadoria ou estudante não é cliente o professor não deve ser reduzido a um mero adereço pedagógico.

A lógica neoliberal transforma deficiência em nicho econômico, como exemplificado pelo que Rodrigues (2024) denomina “complexo industrial do autismo”, um sistema que promove a exploração comercial das intervenções voltadas a pessoas autistas, desconsiderando suas demandas reais e consentimento em favor de lucros significativos.

Gesser e Mello (2021) complementam essa crítica ao afirmar que o capacitismo sustentado pelo modelo biomédico, constitui um sistema de opressão que hierarquiza sujeitos com deficiência com base em padrões de funcionalidade corporal.

A normativa também prevê a possibilidade de terminalidade específica como medida excepcional para estudantes que, mesmo após esgotadas as adaptações pedagógicas de grande porte, não atingem os requisitos para a certificação exigida nos cursos. Nesse caso, uma banca examinadora avalia os registros dos PEIs e delibera sobre a emissão do diploma com base nas competências efetivamente desenvolvidas.

Em síntese, infere-se, nos documentos analisados, a intencionalidade institucional de garantir a acessibilidade no âmbito do IFB, especialmente por meio da incorporação de normativas e da formalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a criação de fluxos e detalhamento de procedimentos, o que representa um avanço significativo. No entanto, observa-se a adoção do PEI em lugar do plano AEE, um instrumento originado de modelos internacionais e não regulamentado nacionalmente. Essa escolha pode resultar em múltiplas interpretações e aplicações do serviço, comprometendo sua coerência com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), à qual o AEE está diretamente vinculado.

3.1.2 Práticas Pedagógicas Inclusivas nas Ciências da Natureza: Caminhos e Contradições

Tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem envolve tanto o professor quanto o aluno, é fundamental ponderar sobre os objetivos a serem atingidos em relação ao desenvolvimento dos estudantes por meio do ensino, que se fundamenta na função primária da escola: a socialização e a transmissão dos saberes científicos que representam as mais significativas conquistas da humanidade (Saviani, 2019).

Portanto, para que esse processo ocorra de forma eficaz, pressupõe-se alicerçar-se em teorias e métodos, culminando em um planejamento meticuloso das atividades a serem desenvolvidas. Segundo a PHC, o planejamento de curso, de ensino e de aula exige a consideração de princípios filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos, uma vez que estes estão intrinsecamente relacionados à organização das atividades educativas e impactam todo o trabalho pedagógico (Martins, 2016).

Diante desse panorama, emergem questões relevantes: Os planejamentos elaborados pelos educadores incluem previsões de ações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência? Esses planejamentos são formulados com base nos documentos institucionais orientadores para inclusão? Quais são as bases filosófica, teórica e metodológica que sustentam esses planejamentos?

A reflexão sobre essas questões constituiu o foco desta subseção, cuja finalidade está centrada em mapear como a inclusão está presente nos documentos que orientam o trabalho pedagógico dos docentes das disciplinas das Ciências da natureza, subsidiado por uma teoria crítica e na perspectiva do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, também crítico.

Sendo assim, os documentos analisados foram: Projetos Pedagógicos de Curso e/ou Planos de Cursos (PPCs), Planos de Ensino (PEs) e Planos de Aula (PAs), que seguiu as etapas da análise textual discursiva (ATD) (Silva; Borges 2017).

Assim, após a organização dos dados e a análise simultânea, foram extraídas as interpretações possíveis e estabelecidas as relações com base em nosso referencial teórico, permitindo assim avançar para a análise.

Quadro 8 - Organização para análise dos dados

Unidade de Significado	Comentário Analítico
PPC1 e PPC2 – Baseia-se legalmente no sistema educativo nacional, explicitados na LDB nº 9.394/96 e atualizada pela Lei nº 11.741/08.	Faz referência de modo abrangente na apresentação do curso.
PPC2 - Dentre as normas gerais que subsidia o PC, há citação da legislação sobre acessibilidade (Lei 10.098).	Contempla legislação sobre acessibilidade.
PPC2 - É garantido condição especial à realização do processo seletivo aos candidatos com Necessidades Educacionais Específicas, segundo previsto no Artigo 18 do REMI.	Prevê condições especiais de acesso ao processo seletivo.
PPC1 - Previsão de 5% de vagas destinadas para as pessoas com deficiência.	Prevê reserva de vagas para as pessoas com deficiência.
PPC2 - Cita recursos do NAPNE para viabilizar/potencializar o engajamento discente nas atividades de ensino-aprendizagem .	Prevê recursos para o engajamento discente nas atividades de ensino-aprendizagem
PPC1 – O documento reserva um capítulo para detalhar o acolhimento do discente NEE (envolvimento dos pais, outros profissionais externos – que atendem ou já atenderam/trabalharam com esse estudante – previsão de sensibilização da turma e demais setores – previstas reuniões com a Direção de Ensino, Coordenação Pedagógica, Coordenador do Curso, Professores do aluno e convidados, Assistência Estudantil, Coordenador do NAPNE e equipe, para discussão das adaptações curriculares necessárias, formas de registro e acompanhamento educacional .	Fluxo de atendimento ao estudante com deficiência. Adaptação curriculares necessárias, registro e acompanhamento.
PPC1 - Acessibilidade – estrutura física, instalações, equipamentos e biblioteca, todos os recursos materiais, bibliotecários, tecnológicos, instalações, laboratórios, equipamentos, utensílios e insumos (a fim de tornar possível o acesso de pessoas com necessidades específicas).	Acessibilidade para eliminar barreiras – permanência.
PPC2 - Um tópico acessibilidade - estrutura física, instalações , recursos tecnológicos, insumos, Intérprete de libras.	Acessibilidade para eliminar barreiras – permanência.
PPC1 - Previsão de adequação de instrumentos avaliativos .	Estratégias para eliminar barreiras.
PPC2 - Previsão de terminalidade específica para estudantes com NEE quando esgotadas todas as possibilidades, após parecer da equipe multidisciplinar.	Previsão de terminalidade.
PPC1 - Previsão de terminalidade específica para estudantes com NEE quando esgotadas todas as possibilidades, após parecer da equipe multidisciplinar.	Previsão de terminalidade.

PPC1 - Descreve uma proposta curricular baseada na pluralidade de concepções pedagógicas , estimulando as práticas educativas transformadoras , que visam à formação e à qualificação de cidadãos para o mundo do trabalho.	Baseada na pluralidade de concepções pedagógicas, estimulando as práticas educativas transformadoras.
PPC1 - Consonância com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, a oferta do Curso Técnico Integrado, visa à inserção do estudante no mercado de trabalho , articulando educação formal e profissional, formando profissional-cidadão crítico-reflexivo , competente técnica e eticamente, comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social, além de trabalhar com vistas ao equilíbrio ambiental.	Formando profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente, comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social.
PE (TODOS) - Nenhum dos planos de ensino continha informações ou fazia qualquer menção a ações que indicasse estratégias para favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou sem deficiência, bem como menção a diversidade/multiplicidade de atividades e instrumentos avaliativos.	Metodologias ativas como estratégias de ensino.
PA (TODOS) – Nenhum dos registros de plano de aula continha informações ou fazia qualquer menção a ações que indicassem estratégias para favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou sem deficiência, bem como menção à diversidade/multiplicidade de atividades e instrumentos avaliativos. Indicações de estratégias de ensino ligadas às pedagogias consideradas hegemônicas.	Sem informação.

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a desconstrução do corpus documental resultou na identificação de 15 unidades de significado, agrupadas em cinco categorias iniciais, que forma posteriormente reagrupadas em duas categorias temáticas, denominadas:

Quadro 9 – Categorias Temáticas

Categoria Inicial	Categoria Temática
Fundamentação Legal da Inclusão	Fundamentação e Garantia da Inclusão
Garantia de Acesso e Permanência	
Formação Humana e Crítica	Concepções Pedagógicas
Lacunas na implementação	
Pluralidade pedagógica	

Fonte: Elaborado pela autora

3.1.2.1 Inclusão, Concepções e Desafios: Interfaces entre Discurso e Prática

Iniciamos a análise da primeira categoria Fundamentação e Garantia da Inclusão, que engloba as normas que sustentam a inclusão e as políticas que garantem o acesso e a

permanência dos estudantes no processo educacional, constantes nos documentos analisados. A discussão centraliza-se na presença e/ou ausência das legislações que efetivam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

De modo abrangente, observamos que os PPCs dos cursos 1 e 2 fazem referência à Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) e mencionam que os documentos estão de acordo com os princípios normatizadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No que se refere à presença de citações relacionadas ao conjunto normativo federal (ver Quadro 1, p. 29) e institucional que trata da Educação Especial (ver Quadro 3, p. 99), há apenas citação da Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Embora não faça referência a Resolução do NAPNE¹⁶, o corpo dos textos dos PPCs, abordam ações que promovem a inclusão. Tais como, reserva de vaga destinada a pessoas com deficiências, previsão de recursos do NAPNE para viabilizar e potencializar o engajamento discente nas atividades escolares.

Em comparação aos dois PPCs analisados, o PPC1 destina um capítulo para detalhar o acolhimento a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), explicitando um fluxo de atendimento. Neste capítulo, contempla o envolvimento dos pais e outros profissionais, sensibilização da turma e demais setores – prevê reuniões com a Direção de Ensino, Coordenação Pedagógica, Coordenador do Curso, Professores do aluno e convidados, Assistência Estudantil, Coordenador do NAPNE e equipe, para discussão das adaptações curriculares necessárias, formas de registro e acompanhamento educacional.

Quanto à acessibilidade, tanto o PPC1 quanto o PPC2 descrevem os meios possíveis e viáveis para eliminar barreiras, tais como: todos os recursos materiais, bibliotecários, tecnológicos, instalações, laboratórios, equipamentos, utensílios e insumos (a fim de tornar possível o acesso de pessoas com necessidades específicas).

Os planos de curso, no âmbito dos IFs, são documentos que têm a finalidade de descrever e definir as diretrizes pedagógicas para o referido curso, alinhados ao Projeto Político Pedagógico Institucional. Os princípios dos PPCs devem fundamentar-se na integração entre os currículos da Base Nacional Comum e da formação técnica, buscando articular

¹⁶ Esclarece-se que os documentos analisados não contemplam a Instrução Normativa nº 01/2024, que estabelece o fluxo do AEE, pois foram produzidos e examinados antes da publicação da referida norma.

conhecimentos e propiciar, por meio de práticas educativas transformadoras, uma formação cidadã que permita aos egressos sua inserção no mundo do trabalho. No caso da instituição investigada, a duração dos cursos é de 3 (três) anos (Brasil, 2021).

Essa orientação está em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 7/2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e ressalta que o projeto pedagógico da escola deve considerar como núcleo central das aprendizagens a curiosidade e a pesquisa, reconhecendo-as como dimensões fundamentais para o processo.

No que diz respeito aos planos de ensino e às aulas, nenhum dos documentos revisados apresentava informações ou mencionava ações que indicassem estratégias para beneficiar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência, nem fazia referência à diversidade e variedade de atividades e instrumentos de avaliação.

Em síntese, os documentos analisados demonstram alinhamento com as referências normativas e com os princípios formativos previstos nos marcos institucionais. No entanto, apresentam limitações no que se refere à explicação de estratégias e metodologias diversificadas capazes de contemplar as singularidades dos estudantes.

Em relação à categoria *Concepções Pedagógicas*, que trata das abordagens pedagógicas presentes nos documentos, bem com as lacunas, observamos que o PPC1, com respaldo nas diretrizes institucionais, destaca que a proposta curricular se fundamenta na pluralidade de concepções pedagógicas, que visa fomentar práticas educativas consideradas transformadoras, cujo objetivo é a formação e qualificação de cidadãos para o mundo do trabalho.

Embora a pluralidade de concepções na educação seja interpretada por muitos como um aspecto positivo, refletindo a aceitação de um pluralismo de ideias, o ecletismo no âmbito educacional pode se revelar prejudicial. Campos (2024) destaca que essas concepções frequentemente resultam de apropriações superficiais das diversas abordagens pedagógicas, favorecendo a ideologia neoliberal, que prioriza a produtividade do trabalho em detrimento de um aprendizado mais sólido e aprofundado, em consonância com os interesses da ideologia pós-moderna, cujos relativismos cultural e epistemológico são legitimados.

Segundo Campos (2024), esses aspectos são manifestados, por exemplo, ao tratar as teorias pedagógicas como mero fragmentos da realidade educacional, nos quais a validade das ideias está condicionada tanto ao sujeito quanto à cultura na qual ele está inserido, assim como às finalidades para as quais o conhecimento será aplicado na resolução de problemas cotidianos.

De acordo com o autor, o trabalho educativo contemporâneo é frequentemente percebido, tanto no senso comum quanto no meio acadêmico, como uma atividade

essencialmente prática em seu sentido técnico-instrumental. Nessa ótica, muitos sustentam que a prática pedagógica dos professores não requer teorizações, defendendo que o trabalho docente deve ser predominantemente prático e fundamentado em um conjunto de saberes adquiridos diretamente da experiência prática; assim, a teoria teria um papel no máximo trivial ou secundário (Campos, 2024).

Essa visão, apoiada por alguns estudiosos (Tardif, Schön e Perrenoud), aborda a prática de maneira fundamentalmente pragmática, relegando e desvalorizando a elaboração teórica no processo de formação e atuação profissional. Tal perspectiva associa-se a uma concepção utilitária e cotidiana da prática, desconsiderando outras formas de prática social humana. Sob essa lente, a teoria não é vista como um elemento relevante para a atividade docente, perpetuando a ideia de que o trabalho pedagógico dos professores não necessita estar fundamentado ou coerente com as teorias pedagógicas (Campos, 2024).

Campos (2024) analisa a prevalência das pedagogias hegemônicas no contexto educacional, as quais negligenciam discussões relevantes acerca das teorias pedagógicas, além das concepções de mundo, sociedade e do ser humano. Segundo o autor, há uma predominância de elementos na prática pedagógica, evidenciando um senso comum que se limita à preocupação com os procedimentos didático-metodológicos, relegando a um plano secundário a compreensão teórica dos outros componentes que constituem a prática social escolar e a formação de alunos e professores.

Nesse cenário, frequentemente são adotadas determinadas abordagens sem uma adequada compreensão dos fundamentos teóricos que as sustentam, como ocorre com as chamadas metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas e o conceito de professor reflexivo.

Um aspecto que merece destaque é o seguinte excerto do PPC1:

Consonância com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, a oferta do Curso Técnico Integrado, visa à inserção do estudante no mercado de trabalho, articulando educação formal e profissional, **formando profissional-cidadão crítico-reflexivo**, competente técnica e eticamente, comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social, além de trabalhar com vistas ao equilíbrio ambiental (IFB, 2018, p. 8, nosso grifo).

Campos (2024) argumenta que é essencial que os docentes, desde as etapas iniciais de sua formação, adquiram uma compreensão crítica das teorias que foram historicamente desenvolvidas e organizadas ao longo do tempo. O autor destaca que isso não apenas lhes

permite familiarizar-se com as teorias em si, mas também se posicionar em relação a elas e participar ativamente de sua construção, estabelecendo conexões com sua prática profissional de maneira mediada e não imediata. Essa abordagem crítica é fundamental para promover a transformação tanto da educação quanto da sociedade de forma geral.

Conforme Dermeval Saviani, é essencial reconhecer as contribuições das diferentes concepções pedagógicas, sendo a ideia de superação por incorporação bastante relevante. Para ele, os educadores precisam analisar criticamente os conhecimentos existentes, discernindo o que é pertinente do ponto de vista pedagógico e o que não é. Entretanto, para adotar essa postura, o professor não deve se limitar a reproduzir informações já coletadas por outros; é necessário também incluir sua própria análise crítica para estimular o raciocínio dos alunos.

No contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, é crucial observar que a educação, ao transmitir conteúdos historicamente desenvolvidos pelo conjunto da humanidade (Saviani, 2012), promove a elevação cultural da população, conectando a concepção de mundo a uma visão que busca superar tanto o modo de produção capitalista quanto a divisão social em classes.

Em relação aos planos de ensino e aulas, nenhum dos documentos analisados trazia informações ou mencionava ações que indicassem estratégias voltadas para as distintas aprendizagens de alunos, com ou sem deficiência. Foram encontradas referências a atividades baseadas em concepções pedagógicas ligadas a ideais neoliberais, como metodologias ativas.

No que diz respeito aos planos de ensino e planos de aula, nenhum dos documentos examinados apresentava informações ou fazia referência a ações que indicassem estratégias voltadas para facilitar a aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência. Foram identificadas referências a atividades fundamentadas em concepções pedagógicas associadas a ideais neoliberais, como, por exemplo, metodologias ativas.

Saviani (2017) destaca que o trabalho educativo é um esforço imaterial voltado para gerar ideias, valores e conceitos, promovendo a humanidade no indivíduo de forma intencional. Esse processo exige uma análise detalhada dos elementos culturais que contribuem para a formação do ser humano e a busca pelas melhores abordagens para alcançar essa meta.

Esse esforço começa, sob um ponto de vista pedagógico, no planejamento do ensino. O ato de planejar tem sido menosprezado à medida que se torna cada vez mais complicado devido à ênfase no aprender a aprender e ao individualismo. Uma crítica comum às pedagogias atuais é de que os educadores muitas vezes reproduzem seus planos de ensino ano após ano apenas para cumprir exigências burocráticas, gerando documentos arquivados que não funcionam efetivamente como orientação para as práticas pedagógicas (Marsiglia, 2010).

A crítica à suposta ausência de "dinamismo" dos docentes se conecta com as ideias pós-modernas e neoliberais, nas quais tudo é considerado descartável e efêmero. Em contraposição, é necessário reafirmar a centralidade dos conteúdos universais que devem embasar o currículo e, conseqüentemente, os planos de ensino, assegurando, contudo, as devidas adaptações frente ao desenvolvimento histórico da ciência (Martins; Duarte; Marsiglia, 2010), além de levar em conta as particularidades das turmas e dos alunos.

A Pedagogia Histórico-Crítica não promove uma atitude de imobilidade em relação aos conteúdos e ao seu planejamento; ao contrário, busca assegurar o desenvolvimento integral dos indivíduos. Esse tipo de desenvolvimento, no contexto social contemporâneo, exige a assimilação de conhecimentos dos quais ainda nos afastamos. A riqueza dos conteúdos clássicos impõe a necessidade de definições e redefinições sobre os métodos de transmissão; é nesse aspecto que se destaca a relevância contínua do planejamento educacional (Martins; Duarte; Marsiglia, 2010).

Martins, Duarte e Marsiglia (2010) enfatizam a relevância de distanciar-se do romantismo e da fascinação pelos discursos das pedagogias voltadas para o “aprender a aprender”, progredindo para uma nova etapa em que o pleno desenvolvimento humano seja considerado como parâmetro para os planejamentos educacionais, reconhecendo tanto a função do docente quanto a educação escolar como maneiras mais sofisticadas de apropriação cultural.

3.2 Percepções sobre a Escolarização de Estudantes com Deficiência no Ensino Médio Integrado

A eficácia do processo de inclusão escolar resulta de uma série de fatores que são fundamentais para sua real efetivação. Apesar dos progressos nas políticas voltadas à Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva nas últimas décadas, a prática ainda apresenta lacunas, principalmente no que se refere à garantia do desenvolvimento acadêmico dos estudantes (Mantoan; Prieto; Arantes, 2023).

Zaneti *et al.* (2020) sustentam que a disseminação dos conhecimentos clássicos na forma de conteúdos escolares, por meio do trabalho educativo, é uma condição essencial para a concretização do ensino de Ciências. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo os autores, os alunos são compreendidos como indivíduos concretos, moldados por uma multiplicidade de relações e diversas determinações; portanto, o que interessa a este aluno específico está relacionado às condições em que se encontra e que não foram escolhidas.

Compartilhamos a opinião de Mantoan e Lanuti (2022) no sentido de que o desconhecimento da diferença em si tem prejudicado tanto as instituições escolares quanto todos os seus integrantes, uma vez que tal ignorância impede avanços na criação de ambientes onde cada pessoa seja efetivamente acolhida conforme suas capacidades e interesses.

Neste tópico, buscamos escutar os profissionais da educação que desempenham papel importante no processo de inclusão no IFB, em especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado. Para tanto, a subseção está estruturada em dois eixos: (i) Sentidos e Experiências da Inclusão atribuída por um grupo de docentes: uma leitura a partir do Grupo de Reflexão, e (ii) Síntese das percepções dos Coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) acerca do processo de inclusão escolar.

No que se refere à síntese das percepções dos coordenadores do NAPNE, optou-se por apresentar apenas um panorama geral, uma vez que o artigo mencionado anteriormente na seção metodológica já se dedica a explorar com maior profundidade os aspectos que refletem a visão desses coordenadores sobre a inclusão de estudantes no Ensino Médio Integrado do IFB.

3.2.1 Sentidos e Experiências da Inclusão atribuída por um grupo de docentes: uma leitura a partir do Grupo de Reflexão

Na trajetória de abstração da realidade da pesquisa, buscamos entender os sentidos e as significações do processo de inclusão escolar conforme revelados por um grupo de professores com formação na área de Ciências da Natureza, que lecionam ou já lecionaram no Ensino Médio Integrado de um *campus* do Instituto Federal de Brasília. Para isso, adotamos a técnica de coleta de dados denominada Grupo de Reflexão, conforme detalhado na seção que aborda os métodos e técnicas utilizados na presente pesquisa.

No entanto, para melhor compreensão dessa etapa, reconhecemos que é fundamental, em um primeiro momento, dar um passo para trás e enxergar o desenvolvimento do processo do Grupo de Reflexão. Dessa forma, começaremos contextualizando a atividade Grupo de Reflexão, desde sua preparação até a execução da atividade. Em seguida, apresentaremos a organização dos dados e, por fim, faremos a exposição da análise e discussão das informações.

3.2.1.1 Da Proposição à Escuta: Concepção e Aplicação da Atividade do Grupo de Reflexão

A atividade de observação teve como objetivo registrar o desenvolvimento de uma dinâmica no contexto do Grupo de Reflexão, em uma sessão de estudos sobre o processo de

inclusão de estudantes com deficiência nas disciplinas das Ciências da Natureza de um curso técnico integrado ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal de Educação de Brasília, realizada em abril de 2024.

Para a escolha dos participantes, consideramos os objetivos do estudo e estabelecemos critérios específicos: a presença de pelo menos um professor das disciplinas de Física, Química e Biologia, que atuam ou já atuaram no curso técnico Integrado ao Ensino Médio, além do número ideal de integrante para participar do grupo de reflexão, entre 4 e 8 participantes.

Com base nesses critérios, foram convidados seis professores. O primeiro contato foi feito via WhatsApp com o intuito de verificar o interesse e a disponibilidade dos docentes para participar dos estudos, bem como para acertar o dia e horário da atividade. Após obter uma resposta positiva por parte dos docentes, procedemos ao envio de um e-mail formalizando o convite para a participação da dinâmica do Grupo de Reflexão, juntamente com a definição da data, horário e local da atividade. Acompanhando o convite, foi enviado em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura prévia, ressaltando que a assinatura do termo seria realizada no dia da atividade.

Um dia antes da atividade, entramos em contato com os participantes para confirmar suas presenças. Entretanto, dois dos seis professores convidados informaram que não poderiam participar da pesquisa devido a diferentes motivos. Assim, o grupo foi formado por quatro docentes: um de Física, dois de Química e um de Biologia.

Durante esta última interação, alguns docentes demonstraram preocupações quanto à confidencialidade da pesquisa, questionando se seus nomes seriam mencionados ou se haveria possibilidade de serem identificados de alguma forma. Questionaram ainda sobre o tempo da atividade e como seria a dinâmica. Na ocasião, esclarecemos todas as dúvidas levantadas, afirmando o anonimato e sigilo necessários para assegurar a privacidade dos participantes em relação às informações compartilhadas.

No dia da dinâmica de grupo de reflexão, nos ocupamos em chegar cedo ao local combinado para preparar a sala e o material a ser utilizado, como a disposição das mesas e cadeiras, o gravador, o computador, o papel e a caneta. Após organizar o ambiente e conectar o microfone ao computador, foram feitos testes para ajustar o som e garantir a qualidade da captação das vozes. O microfone escolhido para capturar as falas foi o desktop/USB da marca UGREEN.

Conforme os participantes iam chegando no horário marcado, foram se acomodando nos lugares designados pela pesquisadora. Com todos os presentes, demos as boas-vindas e

informamos que a gravação começaria naquele momento para registrar todas as discussões. Em seguida, apresentamos o microfone a ser utilizado e explicamos que ele serviria para indicar quem estava com a palavra.

Com consentimento unânime, expressamos nossa gratidão pela presença e valiosa contribuição de cada um dos presentes em seu estudo. Explicamos a presença da observadora e, segurando o microfone, nos apresentamos e pedimos que cada um fizesse o mesmo, seguindo a ordem horária, mencionando nome, formação acadêmica e experiências na docência, especialmente no curso técnico Integrado ao Ensino Médio.

Depois das apresentações, os participantes foram informados sobre a presença de uma folha em branco, uma caneta e uma cópia impressa do TCLE à sua disposição. Em um momento de concentração mútua, a pesquisadora leu em voz alta o TCLE e, ao término da leitura, todos concordaram com os termos e assinaram suas respectivas cópias.

Neste momento, resolvemos acrescentar mais um instrumento de gravação, o celular. Nos desculpamos pela interrupção, mas justificamos a necessidade de garantir um registro preciso daquele momento ao introduzir mais um recurso de gravação. Os participantes consentiram com a decisão.

Feito isto, foi explicado que o Grupo de Reflexão segue uma sequência de passos já estabelecidos, juntamente com algumas regras que os participantes precisavam compreender antes de começar a dinâmica. No entanto, asseguramos que não era necessário se preocupar, pois durante a atividade, orientaríamos sobre esses passos e, se necessário, reforçaríamos as regras.

Depois disso, iniciamos a dinâmica, listando as seguintes regras: a) os participantes devem se comprometer-se a manter em sigilo os relatos apresentados, pois as informações compartilhadas devem permanecer confidenciais e não podem ser discutidas fora do contexto do grupo; b) é importante lembrar que se trata de uma técnica que não implica em julgamento, portanto, devem evitar expressões julgadoras; c) é fundamental respeitar a fala de cada pessoa de maneira recíproca; d) cada pessoa tem a vez de falar, ou seja, só quem estiver com o "microfone" (palavra) deve se expressar; por último, e) os celulares devem ser deixados de lado durante a atividade para evitar distrações.

Em seguida, pedimos aos participantes que pensassem sobre uma situação que consideravam impactante/marcante em sua trajetória como professores no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência em cursos técnicos Integrado ao Ensino Médio. Além disso, solicitamos que registrassem esse acontecimento de forma resumida em no máximo três

linhas, acompanhado de um título significativo. O tempo estabelecido para essa tarefa foi de 2 minutos, suficiente para todos concluírem essa tarefa.

Depois de anotarem no papel, informamos que a partir daquele momento cada pessoa iria apresentar seu caso de forma resumida, seguindo a ordem horária a partir da pesquisadora, enfatizando que quem estivesse com o microfone (com a palavra) não deveria ser interrompido. Assim, a pesquisadora passou o microfone para o participante à sua esquerda, que seria o primeiro a expor o caso registrado no papel. Foi estabelecido um tempo de 3 minutos para cada relato.

Visando assegurar a confidencialidade na pesquisa, os nomes verdadeiros dos docentes que participaram do GR foram substituídos por: Thales, Nara, Marie e Bruno. Analogamente, os nomes Janete e Helena foram empregados para se referir as estudantes mencionadas nos relatos.

O primeiro participante a compartilhar sua situação foi o professor Thales. Ele mencionou a apreensão que sentiu no início do ano ao saber que a turma do primeiro ano contava com quarenta alunos, sendo quatro alunos com autismo. Durante sua fala, o docente ressaltou a complexidade de lidar com esses alunos, levando em consideração suas necessidades individuais. Após concluir sua exposição, o professor nomeou o seu relato de “O caso dos 4As” e passou o microfone para o próximo participante.

Marie foi a segunda a relatar a situação de inclusão no Ensino Médio Integrado. A docente destacou que o primeiro exemplo que veio à mente foi a história da estudante Fernanda, um caso de sucesso em termos de inclusão. Segundo Marie, a razão do êxito dessa inclusão foi o interesse demonstrado pela aluna em seu percurso escolar. Marie mencionou que a estudante costumava procurar os professores, compartilhar suas necessidades, expressar suas preferências e o que desejava aprender. Essa atitude, na visão da professora, demonstrou excelente eficácia. Após concluir seu relato, a participante do grupo carinhosamente deu o título do seu caso de “a menina do circo” e repassou o microfone para o próximo participante.

Posteriormente, Nara apresentou o terceiro caso. Em seu relato, fez uma comparação do desempenho de um estudante autista nas aulas práticas de laboratório em relação às aulas teóricas. Segundo Nara, esse estudante era capaz de superar suas dificuldades graças à assistência dos colegas, já que as atividades em sala eram realizadas em grupo. Contudo, na disciplina teórica era desafiador dar suporte a um estudante com deficiência numa turma com 40 alunos sem negligenciar os demais.

Bruno compartilhou seu relato, ressaltando a importância do caso da aluna Helena em sua trajetória como educador. O docente mencionou o impacto positivo e negativo desse episódio que levou todos os professores do curso a se reinventarem. Ele destacou a variação nos diagnósticos médicos de Helena durante o Ensino Médio e enaltece sua jornada de superação, atualmente cursando uma graduação no IFB. Ao final, o professor nomeou o seu relato como “O caso da aluna Helena”.

Após os participantes apresentarem seus casos, a pesquisadora explicou que cada um deveria escolher deles, podendo optar por seu próprio caso ou o de outro participante. O relato mais votado seria explorado em maior profundidade e precisão pelo autor. A pesquisadora esclareceu que, após o aprofundamento da situação eleita, os demais poderiam participar fazendo perguntas para aprofundar ainda mais a compreensão, esclarecer dúvidas ou detalhes. Ela lembrou também a importância de seguir a ordem de fala para questionamentos, privilegiando quem estivesse com o microfone, enfatizando ainda a necessidade de evitar qualquer tipo de julgamento.

Assim, o primeiro caso foi escolhido por consenso e, após sua exploração pelo autor, os participantes tiveram a oportunidade de questionar e esclarecer pontos sobre a história compartilhada. Nesse momento, a pesquisadora também se uniu à discussão, fazendo perguntas para aprofundar sua compreensão do relato escolhido.

Depois de esclarecidas todas as dúvidas, a pesquisadora solicitou que cada participante fizesse um resumo breve do caso discutido, seguindo a mesma dinâmica adotada desde o início, quem estivesse com o microfone realizava sua síntese. E assim foi feito, eles compartilharam suas impressões, percepções e o que consideravam relevante no caso explorado. Neste momento, os docentes explanaram de forma bastante positiva as trocas de experiências e conhecimentos compartilhados no grupo demonstrando uma ressignificação sobre a temática desenvolvida no grupo de reflexão.

Para concluir a atividade, a pesquisadora solicitou aos participantes que avaliassem a dinâmica do grupo de reflexão. Eles afirmaram que a dinâmica permitiu uma troca significativa de experiências e ideias sobre o tema abordado, principalmente devido ao número reduzido de participantes. Além disso, descreveram o ambiente como acolhedor, onde se sentiram confortáveis para expressar seus pensamentos e se expor livremente. Manifestaram o desejo de vivenciar mais momentos como aquele. Por fim, a pesquisadora encerrou a gravação e a fase de observação e ofereceu um lanche para confraternizar com os participantes.

No tópico seguinte, após contextualizar a dinâmica do grupo de reflexão, descreveremos a organização do material analisado, conforme orienta a referida metodologia, no sentido de apreendermos as significações sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, atribuídos pelos docentes.

3.2.1.2 Sistematização das Informações Emergentes do Grupo de Reflexão

No percurso das abstrações concernentes ao nosso objeto de estudo, procedemos com a organização do conteúdo da atividade do GR e, na sequência, realizamos a análise das informações com base nos procedimentos metodológicos dos “Núcleos de Significação: Análise Dialética das Significações Produzidas em Grupo”, conforme a proposta de Aguiar, Aranha e Soares (2021).

Este recurso metodológico é estruturado dialeticamente por meio dos seguintes movimentos: leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; identificação da(s) palavra(s) com significado - pré-indicador(es); agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e articulação dos indicadores – formando os núcleos de significação.

Dessa forma, após a transcrição, realizamos várias leituras e então fizemos um levantamento dos temas e conteúdos que emergiram nas falas do grupo. De acordo com os autores desse instrumento metodológico, os temas se manifestam por meio de palavras e/ou sentenças que sempre ganham significado dentro do seu contexto, originando os pré-indicadores, que refletem a realidade sócio-histórica do grupo.

A análise e interpretação internúcleos é o último procedimento adotado pela metodologia dos “Núcleos de Significação”. Seu objetivo é sintetizar as significações produzidas no processo analítico intranúcleo, momento em que a análise foi realizada a partir dos indicadores que formaram cada um dos três núcleos (Aguiar; Ozella, 2013).

Nesta fase, as significações atribuídas são rearticuladas sob uma perspectiva totalizante, visando elucidar as conexões lógico-históricas existentes entre elas. Com esse procedimento, torna-se possível captar o movimento de transformação, possíveis contradições e outros conteúdos pertencentes às zonas de sentidos mais profundas, conferindo uma nova qualidade ao já elucidado (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Embora representemos somente as palavras que revelam os pré-indicadores (Quadro 5), no texto de análise, incluímos trechos do discurso do grupo onde esses pré-indicadores estão presentes. O quadro a seguir exhibe de maneira sistemática como os pré-indicadores foram

organizados em indicadores. Na continuidade, abordamos a formação dos Núcleos de Significação.

Quadro 10 - Aglutinação de pré-indicadores em indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Thales - [...] o momento que gera angústia foi este ano, quando a gente recebeu quatro autistas.	Angústias em relação ao processo de inclusão
Thales- Eu era muito resistente a isso e inseguro. Mas olhando um pouco mais para cada aluno separadamente, eu acho que eu evolui até espiritualmente nesse sentido, de aceitar um pouco mais, de saber que eu posso arriscar um pouco, que desenvolve um pouco, se a gente estiver olhando para a especificidade daquele aluno, entende.	Resistência e insegurança para realizar a inclusão
Thales - Eu acho que isso, essa quantidade, escancara a nossa falta de habilidade para lidar com isso.	Falta de habilidade para lidar
Thales - [...] nós temos uma inclusão em quantidade, mas não temos em qualidade. O que me faz pensar se de fato nós temos inclusão”.	Quantidade vs Qualidade Situações que geram incertezas
Nara – E eu ficava muito me penalizando, achando que eu era uma pessoa muito ruim, porque eu achava que inclusão não era inclusão.	Sentimento de culpa
Nara - Então, aí eu fiquei um pouco mais aliviada, que se os pais pensam assim, então eu também não precisaria me condenar por pensar também.	Alívio por não ser o único a pensar que inclusão não é inclusão
Bruno - [...] positiva ou negativamente, o que faz a gente se reinventar bastante.	Se reinventar
Bruno - Então eu me impactei muito, uma situação que foi a mais marcante para mim. [...] ela já tomava Ritalina há dez anos e a indicação era que não podia ser mais extenso do que dois anos.	Situações que geram impactos além do contexto escolar
Thales – O que mais me incomoda de tudo é, por exemplo, quando o estudante X começa ficar agitado e quer sair.	Percepção sobre o estudante autista Incômodo pelo comportamento agitado
Thales - Me incomoda por ver que ele está incomodado, que ele não quer estar ali, estão querendo que ele fique.	Percepção sobre o estudante autista Incomodo por ele está incomodado
Thales - A gente já tem dificuldade de lidar, mesmo quando é pouco e tendo quatro.	O clássico discurso de não saber lidar com a inclusão Dificuldade de lidar
Thales – Para mim está sendo complicado. Está sendo difícil lidar.	O clássico discurso de não saber lidar com a inclusão Está sendo complicado
Nara – [...] a prática é difícil para o docente. [...] é difícil para os alunos.	O clássico discurso de não saber lidar com a inclusão É difícil para os docentes
Nara – [...] não sei a dificuldade dos pais de entenderem isso.	O clássico discurso de não saber lidar com a inclusão - Dificuldade para os pais entenderem

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Thales - E aí, quando nos anunciaram sobre quatro, eu pensei. Das outras vezes, quando tinha um, já era difícil pra eu conseguir. [...] se com um já era assim, imaginem com quatro.	Já era difícil com um, imagine quatro
Thales - Só que se eu fico muito tempo com um aluno só, eu não tenho tempo com os outros. E aí eu acabo fazendo, prejudicando os outros também, que estão ali.	Estudantes com deficiência atrapalham a aprendizagem da turma
Thales - [...] põe 40, 40 numa turma que às vezes não sabe lidar com aquilo ali, com o professor que também não está preparado para lidar com aquilo.	Professor não está preparado
Thales - [...] eu posso arriscar um pouco, que desenvolve um pouco, se a gente estiver olhando para a especificidade daquele aluno, entende?	Olhando para especificidade do aluno
Thales - [...] é que eu vou fazer o que? O que eu puder, dentro das minhas limitações. Se eu puder fazer com que ela saia da aula, ela não sabia o que era kg e ela saiu da aula sabendo que era kg, pra mim já teve um ganho, então eu vou considerar a aprendizagem como isso.	Fazer o que puder, dentro das limitações
Thales - Parece que eles não vão tendo noção porque as pessoas vão aceitando um pouco. Aí ele conseguiu isso. Beleza, já pronto, já foi o suficiente, porque já que ele tem uma limitação, então se ele atingiu isto aqui, tá bom.	Percepção que os estudantes são poucos instigados
Thales - Mas também não aceitar, porque à medida que você aceita, significa que você não vai fazer mais nada por aquilo ali. E eu vejo muito isso, a aceitação.	Não aceitar pouco
Thales [...] porque foi eu que falei para a mãe, porque a mãe: porque lá eles falaram que tava bom. Eu falei não, tá bom. Ele é capaz.	Não tá bom, ele é capaz
Marie - Eu acho que funcionou no que dava para funcionar, porque ela vinha muito atrás. Ela vinha atrás. Professora, vamos marcar que dia que a gente pode estudar? E eu acho que isso faz muita diferença na inclusão, né?	Diferença na inclusão, ela vinha atrás
Marie - E eu acho que essa relação é uma relação que tem que ser em par.	Relação tem que ser em par
Marie - [...] ela vinha com as necessidades, ela falava das necessidades, ela falava do que ela queria.	Falar das suas necessidades, falar o que quer
Marie - Eu sinto a falta da própria pessoa saber das dificuldades que ela precisa vencer, porque isso ajuda muito. D - Eles também ficam muito esperando da gente.	A própria pessoa saber das suas dificuldades
Marie - A gente emponderá-los assim, colocá-los para, mas ó, vamos lá, O que você precisa? Vamos, vamos junto aqui, né? E fica muito assim.	Emponderá-los, vamos junto aqui
Nara - Eu já tive experiência também de inclusão na disciplina teórica, que aí eu acho mais difícil do que em laboratório. [...] os próprios alunos do grupo podem ajudar.	Inclusão na disciplina teórica mais difícil que em laboratório
Thales- Se o professor ele não entende assim, na raiz da disciplina dele, é mais difícil ainda para ele entender onde é que o aluno não tá indo.	Professor não entende a raiz da disciplina dele, mas difícil ele entender onde o aluno está
Nara - Teórico às vezes você, para você deixa de explicar para 39 alunos para explicar para um.	Teórico, deixa de explicar para 39 para explicar para um

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Nara - [...] turmas especializadas em escolas de Educação Especial, porque ali era voltado para aquilo e o aluno aprendia mais ali do que eu colocar, por exemplo, uma turma aqui com 40 alunos, sabe?	Visão de que o aluno aprendia mais nas turmas especializadas
Nara - [...] não seria um Ensino Especial, né? Dentro de um ensino convencional. E aí a inclusão, nosso link estaria só na socialização para quem quisesse socializar.	O link da escola comum estaria só na socialização
Nara - Então me parece realmente um meio, uma forçação quando a gente fala colocar em 40, colocar um aluno com necessidades especiais, deficientes.	Eficácia da escola especial verso a escola inclusiva
Nara - Caramba, mas se a gente tiver uma estrutura, acaba sendo o que tá lá fora colocado aqui dentro. E a questão da inclusão seria mais a questão da socialização, talvez funcionasse melhor do que colocar em 40.	Crença da inclusão seja mais uma questão de socialização
Nara - Eu acho que não é uma inclusão, sabe? Essa inclusão que já coloca em 40 alunos.	Quantidade vs Qualidade
Nara - [...] inclusão desejada pelas instituições de ensino não é uma inclusão verdadeira [...] me parece mais um marketing, uma vontade muito grande [...] que é louvável.	A inclusão como Marketing
Nara - Ele é um autista, mas não é aqueles autistas que às vezes tem alguns autistas que são bem mais problemáticos. N - [...] crises de nervosismo, essas coisas. Dificulta e bate, briga.	Às vezes tem alguns autistas mais problemáticos
Thales - Nós temos um aluno que acompanha assim, muito tranquilo, ele acompanha, ele convive bem. Na verdade, eu nem desconfiei que era um deles.	Nem desconfiei que era um deles
Nara - Ele fazia as coisas direitinho	Percepção sobre o estudante autista
Nara - [...] então quando você vai para teórica que não fica tão bom	Vai para teoria, não fica tão bom
Thales - Alguns eram um pouco mais expansivos, outros eram mais comportados, enfim. T - E cada um deles certamente não se comporta da mesma forma e de fato, depois se concretizou.	Não se comporta da mesma forma
Thales - Nós temos um que tem mais problema de sociabilidade.	Tem mais problemas de sociabilidade
Thales - Nós temos uma que é caladinha. [...] ela tinha dificuldades muito visíveis com algumas coisas que para mim eram muito fundamentais.	Dificuldades muito visíveis que eram fundamentais
Thales - Fica quietinho ali na frente também. A impressão que eu tive do primeiro dia que ali entendi as coisas. A forma como ele te olhava e tal. Mas aí você ia ver que ele não tinha feito nada na folha.	A impressão de que ele entendia as coisas
Thales - [...] o autismo: ele tem um espectro, então nós temos vários, vários matizes, digamos assim. E um deles, e acho que isso é até comum a quase todos, é a falta de sociabilização.	É comum a quase todos, é a falta de sociabilização.
Thales - Eles não querem socializar. T - [...] porque você é, obriga o aluno.	Não querem socializar, ele é obrigado
Thales - [...] se a socialização é uma dificuldade e um limite. Por que isso não é feito com duas pessoas primeiro? Com 3 [...]. Thales - [...] aquilo ali é uma dificuldade, é uma limitação dele. [...] Será que isso não mais incomoda ele?	Socialização é uma dificuldade e um limite

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Bruno - Mas aí só a pergunta que é uma certa provocação e se essas deficiências são ocultas? Elas poderiam nem ser relatadas. Bruno - Como vamos lidar com essas situações em sala de aula? Porque são amostras da população geral. Elas vão acontecer o tempo todo em sala de aula. E aí, como vamos lidar sem saber a respeito?	Lidar com as deficiências ocultas
Thales - E eu acho que hoje não ter o diagnóstico até facilita a vida. Por quê? Porque é individual	Não ter diagnóstico. É individual
Thales - Mas no final das contas, eu acho que se não, se a gente tivesse oportunidade de trabalhar com cada aluno individualmente, era até melhor que nem tivesse laudo. Porque eu acho que assusta no começo. Tipo quatro autistas, Meu Deus.	Trabalhar com o aluno individualmente
Nara - E às vezes o diagnóstico é tardio [...] então, quando chega aqui, você fica um pouco de mãos atadas, porque você não tem um histórico, né?!	Diagnóstico tardio
Nara - [...] a gente sabe que com as deficiências ele nunca vai ser e... ter o mesmo, vamos dizer assim, o mesmo resultado, vamos dizer assim.	Com as deficiências, ele nunca vai ter o mesmo resultado
Thales - [...] às vezes eu teria que programar ali, sei lá, três, quatro tipos de aulas diferentes para eu dar conta deles. Isso é impossível. Então fica prejudicada (a aprendizagem)	Impossível planejar vários tipos de aula para dar conta
Thales - [...] eles não conseguem acompanhar a aprendizagem dos outros alunos.	Não consegue acompanhar
Thales - [...] eles trazem uma expectativa que é muito superior ao que de fato acontece na realidade. Então, ah, não, o aluno tem isso, ele consegue fazer isso e tal. Ai quando você vai ver, não é verdade	Expectativa muito superior ao que de fato acontece na realidade
Thales - Porque isso aqui é algo muito fundamental. É algo que está em todo lugar. A gente fala no cotidiano sobre isso. Então, me preocupa ela ter chegado no Ensino Médio e ninguém ter visto isso antes.	Preocupação de ter chegado no Ensino Médio e ninguém ter visto
Thales - Porque não acontece só com os alunos que têm deficiência. Na verdade, acontece com todos. Mas nesse caso aqui, acho que até mais grave. Thales - E eu acho que isso não é só para os meninos que têm deficiência. Com os outros também acontece, com uma intensidade talvez menor, mas acontece também.	Acontece com todos
Thales - [...] chega na nossa mão já bem tardio, entendeu? Então, isso é um trabalho que deveria estar sendo esmiuçado há muito tempo.	Chega já tarde, um trabalho que deveria estar sendo esmiuçado
Nara - Mas que você olha ali no laudo, você não tem realmente a dimensão. E isso tinha que estar sendo trabalhado há muito tempo.	Laudo não dá a real dimensão
Nara - Eu parar 39 alunos, ficar me olhando, que tentar dar alguma atenção, passar algum conhecimento para um não me parece inclusão né?	Não parece inclusão tentar passar conhecimento para um, os demais ficarem olhando
Nara - Então eu vejo assim uma lacuna. Ela foi sendo passada, o indivíduo foi sendo passado, sendo passado, sendo passado. E aí chega aqui, a gente fica assim um pouco de mãos atadas, então acho que é um problema que tinha que estar sendo trabalhado há muito tempo. Thales - [...] ele teria que ir construindo uma escada, degrau por degrau, e isso não acontece. Chega um momento que um degrau	Lacunas e que foram passadas

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
fica faltando. É como se você colocasse ele lá no final, sem o meio, então não vai cair ali toda hora ele vai voltar para o mesmo lugar.	
Nara - Então a gente dá a impressão de que algumas etapas foram puladas. Por isso que ele chegou do jeito que está aqui.	Etapas foram puladas
Thales - Por exemplo, o aluno que foi alfabetizado, toda a turma às vezes aprendeu a letra de forma e ele também. A turma foi para a letra cursiva, aí ele não foi. Aí a turma avançou em outra coisa e ele não foi. Ou seja, ele ficou estagnado aqui porque ele não sabia a letra cursiva às vezes, mas ele poderia ter avançado. Só não tá junto com a turma. Mas ele poderia ter avançado.	Falta de pré-requisitos que impede o avanço e desenvolvimento do estudante, que poderia ter sido desenvolvido na etapa anterior.
Bruno - [...] a cadência do aluno que foi colocado na inclusão nesse formato que a gente vê que não é respeitada. [...] é colocado em saltos e aí que ele não consegue mais absorver porque ele não tem mais o pré-requisito.	Cadência do aluno não foi respeitada
Thales- Mas para mim é insatisfatório, porque eu acho que é um aluno que teria que ter alguém ali um pouco mais por conta dele. Thales - “Tem uma pessoa ali que tá por conta. Às vezes tem um ou dois. Enquanto ela deixa um ali fazendo alguma coisa, ela orienta isso daqui”.	Alguém ali por conta dele
Thales- Igual você falou, os pais preferem às vezes uma sala especializada, porque aquela pessoa ali é especialista naquilo e eu não sou.	Os pais preferem sala especializada, a pessoa é especialista e eu não sou
Thales - [...] não vejo a aprendizagem como satisfatória. Eu acho que poderia ser muito mais se houvesse uma estrutura diferente Thales - Então eu vejo que a aprendizagem não é favorável, não atinge o potencial que eles poderiam e poderia ir muito mais.	Aprendizagem não satisfatória, poderia ir muito mais
Thales- [...] a mãe dele chegou falando que ele não escrevia a letra cursiva. E a primeira coisa que eu falei assim por quê? Ah, porque ninguém nunca expôs ele a isso. Então a gente vai fazer a partir de agora.	Ninguém nunca expôs isso a ele, a gente vai fazer a partir de agora
Thales - A estrutura que a gente está falando acho que não é só física, né? É uma estrutura, pessoa, especialização dessas pessoas e tal.	Não é só de estrutura física, pessoa e especialização dessas
Thales - Quando a gente recebe, às vezes alguns alunos que vêm do GDF, eu não percebo que eles foram no maior potencial lá, apesar de terem uma sala de recurso.	Apesar da sala de recursos, não percebe o potencial
Thales - E eu acho que essa questão que já se criou aqui dentro um asco, digamos, da sala de recurso, pelo seguinte o que a gente ouve e ah, o menino tá dando conta de fazer, manda pra sala de recurso.	Descrédito do potencial trabalho da sala de recurso
Thales - Então, o mundo ideal seria que tivesse um professor de História, especialista em Educação Especial, um professor de Matemática que fosse, porque aí sim, você ia ter um professor habilitado ali.	Mundo ideal que tivesse um especialista em Educação Especial para cada área
Nara - Você tem que ter um professor especializado para juntos ajudar aquela pessoa a desenvolver coisas, por exemplo, saber usar um que saber diferenciar aquilo.	Ter um professor especializado para juntos ajudar
Thales - Existe muita boa vontade. Ela precisa dar conta de dois ao mesmo tempo e às vezes ela não dá conta e não é uma pessoa especializada. Thales - A função dela seria cuidar ali, ter os cuidados, né? Mas por exemplo, ela não vai dar conta com todas as disciplinas.	Ela não dá conta e não é uma pessoa especializada

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Thales - Então existe um apoio, existe a boa vontade. Só que precisa da parte técnica, precisa da quantidade maior também.	Existe apoio, boa vontade. Só precisa da parte técnica e quantidade maior
Nara - [...] eu acho que tem casos que funciona bem, a inclusão depende da situação e tem casos que é muito difícil.	Tem casos que funcionam, depende da situação
Nara - Eu acho que a maioria é difícil, porque os casos de sucesso, de bom que tem sucesso, mas são poucos.	A maioria é difícil, tem sucesso, mas são poucos
Thales - Eu sempre gosto desses momentos de reflexão, porque a gente acaba desabafando, porque a nossa rotina é muito pesada. Cada um entra para a sua sala, cada um prepara a sua aula e a gente acaba não tendo esses momentos, né?	Gosto desses momentos de reflexão, porque a gente acaba desabafando,
Marie - Eu gostei. Gostei pra caramba, porque como eu disse, acho que foi em relação a inclusão. Eu tive falas aqui que eu nunca tinha falado antes abertamente, até por receio de ser julgada.	Nunca tinha falado antes abertamente, até por receio de ser julgada
Bruno - Eu achei interessante o aspecto. Todo mundo já falou que é a abertura da gente poder refletir juntos e se sentir reconfortado com o que o outro pensa ser o que a gente pensa também, ou até se houver diferença.	Abertura da gente poder refletir juntos e se sentir reconfortado com o que o outro pensa
Nara - Desabafei, coloquei minhas ideias e vi que tem muita gente que às vezes também pensa a mesma coisa.	Desabafei, coloquei minhas ideias
Nara - Eu gostei, mesmo porque aprendi com a experiência de vocês sobre a inclusão. As vezes a gente não sabe nem por onde começar.	Aprendi com a experiência sobre a inclusão

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11 - Articulação dos indicadores em núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Angústias relacionadas ao processo de inclusão	Sentimentos e emoções frente ao processo de inclusão
Falta de habilidade para lidar com a inclusão	
Resistência e insegurança em lidar com a inclusão	
Sentimento de culpa	
Alívio por não ser o único a pensar assim	
Situações que geram impactos além do contexto escolar	
É dificuldade de lidar”, “está sendo complicado”, “É difícil para os docentes”, “é difícil para os alunos”, “dificuldade dos pais entenderem”	Barreiras encontradas no processo inclusivo
Já era difícil com um, imagine quatro	
Professor não está preparado	
Inclusão escolar em Quantidade vs Qualidade	
A inclusão como Marketing	
Força um estudante com necessidades especiais numa turma com 40	
Inclusão como forma de exclusão	
A falta de preparo	
A inclusão não é para todos	

As vezes tem alguns autistas mais problemáticos	Sobre percepções, crenças e visões a respeito da inclusão e do estudante PcD
Incômodo pelo comportamento agitado	
Incômodo por ele está incomodado	
Dificuldades muito visíveis que eram fundamentais	
Faz coisas direitinho	
Não se comporta da mesma forma	
Eficácia da escola especial <i>versus</i> a escola inclusiva	
Visão de que o aluno aprendia mais nas turmas especializadas	
O link da escola comum estaria só na socialização	
A impressão que ele entendia as coisas	
Tem mais problemas de sociabilidade	
É comum a quase todos, é a falta de sociabilização.	
Crença que a inclusão seja mais uma questão de socialização	
Não querem socializar, ele é obrigado	
Socialização é uma dificuldade e um limite	
Tem casos que funcionam, depende da situação	
A maioria é difícil, tem sucesso, mas são poucos	Sobre o processo de aprendizagem
A presença de estudantes com deficiência “atrapalha” a aprendizagem da turma	
Não parece inclusão tentar passar conhecimento para um, os demais ficam olhando	
Diferença na inclusão, ela vinha atrás	
Relação tem que ser em par	
Falar das suas necessidades, falar o que quer	
A própria pessoa saber das suas dificuldades	
Emponderá-los, vamos junto aqui	
Lidar com as deficiências ocultas	
Não ter diagnóstico. É individual	
Trabalhar com o aluno individualmente	
Diagnóstico tardio	
Impossível planejar vários tipos de aula para dar conta	
Expectativa muito superior ao que de fato acontece na realidade	
Preocupação de ter chegado no Ensino Médio e ninguém ter visto	
Acontece com todos	
Chega já tarde, um trabalho que deveria estar sendo esmiuçado	
Laudo não dá a real dimensão	
Não parece inclusão tentar passar conhecimento para um, os demais ficam olhando	
Lacunas, foram sendo passadas	
Etapas foram puladas	
Cadência do aluno não foi respeitada	

Alguém ali por conta dele	Sobre o serviço de apoio
Os pais preferem sala especializada, a pessoa é especialista e eu não sou	
Aprendizagem não satisfatória, poderia se houvesse uma estrutura diferente	
Não é só de estrutura física, pessoa e especialização dessas	
Apensar da sala de recursos, não percebe o potencial	
Mundo ideal que tivesse um especialista em Educação Especial para cada área	
Ter um professor especializado para juntos ajudar	
Ela não dá conta e não é uma pessoa especializada	
Existe apoio, boa vontade. Só precisa da parte técnica e quantidade maior	
Olhar para especificidades do aluno	Por um fazer diferente
Se reinventar	
Fazer o que puder, dentro das limitações	
Percepção que os estudantes não são instigados suficientemente	
Não aceitar pouco	
Não tá bom, ele é capaz	
Ninguém nunca expôs isso a ele, a gente vai fazer a partir de agora	
Dualidade na concepção do conhecimento	Concepção do conhecimento prático e teórico
Formação sólida do docente	
Abertura para poder refletir juntos	Acolhimento e escuta do professor
Falar livremente sem receio de julgamento	
Momento de desabafo, reconforto e empatia	
Conhecer outras possibilidades	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.1.3 Percursos Interpretativos: Síntese e Análise dos Núcleos de Significação

Como foi esclarecido na contextualização da dinâmica do GR, o intuito da atividade foi selecionar um único caso para um estudo mais aprofundado pelo grupo, tendo sido escolhido o caso denominado 4As. Porém, é importante esclarecer que todas as falas produzidas durante a atividade do GR foram incorporadas ao conjunto de informações que foram submetidas a nossa análise. Assim, os dados examinados englobam todas as intervenções feitas durante a dinâmica, e não apenas o caso que foi escolhido para um exame mais profundo.

Desse modo, a síntese que elaboramos a partir dos Núcleos de Significação foi construída por meio de um processo dialético, envolvendo idas e vindas, sem a preocupação de seguir a ordem cronológica das falas, envolvendo todos os participantes. Contudo, buscamos apresentar, de certa forma, fragmentos que evidenciam a reflexão ocorrida no percurso da atividade sobre a temática inclusão durante a atividade do GR.

Dessa forma, ressalta-se a relevância de reiterar que os trechos coletados incorporam as contribuições dos quatro participantes envolvidos nesta atividade. É importante destacar, mais uma vez, que esses participantes são designados como Thales, Marie, Nara e Bruno, com Thales atuando como apresentadores do caso 4As.

Com base nessa análise, dos pré-indicadores selecionados, foram desenvolvidos 82 (oitenta e dois) indicadores, que resultaram em 8 (oito) Núcleos de Significação:

Núcleo de Significação 1 – Sentimentos e emoções frente ao processo de inclusão

Núcleo de Significação 2 – Barreiras encontrados no processo inclusivo

Núcleo de Significação 3 – Sobre percepções, crenças e visões a respeito da inclusão

Núcleo de Significação 4 – Sobre o processo de escolarização

Núcleo de Significação 5 – Sobre o serviço de apoio

Núcleo de Significação 6 – Por um fazer diferente

Núcleo de Significação 7 – Concepção do conhecimento prático e teórico

Núcleo de Significação 8 – Acolhimento e escuta do professor

Cada um dos títulos mencionados resume as diversas determinações que influenciam a compreensão dos Núcleos de Significação (NS). A seleção de citações dos pré-indicadores para cada nome dado aos núcleos é uma estratégia interessante para criar vínculos com os processos de significação. Intencionalmente, são escolhidas falas que evidenciam contradições, semelhanças e outras sutilezas presentes nos processos de inclusão escolar da realidade em questão, conforme a própria metodologia dos NS sugere.

Destacamos também a importância do título dado ao núcleo de significação, que, a partir de um esforço interpretativo do pesquisador, deve expressar a síntese atingida. Com essa expectativa, muitas vezes se torna oportuno aproveitarmos algumas frases dos sujeitos, que cumpram esse papel de sintetizador dos conteúdos essenciais contidos no núcleo (Aguar; Aranha; Soares, 2021, p. 11).

No próximo passo, iremos discutir cada uma dessas 8 (oito) sínteses representadas pelos Núcleos de Significação.

Núcleo de Significação 1 - Sentimentos e emoções frente ao processo de inclusão – *“para mim o momento que gerou angústia foi este ano quando a gente recebeu quatro autistas numa mesma turma de primeiro ano, que já é uma turma grande” (Thales).*

O Núcleo de Significação (NS 1) evidencia que as emoções e sentimentos manifestados pelo GR diante de suas experiências de inclusão (ou da incipiência delas) no âmbito do Ensino Médio Integrado são atravessados por tensões, ambivalências e contradições que revelam não apenas a complexidade da prática pedagógica inclusiva, mas também a ausência de condições estruturais, formativas e institucionais adequadas para sua efetivação.

Destacamos que a compreensão das emoções dos educadores em relação à inclusão está profundamente ligada à sua imersão na realidade da Educação Inclusiva, ultrapassando discursos superficiais e clichês, refletindo como os educadores realmente encaram o processo inclusivo, segundo Faria e Camargo (2018). Portanto, concebemos ser importante este movimento de refletir sobre as emoções e sentimentos emergidos das falas dos participantes.

O Núcleo de Significação 1 é composto pelos seguintes indicadores:

1. Angústias relacionadas ao processo de inclusão
2. Falta de habilidade para lidar com a inclusão
3. Resistência e insegurança em lidar com a inclusão
4. Sentimento de culpa
5. Alívio por não ser o único a pensar assim
6. Situações que geram impactos além do contexto escolar

O primeiro indicador, denominado “Angústias em relação ao processo de inclusão”, diz respeito à percepção do impacto inicial ocasionado pela presença significativa de estudantes autistas na mesma turma, o que se somou ao já existente excedente de estudantes. Isso gerou uma sensação de angústia por parte do relator do caso 4As, conforme indicado na citação do título do Núcleo de Significação 1.

Os sentimentos de resistência e insegurança relacionados à inclusão também foram referidos no GR e dizem respeito à declaração de Thales. Embora ele reconheça que essa percepção está gradualmente mudando, conforme demonstrado no trecho a seguir.

Eu era muito resistente a isso e inseguro. Mas olhando um pouco mais para cada aluno separadamente, eu acho que eu evolui até espiritualmente nesse sentido, de aceitar um pouco mais, de saber que eu posso arriscar um pouco, que desenvolve um pouco, se a gente estiver olhando para a especificidade daquele aluno, entende? (Thales).

O crescimento da demanda por inclusão é debatido pelo grupo, gerando uma sensação de apreensão em relação à necessidade crescente de atender a um público cada vez mais diverso.

De maneira similar, surge o reconhecimento de que não estão adequadamente preparados para lidar com essa demanda em expansão.

A fala: "Eu acho que isso, essa quantidade, escancara a nossa falta de habilidade para lidar com isso" (Thales), demonstra a sensação de impotência frente à demanda por inclusão de alunos com deficiência. Para esse professor, essa realidade não se configura como uma inclusão escolar efetiva; ao ter mais de um aluno com deficiência em uma turma numerosa, ele se vê diante da reflexão: "nós temos uma inclusão em quantidade, mas não temos em qualidade. O que me faz pensar se de fato nós temos inclusão" (Thales).

Acreditamos que as emoções expressas pelo grupo em relação à necessidade de lidar com um número cada vez maior de estudantes autistas podem estar ligadas à falta de conhecimento e familiaridade sobre o assunto. A literatura apoia essa visão, como evidenciado por Souza (2015), que aponta que muitos educadores vivenciam angústia, medo e incertezas em função da carência de conhecimentos adequados para se relacionar com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas emoções também nos oferecem indícios para refletir sobre a inadequação e a ausência dos conhecimentos necessários para atuar com a inclusão no contexto escolar.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a), ao analisar a faixa etária de 4 a 17 anos no contexto da Educação Especial, constatou-se que a proporção de alunos inseridos em classes regulares tem apresentado um crescimento gradual, passando de 94,2% em 2022 para 95% em 2023. Dentro das matrículas totais, os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ocupam o segundo lugar, representando 35,9% do total, correspondente a 636.202 estudantes.

Embora haja um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência em turmas regulares e nas diversas etapas da educação em nosso país, conforme divulgação no próprio site do MEC (Brasil, 2024b), é crucial ressaltar que a implementação oficial de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ocorreu apenas em 2008 (Brasil, 2008a), como já foi contextualizado no referencial teórico. Ademais, somente em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), passou a ser ilegal recusar matrícula e tornou-se obrigatória a garantia de condições adequadas para a permanência dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

Portanto, podemos inferir que, de modo geral, devido às legislações serem recentes, os educadores tiveram poucas oportunidades de interagir com estudantes com deficiência, tanto

nas escolas quanto nas universidades. Além disso, é provável que esses professores também tenham tido poucas experiências com esses indivíduos fora da escola, já que, até o presente momento, a participação deles na sociedade é frequentemente limitada por barreiras estruturais e atitudinais (Martins; Abreu; Rozek, 2020).

Além disso, a complexidade de uma sala de aula com um número elevado de alunos torna a dinâmica cotidiana ainda mais singular, inclusive no que se refere à gestão da sala, pois o professor é desafiado a empregar estratégias para captar a atenção de todos. Cada aluno adicional na classe exige do educador uma dose extra de atenção. Somado a isso, as turmas superlotadas dificultam que o docente possa pelo menos ter um conhecimento básico sobre as potencialidades individualizadas de cada estudante e atender às diversas necessidades educacionais que surgem no ambiente da sala de aula.

Salas superlotadas dificultam não apenas o trabalho docente, mas, principalmente, a aprendizagem de todos os alunos, uma vez que limitam a possibilidade de um acompanhamento mais singularizado por parte dos professores e criam um ambiente que é desconfortável, desmotivador e pouco acolhedor para todos.

De acordo com Castro Neta *et al.* (2020), o alto número de alunos em sala de aula resulta em uma maior carga de trabalho para os professores. Os autores apontam que esse fenômeno tem sido amplamente reconhecido nas instituições educacionais desde os anos 60. Eles sustentam que essa realidade é um reflexo da precarização gerada pelo sistema capitalista, impactando consideravelmente o ambiente laboral dos educadores e comprometendo a qualidade do ensino.

Essa intensificação da demanda de trabalho não se resume apenas ao crescimento do número de alunos nas salas de aula, mas abrange também diversas mudanças que impactam a qualidade da educação, como a gestão das instituições, a ampliação das horas de trabalho, salários insatisfatórios, perda de autonomia no exercício do trabalho, além de gerar sofrimento psicológico, doenças e alienação entre os profissionais da educação, conforme evidenciado pelos estudos de Castro Neta *et al.* (2020).

Na dinâmica dos conflitos no exercício da docência, os sentimentos tendem a se intensificar devido a situações impactantes. Isso se refere a circunstâncias que impactam o contexto da prática educacional e que estão ligadas a diferentes ordens que influenciam o processo de ensino. Um exemplo é o caso relatado pelo professor B, ao observar que o diagnóstico fornecido pela aluna Helen já havia sido feito há mais de 10 anos, e que a medicação que ela utilizava não deveria ser administrada por mais de dois anos: “Então eu me impactei

muito, uma situação que foi a mais marcante para mim. [...] ela já tomava Ritalina há dez anos e a indicação era que não podia ser mais extenso do que dois anos” (Bruno).

A natureza do trabalho docente muitas vezes é marcada por uma complexidade própria, que se revela, entre outras coisas, por meio de relações transcendentais ao ambiente de sala de aula. O professor, muitas vezes, desempenha papéis variados em relação aos alunos, ora atuando como agente moral, ora como responsável por sua educação. O seu trabalho é moldado pelo tempo, pelo ritmo e pela dinâmica do sistema educacional, impondo desafios e fazendo com que enfrente as dificuldades que surgem nesse contexto.

Da mesma forma, muitos desses desafios e conflitos que se instalam no cotidiano escolar, que não estão ao alcance de uma resolução por parte do professor, podem gerar sentimento de impotência e impossibilidade, ocasionando resistência e o não reconhecimento de que é impossível fazer a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, conforme apontado por Anjos, Silva e Melo (2013).

Nara declara que se punia por acreditar ser uma pessoa muito má, pois entendia que a inclusão não refletia o verdadeiro significado do termo. Ela afirma ter se sentido aliviada ao perceber que, se os pais compartilham dessa visão, ela também não precisaria se condenar por pensar da mesma forma. A fala de Nara evidencia a culpabilização individual que o professor enfrenta ao lidar com as dificuldades da inclusão de alunos com autismo, ao mesmo tempo em que expressa um alívio ao perceber que esse sentimento é compartilhado pelos pais.

Esse sentimento de culpa e insegurança representa um desafio para a formação de uma prática pedagógica inclusiva. Superar essa questão demanda o desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva sobre a própria atuação, buscando criar uma pedagogia baseada no diálogo e na colaboração, como argumenta Saviani (2012), que valoriza a interação e a troca de conhecimentos entre todos os participantes do processo educativo.

Conforme Mantoan e Lanuti (2022), apesar de serem evidentes os progressos rumo à formação de uma sociedade mais inclusiva, especialmente sob uma perspectiva menos excludente, ainda é possível observar elementos que expressam visões ultrapassadas. Isso indica que as ideias expostas incluem aspectos contraditórios, mostrando a convivência de noções antigas e excludentes com novos princípios voltados para a inclusão.

Para os autores mencionados, a inclusão é frequentemente entendida como a inserção de indivíduos diferentes na escola regular, mas essa visão está longe de capturar seu verdadeiro significado. A autora destaca que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o

direito à educação foi assegurado a todos, tornando-se efetivamente inclusivo. No entanto, essa definição ainda não tem sido devidamente compreendida (Mantoan; Lanuti, 2022).

Mantoan e Lanuti (2022) também questionam a crença de que a inclusão só é possível quando os alunos atendem a critérios e expectativas seletivas; muitos pensam que defender o acesso irrestrito de todos à educação regular pode ser interpretado como uma atitude irresponsável. Quando essa ideia chega às famílias, surge uma dúvida sobre a capacidade da escola regular de receber todos e um desdém pelo direito inalienável e fundamental ao acesso à educação, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Segundo Oliveira e Araújo (2021), as escolas têm cada vez mais adotado um modelo competitivo inspirado na lógica empresarial, que se alinha com a ideologia neoliberal. Essa perspectiva afeta a forma como os professores veem o próprio sistema educacional, onde o conhecimento acumulado, ao longo da história, já não atende às demandas do mercado. Assim, além dos conteúdos acadêmicos, há uma exigência por um conjunto de habilidades e competências que garantam um desempenho adequado.

Ao discutir a inclusão escolar sob a ótica das exigências neoliberais, Oliveira e Araújo (2021) ressaltam que todos devem desenvolver habilidades e competências que facilitem sua entrada no mercado de trabalho competitivo. Contudo, esse perfil desejado para os indivíduos apresenta desafios para pessoas com deficiência, que enfrentam barreiras ao tentar competir por oportunidades, sendo muitas vezes limitadas a um padrão de normalidade que não valoriza suas particularidades.

Considerando os sentimentos e emoções que o grupo associa ao processo de inclusão, percebemos que essas emoções podem afetar tanto positiva quanto negativamente a prática pedagógica dos educadores.

Núcleo de Significação 2 - Barreiras encontradas no processo inclusivo – *“O professor que também não está preparado para lidar com aquilo (Thales).*

As análises que tratam do NS 2 emergiram a partir de relatos de resistências e outras afirmações durante a dinâmica GR, os quais levantam questões complexas e significativas sobre o trabalho com os estudantes que são o objeto central de nossa pesquisa, possibilitando possíveis obstáculos para a concretização da inclusão.

Assim sendo, o NS 2 foi desenvolvido com base na articulação dos seguintes indicadores:

1. É dificuldade de lidar”, “está sendo complicado”, É difícil para os docentes”, “é difícil para os alunos”, “dificuldade dos pais entenderem”
2. Já era difícil com um, imagine quatro
3. Professor não está preparado
4. Inclusão escolar em Quantidade vs Qualidade
5. A inclusão como Marketing
6. Força um estudante com necessidades especiais numa turma com 40
7. Inclusão como forma de exclusão
8. A falta de preparo
9. A inclusão não é para todos

O discurso tradicional e frequente sobre a dificuldade em lidar com a inclusão é mencionado durante a exposição do caso dos 4As, conforme o exemplo: “o professor que também não está preparado para lidar com aquilo” (Thales). De acordo com o docente, a dificuldade em lidar com a inclusão se agravou com o aumento do número de estudantes com deficiência em uma única sala de aula, como é indicado na fala: “E aí, quando nos anunciaram sobre quatro, eu pensei. Das outras vezes, quando tinha um, já era difícil pra eu conseguir [...] se com um já era assim, imaginem com quatro” (Thales).

Essa mesma ótica foi ressaltada em diferentes momentos da dinâmica do Grupo de Reflexão (GR) pelo apresentador do caso 4As, sendo igualmente corroborada por alguns membros do grupo, como evidenciam as seguintes afirmações: “um aluno já era difícil” (Thales), “essa inclusão que já coloca em 40 alunos” (Nara), “às vezes a turma não sabe lidar com aquilo ali” (Nara), “o professor que também não está preparado para lidar com aquilo” (Nara) e “a prática é difícil para o docente” (Thales).

A complexidade em lidar com a inclusão é geral. Enfrentar uma turma inclusiva é complicado para os professores, mas essa situação também impõe desafios ao estudante da turma e ao próprio aluno com deficiência. De acordo com sua perspectiva, ele não compreende a razão pela qual os pais mantêm seus filhos nessa condição, conforme se observa na seguinte declaração: “é difícil para os alunos [...] não sei a dificuldade dos pais de entenderem isso” (Thales).

Roman, Molero e Silva. (2020) observam que é comum encontrar relatos de educadores que manifestam sua indignação ao declarar que, além de enfrentar a tarefa de lidar com seus 40 alunos, é inaceitável ter que assumir a responsabilidade por mais um estudante com deficiência.

Outros defendem que não têm a obrigação de trabalhar com esse perfil de alunos, pois não receberam a capacitação apropriada em seus cursos de formação.

Uma outra questão abordada no GR foi a crítica à inclusão escolar que se baseia em “quantidade” em detrimento de “qualidade”. Segundo o grupo, há um discurso inclusivo bastante vulnerável, que foca apenas em números, desconsiderando a qualidade das experiências educacionais. Essas afirmações evidenciam a preocupação em questionar se a inclusão representa uma realidade autêntica ou simplesmente uma tática para alcançar metas quantitativas, como podemos observar na fala que segue: “nós temos uma inclusão em quantidade, mas não temos em qualidade. O que me faz pensar se de fato nós temos inclusão” (Thales).

De maneira similar, Nara argumenta que a inclusão pretendida pelas instituições educacionais não é verdadeira. Ela expressa que “parece mais um *marketing*, uma vontade muito grande, que é louvável”. Sua declaração reflete um discurso em que a inclusão se assemelha mais a uma propaganda política voltada para se alinhar aos movimentos em defesa da inclusão, como se fosse uma atitude benevolente, do que efetivamente um direito fundamental da cidadania.

Um outro obstáculo é destacado nas afirmações de Nara e Marie, que afirmam que a inclusão não se aplica a todos os indivíduos. Essa perspectiva está em desacordo com os fundamentos de uma instituição escolar inclusiva, a qual deve receber todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. O princípio fundamental deve ser o desenvolvimento de uma pedagogia que promova a educação e a inclusão de todos (Mantoan, 2015).

Em contrapartida, Bruno reflete que a inclusão presente nas instituições de ensino hoje pode se traduzir em exclusão. Para ele, a concepção de que a inclusão escolar muitas vezes se converte em um processo de exclusão camuflada – especialmente em virtude da ausência de preparação adequada dos profissionais da educação e da escassez de recursos que comprometem a permanência dos alunos.

Salientamos que a resistência dos docentes em relação à implementação da proposta de inclusão escolar pode ser atribuída a vários fatores, dentre estes, a insegurança e ao receio de não satisfazer as expectativas, bem como à percepção de falta de preparo para lidar com esses alunos. Além disso, podem estar presentes motivos menos dignos, como preconceito e discriminação.

De acordo com Mantoan (2015), a finalidade da inclusão é, desde o início, assegurar que ninguém seja excluído do sistema educacional, que deve se adaptar às particularidades de todos os estudantes. Segundo a autora, à medida que as práticas educativas excludentes do passado cedem lugar e proporcionam oportunidades para a integração dos ensinos regular e especial em um único sistema de ensino, avança-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, na qual todas as necessidades educacionais dos alunos são atendidas dentro da educação regular.

Ademais, existe um intrincado conjunto de fatores que abrange desde uma gestão ineficaz, considerada uma barreira político-administrativa, até aquelas formas mais ocultas de exclusão, caracterizadas por baixa visibilidade e manifestadas simbolicamente por meio de (pré)conceitos e discriminação. Esses elementos contribuem para a construção de estereótipos e mitos sobre as pessoas, criando barreiras atitudinais que permeiam toda a sociedade.

Núcleo de Significação 3 – Sobre Percepções, Crenças e Visões - *“Eu acho que a maioria é difícil, porque os casos de sucesso, de bom que tem sucesso, mas são poucos” (Nara).*

As análises do Núcleo de Significação 3 representa a articulação das percepções, crenças e visões em relação aos alunos com deficiência e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do GR. Fazem parte do NS 3 os seguintes indicadores:

1. Às vezes têm alguns autistas mais problemáticos
2. Incômodo pelo comportamento agitado
3. Incômodo por ele está incomodado
4. Dificuldades muito visíveis que eram fundamentais
5. Faz coisas direitinho
6. Não se comporta da mesma forma
7. Eficácia da escola especial verso a escola inclusiva
8. Visão de que o aluno aprendia mais nas turmas especializadas
9. O *link* da escola comum estaria só na socialização
10. A impressão de que ele entendia as coisas
11. Tem mais problemas de sociabilidade
12. É comum a quase todos, é a falta de sociabilização.
13. Crença que a inclusão seja mais uma questão de socialização
14. Não querem socializar, ele é obrigado

15. Socialização é uma dificuldade e um limite
16. Tem casos que funcionam, depende da situação
17. A maioria é difícil, tem sucesso, mas são poucos

As distintas manifestações comportamentais, assim como os déficits na comunicação e na interação social dos quatro estudantes autistas, são apresentadas pelo expositor do caso 4As e debatidas pelo grupo. De forma geral, o grupo discutiu que indivíduos com autismo demonstram comportamentos e características singulares, além de que suas vivências em relação ao autismo não se apresentam de maneira homogênea.

No diálogo referente ao caso dos 4As, os participantes categorizaram os alunos em grupos como “problemáticos”, “expansivos”, “comportados” ou “caladinhos”. O expositor do caso, ao reconhecer as especificidades dos estudantes autistas, declara que “cada um deles certamente não se comporta da mesma maneira” e mencionou: “Temos um aluno que é bastante tranquilo; ele participa e interage de forma satisfatória. De fato, eu nem imaginei que fosse um deles” (Thales).

Sobre esse aspecto, Lage *et al.* (2023) abordam o capacitismo¹⁷ e suas modalidades de opressão estabelecidas na sociedade, destacando que certas expressões socialmente consolidadas desvalorizam as habilidades das pessoas com deficiência, além de perpetuarem a noção de que possuir um transtorno ou deficiência é algo negativo. Ademais, comportamentos condescendentes ou de compaixão em relação a essas pessoas configuram formas de preconceito. Segundo os autores:

Em diversas situações do cotidiano, desvelam-se facetas de uma cultura capacitista, a qual valoriza os seres humanos baseada em suas capacidades. Ocasionalmente por concepções perversas, endossadas pelo senso comum, o capacitismo está presente em mensagens aparentemente inofensivas, subliminares e/ou de forma explícita por meio de agressões verbais e físicas, bem como a segregação de indivíduos com características diferentes daquelas consideradas normais. Revelado por intermédio de palavras, expressões, “brincadeiras” ou ações, realizadas muitas vezes de forma automática, sem reflexões a respeito, esse tipo de estigmatização causa inúmeros sofrimentos a uma expressiva parte da população. A erradicação desses comportamentos

¹⁷ O capacitismo, oriundo do termo inglês *ableism*, refere-se à noção de que apenas corpos considerados “perfeitos” são tidos como “normais”, enquanto aqueles com características distintas são percebidos como deficientes. Esse conceito ganhou relevância nos Estados Unidos nas décadas de 1970 e 1980, associado ao movimento pelos direitos das pessoas com deficiência e aos movimentos feministas. O capacitismo cria uma hierarquia que submete pessoas com deficiência, retratando-as como inferiores (Lage *et al.*, 2023, p. 6). De acordo com Campbell (2008), o capacitismo abrange crenças e práticas que marginalizam corpos que não se alinham ao padrão normativo, considerando a deficiência como uma forma de limitação da condição humana.

não se constitui em um processo simples e rápido uma vez que demanda expressivas mudanças culturais (Lage *et al.*, 2023, p. 10-17).

O capacitismo decorre do contexto histórico enfrentado por pessoas com deficiência e, conforme afirmam Marchesan e Carpenedo (2021), a conceituação de pessoa com deficiência, quando elaborada sob uma perspectiva já estabelecida, revela-se, dada sua natureza restritiva, como um produto de uma construção sócio-histórica que perpetua diversos preconceitos. Esses preconceitos geram ideias que se disseminam em diferentes esferas sociais, impactando todos os indivíduos com deficiência ao pressupor que estes possuem limitações que os tornam incapazes em todas as dimensões da vida. Essa situação culmina na negação de suas habilidades por meio de um discurso excludente.

De acordo com as manifestações do GR, determinados comportamentos apresentados por estudantes autistas ocasionam certo desconforto entre os docentes. Além disso, pressupõe-se que tais comportamentos indicam insatisfação por parte do aluno, que, segundo a perspectiva do grupo, não desejaria estar presente naquele ambiente, conforme ilustrado nas falas: “O que mais me incomoda de tudo é, por exemplo, quando estudante [...] começa ficar agitado e quer sair” e “Me incomoda por ver que ele está incomodado, que ele não quer estar ali, estão querendo que ele fique” (Thales).

Há também a questão da sociabilidade, identificada nas falas como uma problemática inerente à condição dos estudantes autistas, variando de menor a maior grau, conforme os seguintes recortes: “o autismo: ele tem um espectro, então nós temos vários, vários matizes, digamos assim. E um deles, e acho que isso é até comum a quase todos, é a falta de sociabilização”, “Eles não querem socializar”, “porque você é, obriga o aluno” e “aquilo ali é uma dificuldade, é uma limitação dele [...] Será que isso não mais incomoda ele?”.

Com base nesses excertos, é possível observar que a socialização é percebida como uma limitação individual desses estudantes, e, mais ainda, um reflexo de sua insatisfação de estar e permanecer naquele lugar. Neste sentido, o grupo expressa que, se é uma dificuldade e um limite para o aluno a socialização, questiona o motivo dela não acontecer de forma gradual.

Consideramos que essa perspectiva manifesta uma narrativa prevalente que associa a deficiência exclusivamente ao indivíduo, desconsiderando as influências do contexto social. Essa narrativa negligencia, por exemplo, a possibilidade de que a ausência de sociabilidade pode ser igualmente um reflexo de um ambiente social que, com frequência, se revela hostil e permeado por preconceitos.

Referindo-se a uma variedade de estudos, Paoli e Machado (2022) destacam que o autismo tem sido um tema central em intensas discussões desde os primeiros diagnósticos propostos por Kanner¹⁸ e Asperger¹⁹. Essas discussões abordam aspectos como nosologia, fenomenologia, etiologia, educação, terapia e dinâmicas familiares. Em todas essas dimensões relacionadas ao assunto, os discursos dominantes tendem a enfatizar déficits, apresentando as pessoas autistas de forma paradoxal em relação à essência da natureza humana.

Em uma perspectiva histórico-social, o autismo não se apresenta de uma única forma, mas se manifesta em diferentes tipos, singularidades, visões de futuro, metas pessoais e personalidades tão diversas quanto a própria vida. Neste sentido, o autismo é entendido no plural: autismos, uma expressão que capta melhor a riqueza da diversidade neurológica do espectro (Paoli; Machado, 2022).

Observa-se nas falas um consenso em relação às dificuldades e limitações dos estudantes em discussão, evidenciado por afirmações como "A gente sabe que com as deficiências ele nunca vai ser e ter o mesmo resultado" (Nara) e "Eles não conseguem acompanhar a aprendizagem dos outros alunos" (Thales). Tais afirmações expõem a dificuldade em enxergar a aprendizagem como uma experiência única, que reconhece as singularidades do aluno e valoriza seu processo de desenvolvimento.

Sob a ótica da PHC, o aprendizado das pessoas autistas, embora não seja facilmente percebido por observadores externos, ocorre fundamentalmente por meio da interação com outras pessoas e com os bens culturais produzidos pela humanidade; ou seja, é mediado pelas relações sociais que se formam ao longo do tempo. A formação da personalidade revela um movimento contraditório que resulta de diversas influências e das interações que mantemos com o ambiente ao nosso redor (Paoli; Machado, 2022).

No que se refere à eficácia da Educação Inclusiva, a partir das declarações dos membros do grupo, inferimos três perspectivas que se relacionam com conceitos históricos da Educação Especial. Denominamos essas perspectivas como: Educação em Escolas Especializadas,

¹⁸ Kanner foi o pioneiro na descrição do Autismo em 1943, sendo inicialmente chamado de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. As características incluem mudanças nas interações afetivas, solidão intensa, dificuldades de comunicação, potencialidades cognitivas notáveis, aparência física normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e maior incidência em meninos (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

¹⁹ Em 1944, Asperger apresentou em sua pesquisa a definição de um transtorno que chamou de Psicopatia Autística, marcado por dificuldades na interação social, uso pedante da linguagem, problemas de coordenação motora e sua exclusividade em indivíduos do sexo masculino. Ele baseou sua pesquisa em casos clínicos, focando na história familiar, características físicas e comportamentais, desempenho em testes de inteligência e na importância de uma abordagem educacional adequada para esses indivíduos (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

Inclusão Dependente de Fatores Específicos e Inclusão predominantemente social, conforme será exposto nos trechos: “turmas especializadas em escolas de educação especial, porque ali era voltado para aquilo e o aluno aprendia mais ali do que eu colocar, por exemplo, uma turma aqui com 40 alunos, sabe?”, “Eu acho que a maioria é difícil, porque os casos de sucesso, de bom que tem sucesso, são poucos”, “não seria um ensino especial, né? Dentro de um ensino convencional. E aí a inclusão, nosso link estaria só na socialização para quem quisesse socializar” (Nara). E, ainda: “eu acho que tem casos que funciona bem, a inclusão depende da situação e tem casos que é muito difícil” (Marie).

Conforme os exemplos, a primeira concepção sugere que as escolas de Educação Especial, tais como os Centros de Ensino Especializados, são percebidas como mais adequadas para alunos com deficiência, refletindo a ideia de que esses estudantes conseguem aprender de forma mais eficaz nesse ambiente. Essa perspectiva remete ao modelo histórico de segregação na Educação Especial, no qual as instituições educacionais voltadas para grupos minoritários, incluindo pessoas com deficiência, eram consideradas as mais adequadas, fundamentando-se na crença de que poderiam se tornar produtivas por meio da oferta de escolarização e formação específicas.

Na segunda concepção, sugere-se que a eficácia da inclusão está condicionada a circunstâncias específicas e é, em geral, difícil de ser atingida. Isso se alinha ao modelo de integração, no qual apenas aqueles que conseguem acompanhar seus colegas são verdadeiramente incluídos, enquanto os demais acabam por ser excluídos ou enfrentam dificuldades. A percepção predominante é de que os casos de sucesso são escassos.

Por último, na terceira concepção, a inclusão é entendida mais como uma questão social do que educacional, com ênfase na socialização em detrimento de uma inclusão realmente abrangente. Nesse cenário, a inclusão pode ser interpretada unicamente como interação social, sem uma verdadeira diversificação dos currículos e métodos pedagógicos para atender todos os alunos.

As ideias extraídas, de maneira geral, evidenciam visões ultrapassadas acerca da Educação Especial, as quais consideram a integração parcial como uma estratégia aceitável, em oposição aos princípios da Educação Inclusiva. Ademais, é possível inferir que existem conceitos preconcebidos e estereótipos nas declarações dos participantes, o que aponta para a necessidade de avanço da sociedade na compreensão e na adoção de uma perspectiva mais humanizada em relação às subjetividades das pessoas com deficiência.

Núcleo de Significação 4 - Sobre o processo de aprendizagem - *“Só que se eu fico muito tempo com um aluno só, eu não tenho tempo com os outros. E aí eu acabo fazendo, prejudicando os outros também, que estão ali” (Thales).*

O NS 4 visa articular os indicadores relevantes ao processo de aprendizagem, explorando sentidos e significados que emergem das informações geradas pela interação com o GR, no que se refere aos estudantes com deficiência, da discussão no grupo. Assim, o NS 4 é composto dos seguintes indicadores:

1. A presença de estudantes com deficiência “atrapalha” a aprendizagem da turma
2. Não parece inclusão tentar passar conhecimento para um, os demais ficam olhando
3. Diferença na inclusão, ela vinha atrás
4. Relação tem que ser em par
5. Falar das suas necessidades, falar o que quer
6. A própria pessoa saber das suas dificuldades
7. Emponderá-los, vamos junto aqui
8. Lidar com as deficiências ocultas
9. Não ter diagnóstico. É individual
10. Trabalhar com o aluno individualmente
11. Diagnóstico tardio
12. Impossível planejar vários tipos de aula para dar conta
13. Expectativa muito superior ao que de fato acontece na realidade
14. Preocupação de ter chegado no Ensino Médio e ninguém ter visto
15. Acontece com todos
16. Chega já tarde, um trabalho que deveria estar sendo esmiuçado
17. Laudo não dá a real dimensão
18. Não parece inclusão tentar passar conhecimento para um, os demais ficam olhando
19. Lacunas, foram sendo passadas
20. Etapas foram puladas
21. Cadência do aluno não foi respeitada

A crença de que a presença de estudantes com deficiência pode atrapalhar a aprendizagem da turma foi abordada no decurso da dinâmica e expressa a dificuldade em lidar com a demanda de alunos na sala de aula, bem como a impossibilidade de conciliar o atendimento individualizado com as necessidades da turma como um todo, conforme ilustram as falas a seguir: “Eu para 39 alunos, fique me olhando, que tente dar alguma atenção, passar algum conhecimento para um não me parece inclusão né?” (Nara) e “Só que se eu fico muito tempo com um aluno só, eu não tenho tempo com os outros. E aí eu acabo fazendo, prejudicando os outros também, que estão ali” (Thales).

De acordo com Thales, para dar conta da turma toda, por vezes, seria necessário planejar, talvez, três ou quatro formatos de aulas distintos com o intuito de suprir as necessidades de todos os alunos. Na sua perspectiva, isso é inviável. Assim, para ele, a turma acaba sendo afetada negativamente no que tange ao aprendizado.

Para os integrantes do GR, os estudantes chegam no Ensino Médio Integrado com várias defasagens e lacunas que deveriam ter sido trabalhadas nas etapas de escolarização anteriores. O grupo considera que a lacuna identificada na formação do estudante é fruto de processo de escolarização de “passar adiante”, sem a atenção devida, conforme alguns exemplos de falas: “chega na nossa mão já bem tardio, entendeu? Então, isso é um trabalho que deveria estar sendo esmiuçado há muito tempo” (Thales), “Então eu vejo assim uma lacuna. Ela foi sendo passada, o indivíduo foi sendo passado, sendo passado, sendo passado. E aí chega aqui, a gente fica assim um pouco de mãos atadas, então acho que é um problema que tinha que estar sendo trabalhado há muito tempo” (Marie) e “Então a gente dá a impressão de que algumas etapas foram puladas. Por isso que ele chegou do jeito que está aqui” (Nara).

Em sua análise, o expositor do GR enfatiza a preocupação com o fato de que os estudantes ingressam no Ensino Médio sem ter assimilado conteúdos fundamentais, que são essenciais para a vida cotidiana. Entretanto, ele observa que essa problemática não se restringe apenas aos alunos com deficiência, mas se estende a todos os estudantes.

A maioria dos alunos do IFB vem das escolas localizadas no Distrito Federal. Grande parte desses estudantes está finalizando o Ensino Fundamental II em instituições públicas da região, as quais são supervisionadas e administradas pela Secretaria de Educação do DF. O suporte oferecido por essa secretaria é feito pela Sala de Recursos, que está presente em todas as escolas.

De acordo com o que foi mencionado pelo expositor e corroborada pelo grupo, ao chegar nessa etapa, muitas vezes essa situação geralmente não é reportada. Pelo contrário, nas reuniões

com as famílias ou mesmo nas informações provenientes da escola anterior, existe uma expectativa que supera em muito a realidade. Assim, conforme a declaração de Thales: "Então, o aluno tem isso, ele consegue fazer isso e tal". No entanto, ao se investigar mais detalhadamente, constata-se que essa afirmação não corresponde à verdade.

Os participantes assinalaram que constantemente o laudo que é apresentado pela família não reflete com precisão a real magnitude das dificuldades enfrentadas pelos estudantes; notaram também que o problema chega "tardio" até eles, o que evidencia a carência de acompanhamento e suporte apropriados ao longo da trajetória escolar dos alunos.

Igualmente, destacam que o diagnóstico para esses estudantes é frequentemente realizado de forma tardia, e ao chegarem ao Ensino Médio, temas que deveriam ter sido discutidos antes fazem com que os professores precisem começar do zero.

As declarações dos professores Thales, Marie e Nara evidenciam um sentimento de impotência e frustração em relação à realidade de alunos que ingressam no Ensino Médio apresentando lacunas e dificuldades de aprendizagem. Para Nara, há uma sensação de descaso, sugerindo que os estudantes têm avançado sem a devida observância das etapas necessárias, o que resulta na chegada ao Ensino Médio sem os pré-requisitos fundamentais.

Uma questão adicional que é abordada refere-se ao diagnóstico tardio. De acordo com o grupo, quando esse diagnóstico ocorre de forma tardia, o aluno não tem a chance de participar de um trabalho mais focado em suas limitações. Como resultado, ao ingressar no Ensino Médio, ele apresenta uma considerável defasagem, e a escola se vê em uma situação limitada, pois não dispõe de nenhum histórico do estudante: "E às vezes o diagnóstico é tardio [...] então, quando chega aqui, você fica um pouco de mãos atadas, porque você não tem um histórico, né?!" (Marie).

No contexto do desenvolvimento da dinâmica do GR, observam-se indícios de um processo de autorreflexão por parte dos participantes, quando Bruno ressalta que essa situação evidencia que a cadência do aluno inserido nesse formato de inclusão não é devidamente respeitada. Segundo ele, o aluno é colocado em saltos, o que impede sua capacidade de assimilar, uma vez que lhe faltam os pré-requisitos necessários.

De maneira similar, Thales complementa afirmando que a percepção é de que o estudante deveria construir uma escada, degrau por degrau, mas isso não ocorre. Chega um ponto em que um degrau está ausente. É como se ele fosse colocado diretamente no final da escada, sem passar pelo meio; assim, ele não consegue progredir e acaba retornando ao mesmo ponto repetidamente.

Bruno provoca uma reflexão, ainda, acerca da abordagem das deficiências ocultas, considerando que estas, muitas vezes, não podem ser verbalizadas. Ele questiona sobre de que maneira enfrentar tais circunstâncias no ambiente escolar, tendo em vista que a inclusão se configura como uma realidade e que a tendência é acolher um número crescente de alunos com deficiência.

É perceptível que as questões levantadas por Bruno geram uma inquietação no grupo, incitando uma reflexão sobre os diagnósticos, os quais foram inicialmente apresentados como algo de grande relevância na inserção deste estudante numa turma regular. De acordo com o apresentador do caso 4As, a ausência de um diagnóstico pode, em algumas circunstâncias, facilitar o trabalho com esses alunos. Ele sustenta que compreende o diagnóstico como uma experiência singular, conforme a análise subsequente: “Mas no final das contas, eu acho que se não, se a gente tivesse oportunidade de trabalhar com cada aluno individualmente, era até melhor que nem tivesse laudo. Porque eu acho que assusta no começo. Tipo quatro autistas, Meu Deus” (Thales).

No decorrer da dinâmica do GR, foi levantada no grupo a questão de que os alunos precisam demonstrar mais interesse pelo seu processo de aprendizagem, expressar suas necessidades e reconhecer suas dificuldades. O grupo observou que muitos estudantes aguardam pela intervenção do professor. Em contrapartida, consideram que é necessário um esforço por parte dos professores para empoderar esses alunos, conforme evidenciado no relato a seguir:

Eu acho que funcionou no que dava para funcionar, porque ela vinha muito atrás. Ela vinha atrás. Professora, vamos marcar que dia que a gente pode estudar? E eu acho que isso faz muita diferença na inclusão, né? E eu acho que essa relação é uma relação que tem que ser em par. Ela vinha com as necessidades, ela falava das necessidades, ela falava do que ela queria [...] A gente emponderá-los assim, colocá-los para. Mas ó, vamos lá, O que você precisa? Vamos, vamos junto aqui, né? E fica muito assim (Marie).

Conforme discorre Lanuti e Mantoan (2021), a implementação das normativas de inclusão escolar ainda enfrenta desafios, particularmente no trato com a diferença. A percepção do Outro, embora reconhecida, é restrita, pois o Outro é sempre múltiplo e não se limita a categorias fixas. A persistência de rótulos sobre os estudantes, destacam os autores, dificulta a abordagem das diversas formas de diferença, impedindo que a escola capture a singularidade de cada estudante e evidenciando a limitação na capacidade de ensinar, controlar a aprendizagem e disciplinar, gerando uma sensação de incompletude nesse processo.

Núcleo de Significação 5 - Sobre o serviço de apoio – *“os pais preferem às vezes uma sala especializada, porque aquela pessoa ali é especialista naquilo e eu não sou” (Nara).*

O NS 5 apresenta a análise dos principais temas que emergem da discussão do GR relacionados aos serviços de apoio especializados, conforme os seguintes indicadores:

1. Alguém ali por conta dele
2. Os pais preferem sala especializada, a pessoa é especialista e eu não sou
3. Aprendizagem não satisfatória, poderia se houvesse uma estrutura diferente
4. Não é só de estrutura física, pessoa e especialização dessas
5. Apesar da sala de recursos, não percebe o potencial
6. Mundo ideal que tivesse um especialista em Educação Especial para cada área
7. Ter um professor especializado para juntos ajudar
8. Ela não dá conta e não é uma pessoa especializada
9. Existe apoio, boa vontade. Só precisa da parte técnica e quantidade maior

De acordo com a delimitação proposta no título, ainda é possível identificar discursos na sociedade que não reconhecem a viabilidade das escolas inclusivas, preferindo, em vez disso, instituições especializadas. Associamos esses discursos à carência de informação, assim como ao desafio intrínseco das escolas em se prepararem adequadamente para receber todos os alunos sem restrições. Ademais, a questão não se limita apenas à presença dos estudantes nas escolas; envolve também a realização de um ensino efetivo e significativo.

Nesse contexto, os serviços de apoio voltados para esses alunos exercem um papel crucial na oferta de suporte tanto direto quanto indireto. Nos Institutos Federais, esse apoio é realizado pelo NAPNE, do qual falamos anteriormente.

Para os participantes do Grupo de Reflexão, o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou outras singularidades poderia ser significativamente melhorado se houvesse um serviço de apoio mais bem estruturado, de forma que pudesse ter uma pessoa para assisti-los durante as atividades em sala de aula. Como foi apresentado nas seguintes declarações: “Então eu vejo que a aprendizagem não é favorável, não atinge o potencial que eles poderiam e poderia ir muito mais” e “Tem uma pessoa ali que tá por conta. Às vezes tem um ou dois. Enquanto ela deixa um ali fazendo alguma coisa, ela orienta isso daqui” (Thales).

Embora os participantes reconheçam a importância das atividades já realizadas pelo NAPNE, eles identificam a necessidade de uma estrutura diferenciada. No entanto, essa necessidade não se restringe apenas à infraestrutura física, que também é significativa, mas abrange igualmente uma estrutura de serviços, de pessoas, especialização desses profissionais, bem como um professor especialista em educação especial. De acordo com os relatos dos participantes: “Então, o mundo ideal seria que tivesse um professor de história, especialista em educação especial, um professor de matemática que fosse, porque aí sim, você ia ter um professor habilitado ali” (Thales) e “Você tem que ter um professor especializado para juntos ajudar aquela pessoa a desenvolver coisas, por exemplo, saber usar um que saber diferenciar aquilo” (Marie).

No que diz respeito à atuação do profissional de psicopedagogia no NAPNE do campus em questão, Thales e Marie ressaltam sua importância e comprometimento, contudo destacam que esse profissional lida com múltiplas demandas simultaneamente, o que, em algumas situações, pode tornar-se impraticável. Além disso, Thales observa que esse profissional não possui a especialização adequada, ou seja, não se trata de um docente especialista em educação especial, conforme a declaração a seguir: “Então existe um apoio, existe a boa vontade. Só que precisa da parte técnica, precisa da quantidade maior também [...] A função dela seria cuidar ali, ter os cuidados, né? Mas, por exemplo, ela não vai dar conta de todas as disciplinas”.

Em oposição ao que foi destacado como relevante para efetivação do trabalho de apoio do NAPNE, o grupo destacou que o serviço oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal é reconhecido como uma referência na disponibilização desse tipo de apoio, em virtude de sua estrutura e de uma equipe especializada. Entretanto, apesar desse apoio estar consolidado e ser bem avaliado socialmente, o grupo não consegue perceber, em suas avaliações, um resultado que evidencie o desenvolvimento real do potencial de seus estudantes, conforme afirmação abaixo:

Quando a gente recebe, às vezes alguns alunos que vem do GDF, eu não percebo que eles foram no maior potencial lá, apesar de terem uma sala de recurso [...] E eu acho que essa questão que já se criou aqui dentro um asco, digamos, da sala de recurso, pelo seguinte o que a gente ouve e ah, o menino tá dando conta de fazer, manda pra sala de recurso (Thales).

O docente especializado em Educação Especial, denominado de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é considerado imprescindível nos serviços de apoio proporcionados pelas instituições educacionais, conforme estabelecido nas legislações

atuais. A LDBEN, em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino ofereçam professores com formação específica para atender as necessidades especiais dos estudantes, além de capacitar educadores do Ensino Regular para incluir esses alunos (Brasil, 1996).

A PNEEPEI também enfatiza a importância de se garantir a Educação Especial em todas as etapas educacionais, desde a infância até o Ensino Superior, assim como a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em relação ao atendimento especializado, para atuar na educação especial:

o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. (Brasil, 2008a, p. 13)

A Resolução do CNE/CEB nº 4, datada de 2 de outubro de 2009, estabelece a função dos docentes e a formação necessária para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da Educação Básica, enfatizando que o profissional deve ter uma formação inicial e específica em Educação Especial. As responsabilidades atribuídas ao professor de Educação Especial abrangem a colaboração com os professores da sala de aula regular, com o objetivo de disponibilizar serviços e recursos, além de fomentar atividades que incentivem a participação e a aprendizagem dos alunos nas atividades escolares. Essas atribuições estão definidas na Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 9, 2010.

De acordo com nossa pesquisa, no IFB, apenas um dos campi conta com um docente efetivo AEE; os outros preferiram contratar, por meio de um edital específico do NAPNE, um profissional com formação em psicopedagogia. Dessa forma, no campus objeto da investigação, há apenas um especialista em psicopedagogia desempenhando funções no NAPNE.

Mesquita e Mól (2024) destacam a importância de um docente de AEE estar presente na escola comum para colaborar com os professores regentes. Essa colaboração é fundamental principalmente porque muitos desses professores não têm formação inicial específica em Educação Especial, ou às vezes possuem apenas uma formação superficial. Segundo os autores, o professor de química e o de AEE podem, juntos, a partir de domínio de sua atuação, planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas que atendam melhor às necessidades específicas dos estudantes que precisam desse apoio.

Todavia, em relação aos demais servidores atuantes no NAPNE, identificamos, em nossas pesquisas, que a maioria dos profissionais que atuam nos NAPNES não possuem formação em Educação Especial (mais detalhes à frente).

Núcleo de Significação 6 – Por um fazer diferente *“eu posso arriscar um pouco, que desenvolve um pouco, se a gente estiver olhando para a especificidade daquele aluno” (Thales).*

O NS 6 caracteriza-se pela interconexão dos indicadores que refletem os significados e as interpretações que surgem das declarações dos participantes relacionadas a tentativas de promover a escolarização de estudantes com deficiência e/ou outras singularidades, de acordo com os seguintes indicadores:

1. Olhando para especificidade do aluno
2. Se reinventar
3. Fazer o que puder, dentro das limitações
4. Percepção de que os estudantes são poucos instigados
5. Não aceitar pouco
6. Não tá bom, ele é capaz
7. Ninguém nunca expôs isso a ele, a gente vai fazer a partir de agora

A inclusão escolar é compreendida como um esforço colaborativo que envolve toda a comunidade educacional, incluindo famílias e a sociedade em geral, com o objetivo de estabelecer ambientes justos, nos quais todas as pessoas se sintam respeitadas e efetivamente incluídas. Nesse cenário, é fundamental valorizar as diferenças como inerentes à espécie humana, bem como significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento humano.

Embora tenhamos identificado vários momentos caracterizados por resistência e preconceitos por parte do grupo, também observamos, por meio das intervenções verbais, indicadores de um empenho em promover o respeito à inclusão escolar e a apreciação das diversas expressões das singularidades dos alunos, conforme as seguintes falas:

eu posso arriscar um pouco, que desenvolve um pouco, se a gente estiver olhando para a especificidade daquele aluno, entende?

é que eu vou fazer o que? O que eu puder, dentro das minhas limitações. Se eu puder fazer com que ela saia da aula, ela não sabia o que era kg e ela saiu da aula sabendo que era kg, pra mim já teve um ganho, então eu vou considerar a aprendizagem como isso.

Parece que eles não vão tendo noção porque as pessoas vão aceitando um pouco. Aí ele conseguiu isso. Beleza, já pronto, já foi o suficiente, porque já que ele tem uma limitação, então se ele atingiu isto aqui, tá bom;

Mas também não aceitar, porque à medida que você aceita, significa que você não vai fazer mais nada por aquilo ali. E eu vejo muito isso, a aceitação.

porque foi eu que falei para a mãe, porque a mãe: porque lá eles falaram que tava bom. Eu falei não, tá bom. Ele é capaz (Thales).

Núcleo de Significação 7 – Concepção do conhecimento prático e teórico *“se o professor ele não entende assim, na raiz da disciplina dele, é mais difícil ainda para ele entender onde é que o aluno não tá indo” (Thales).*

O NS 7 diz respeito às inferências que fazemos em relação às questões levantadas pelo grupo sobre o conhecimento prático e teórico, conforme os seguintes indicadores:

1. Inclusão na disciplina teórica mais difícil que em laboratório
2. Professor não entende a raiz da disciplina dele, mas difícil ele entender onde o aluno está
3. Teórico, deixa de explicar para 39 para explicar para um
4. Vai para teoria, não fica tão bom

As interpretações que emergem nas discussões do Grupo de Reflexão (GR) sobre o conhecimento teórico e prático refletem a persistente dualidade entre essas duas formas de saber: “Eu já tive experiência também de inclusão na disciplina teórica, que aí eu acho mais difícil do que em laboratório [...] os próprios alunos do grupo podem ajudar” e “Teórico às vezes você, para você deixa de explicar para 39 alunos para explicar para um” (Nara).

Conforme os enxertos acima, três questões se destacam como pertinentes para uma análise mais aprofundada. A primeira refere-se à dicotomia que sugere que o conhecimento teórico apresenta um nível de complexidade superior ao do conhecimento prático, estabelecendo, assim, uma hierarquia. Nesse sentido, as disciplinas de natureza teórica podem

ser vistas como mais desafiadoras para estudantes com deficiência, enquanto as disciplinas práticas são consideradas mais acessíveis.

Essa visão evoca os primórdios da educação para pessoas com deficiência no Brasil, período em que esses indivíduos eram tidos como incapazes, sob a ótica intelectual, de adquirir conhecimentos teóricos. O que resultou na criação de escolas especiais dedicadas exclusivamente à reabilitação psicopedagógica e/ou ao aprendizado de ofícios manuais. Em suma, trata-se de uma perspectiva ultrapassada acerca das potencialidades desses alunos.

A segunda questão aborda a complexidade do trabalho do professor em uma disciplina teórica ao conduzir a turma, pois, em diversas ocasiões, o docente precisa interromper a explicação para atender apenas a um aluno com deficiência, fazendo com que toda a turma seja prejudicada. Na perspectiva do professor, essa prática não é justificada, pois não promove a inclusão, já que acaba excluindo os demais alunos. Já nas disciplinas práticas, os próprios colegas podem auxiliar o aluno com deficiência.

A terceira questão revela que, em certa medida, é válida a afirmação de que se o professor não compreende a essência da sua disciplina, torna-se ainda mais difícil para ele identificar as dificuldades enfrentadas pelo aluno. De acordo com a PHC, a atuação docente exige uma formação robusta, alicerçada em conhecimentos científicos que promovam ações concretas, por meio da contribuição tanto da filosofia quanto das Ciências. Essa abordagem busca entrelaçar teoria e prática, visto que a formação docente requer uma base teórica que permita, por meio da reflexão e do pensamento crítico, transformar conceitos abstratos em ferramentas aplicáveis no cotidiano (Massucato; Akamine; Azevedo, 2012).

Massucato, Akamine e Azevedo (2021) destacam que o aligeiramento do ensino deve considerar o pragmatismo e o aprendizado autônomo, além de criticar a valorização do professor apenas como facilitador, em vez de reconhecê-lo como responsável pela transmissão do conhecimento. O texto ainda aponta a preocupação com a formação em serviço, que prioriza o conhecimento prático imediato, em detrimento de uma formação inicial sólida e teoricamente fundamentada que promova a integração entre teoria e prática.

Núcleo de Significação 8 – Acolhimento e escuta do professor *“Eu sempre gosto desses momentos de reflexão, porque a gente acaba desabafando, porque a nossa rotina é muito pesada. Cada um entra para a sua sala, cada um prepara a sua aula e a gente acaba não tendo esses” (Marie).*

O NS 8 diz respeito ao momento de escuta proporcionado pelo Grupo de Reflexão, conforme os seguintes indicadores:

1. Abertura para poder refletir juntos
2. Falar livremente sem receio de julgamento
3. Momento de desabafo, reconforto e empatia
4. Conhecer outras possibilidades

O Núcleo de Significação 8 revela a importância do Grupo de Reflexão como espaço privilegiado de escuta e construção coletiva, especialmente no que se refere ao tema da inclusão. Os depoimentos dos participantes evidenciam o potencial transformador desses momentos, conforme destaca uma das falas: “eu gostei pra caramba, porque, como eu disse, acho que foi em relação à inclusão. Eu tive falas aqui que eu nunca tinha falado antes abertamente, até porque receio de ser julgada”. Essa manifestação demonstra que o grupo proporcionou condições subjetivas para que emergissem posicionamentos e experiências até então silenciadas.

Diante da rotina intensa da escola e da sala de aula, bem como da carência de formações continuadas, a realização de momentos como esse mostra-se essencial para o aprofundamento de discussões sobre temas que demandam constante problematização, como a inclusão escolar.

Neste contexto, compreendendo a realidade de uma sociedade capitalista periférica, como propõe Magalhães e Aguiar (2022), é necessário reconhecer a pesquisa como instrumento de intervenção formativa. Ao propor articulação entre teoria, prática e crítica, a autora defende uma filosofia da práxis que ultrapassa a contemplação e a descrição da realidade, comprometendo-se com sua transformação.

A pesquisa, portanto, se configura simultaneamente como meio e fim promovendo sínteses provisórias a partir das experiências formativas cuja materialidade concreta, neste caso, os professores e suas vivências, constitui a base para o desenvolvimento de processos que articulam pesquisar formar e transformar. A produção do conhecimento torna-se, assim, uma ação revolucionária ao fomentar condições para o surgimento de novas práticas educativas.

No campo do ensino de ciências, a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas ainda representa um desafio persistente, como aponta Fernandes e Souza. Apesar dos avanços já conquistados permanecem obstáculos relacionadas à formação inicial e continuada dos docentes, à adequação de materiais didáticos e a compreensão das

particularidades das pessoas com deficiências e das estratégias pedagógicas necessárias para superá-las.

Os autores ressaltam que pesquisas recentes demonstram que as transformações empreendidas na área têm gerado impactos positivos que extrapolou os estudantes público-alvo da inclusão beneficiando a toda a comunidade. Os alunos passaram a ser percebidos como sujeitos singulares em seus processos de aprendizagem, o que fortalece o compromisso como educação verdadeiramente democrática e emancipatória.

3.2.2 Síntese das percepções dos Coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) acerca do processo de inclusão escolar

Iniciaremos este subtópico realizando uma breve contextualização metodológica da pesquisa realizada com os Coordenadores do NAPNE para em seguida apresentar uma síntese das análises e dos resultados advindos das entrevistas, haja vista que o trabalho completo já foi publicado, conforme mencionamos na seção 2, e por fim, também uma síntese da conclusão.

Sendo assim, destacamos que o objetivo foi investigar as percepções dos coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) acerca do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília.

A pesquisa, teve como produção de dados a entrevistas semiestruturadas com sete coordenadores e, após as transcrições das entrevistas, utilizou-se como método a análise de dados denominada Análise Temática Dialógica (ATDi) (Silva; Borges 2017).

Foram identificados temas e subtemas a partir das narrativas dos participantes, e construídos mapas de significado, os quais evidenciaram que as percepções dos coordenadores acerca do processo de inclusão dos estudantes do Ensino Médio Integrado sofrem influências de elementos precedentes e consequentes.

Os elementos precedentes se referem às influências advindas do processo de formação inicial e continuada, às experiências profissionais na área da educação e da trajetória de vida dos participantes. Já as percepções consequentes emergem a partir da prática no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

Percepções Precedentes:

A Formação Acadêmica desempenha um papel central na atuação dos coordenadores do NAPNE. Embora a maioria possua formação na área de educação, os participantes revelaram

que apenas os graduados em pedagogia receberam uma formação específica sobre Educação Inclusiva. Além disso, apesar de mencionarem que o tema foi abordado na graduação, consideram essa formação insuficiente para que pudessem desempenhar de maneira eficaz suas funções pedagógicas no contexto escolar e lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Em relação à formação continuada, a maioria dos participantes indicou ter realizado cursos na área de Educação Inclusiva antes de ingressarem no IFB, além de terem participado de formações oferecidas pela instituição. Contudo, foi relatado que os cursos de aperfeiçoamento, embora importantes, são predominantemente teóricos e muitas vezes utópicos, com baixa aplicabilidade prática nas situações cotidianas, embora reconheçam a necessidade de adquirir mais conhecimento para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Quanto à experiência profissional, todos os participantes possuíam vivência anterior como docentes e já haviam atuado com inclusão escolar. Além disso, os relatos de experiência de vida apontaram que os participantes que possuem familiares com deficiência se sentem especialmente sensibilizados pela luta pela inclusão, o que os motivou a engajar-se ativamente na causa.

Percepções Consequentes:

A motivação para assumir a coordenação do NAPNE é frequentemente baseada na experiência prévia dos coordenadores ou em uma afinidade pessoal com a causa da inclusão. No entanto, o processo de escolha do coordenador é uma mera formalidade, pois geralmente existe apenas um candidato para o cargo, refletindo a falta de interesse dos servidores em assumir a coordenação. O trabalho no NAPNE é considerado voluntário, o que o torna pouco atrativo. Isso leva a direção do campus a realizar convites, seja para servidores assumirem a função de coordenador ou membros, ou ainda por meio de sugestões de colegas.

Quanto ao trabalho realizado, os participantes apontam que as expectativas não têm sido atendidas, especialmente devido à ausência de uma equipe permanente e de uma equipe multiprofissional no núcleo. Essa lacuna o atendimento dos discentes, evidenciando a necessidade de incluir um professor especializado em Educação Especial no quadro de servidores do IFB. Esse profissional seria essencial para colaborar na elaboração e execução de planejamentos de atendimento aos estudantes, orientar os professores nas questões pedagógicas e atuar como mediador entre educandos com deficiência e os docentes.

Entre os aspectos que os participantes almejam, destaca-se a questão do incentivo financeiro. A falta de uma função gratificada e de um status institucional para o NAPNE

dificulta o engajamento dos servidores na coordenação, uma vez que o cargo não oferece vantagens financeiras ou condições para dedicação exclusiva.

Outro ponto crucial é a ausência de um professor especializado em Educação Especial, cuja presença no NAPNE seria fundamental para a reflexão sobre o atendimento aos alunos e a orientação pedagógica. Além disso, a falta de uma equipe multidisciplinar exclusiva compromete as atividades do núcleo, gerando lacunas no atendimento aos discentes.

No que se refere à formação continuada, foi observado que as iniciativas formativas são pontuais e geralmente abordam as necessidades específicas de determinados estudantes e suas adaptações. No entanto, os relatos indicam uma escassez de ações sistemáticas para a formação permanente dos membros do NAPNE, com as formações oferecidas pela reitoria sendo esporádicas. professor quanto às questões pedagógicas, além de poderem servir de elo entre o educando com deficiência e/ou transtorno e o professor. Também foi mencionada a necessidade de promover encontros regulares entre os coordenadores de núcleos para troca de experiências.

Assim, os participantes sugeriram que houvesse um programa de formação em serviço para o NAPNE, contínuo e sistemático, visando à reflexão constante sobre as práticas de inclusão no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que a investigação realizada com os coordenadores do NAPNE ocorreu no ano de 2022, sendo o manuscrito submetido para avaliação em periódico no mesmo ano e publicado somente em 2024. No intervalo entre a realização da pesquisa e a publicação dos resultados, o Instituto Federal de Brasília (IFB), no exercício de suas prerrogativas legais e regimentais, procedeu à redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas com vistas à estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em todos os *campi* da instituição. Com essa organização, todos os coordenadores dos referidos núcleos passaram a exercer suas atividades mediante o recebimento de função gratificada.

Paralelamente, o IFB realizou, nesse mesmo período, a contratação temporária de profissionais com formação em Psicopedagogia para compor as equipes dos NAPNE, ampliando o suporte especializado oferecido nos *campi*. No entanto, é importante observar que a contratação temporária de profissionais para atuar na educação, sobretudo no contexto da Educação Especial, pode acarretar impactos relevantes na qualidade do trabalho docente e na efetividade do atendimento às demandas dos alunos com deficiência. Essa forma de vínculo empregatício tende a comprometer a continuidade das ações pedagógicas, dificultando o planejamento a longo prazo e impondo condições de trabalho marcadas pela instabilidade, sobrecarga e limitação de tempo para estudo e preparo adequada das atividades pedagógicas.

Conforme argumentam Souza, Yegashi e Martins (2024), a precarização do trabalho na Educação Especial tem se intensificado nos últimos anos e repercute negativamente na saúde física e emocional dos docentes, afetando sua motivação e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, tais condições refletem a lógica de exploração do trabalho imposta pelo capital, que busca intensificar a apropriação da força de trabalho em prol da acumulação de mais-valia.

Em síntese, a análise evidencia que a atuação no NAPNE ainda enfrenta desafios estruturais significativos, especialmente no que se refere à ausência de uma equipe especializada e dedicada exclusivamente às demandas do núcleo. Embora tenha havido um avanço com a contratação de um profissional da área de psicopedagogia, tal medida revela-se insuficiente frente à complexidade e a abrangência das ações requeridas para a efetivação da inclusão. Soma-se a isso a carência de uma política institucional sistemática de formação continuada, voltada à qualificação dos servidores.

Neste contexto, evidenciamos a necessidade de fortalecer as condições de trabalho e promover um maior incentivo à formação e ao engajamento de todos os profissionais, com o objetivo de aprimorar às práticas inclusivas no âmbito institucional.

SEÇÃO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Ruma à Síntese Superadora

Nesta tese buscamos compreender o processo de escolarização de estudantes com deficiência nas disciplinas das Ciências da Natureza, no contexto dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em um *campus* do Instituto Federal de Brasília. O pressuposto defendido foi o de que a escolarização dos estudantes com deficiência, nesse âmbito específico, ainda apresenta lacunas significativas na implementação efetiva das diretrizes de inclusão, tanto nos documentos institucionais quanto nas práticas pedagógicas.

A investigação foi motivada por inquietações acerca do ensino de Ciências inclusivo na Educação Profissional, em particular no Ensino Médio Integrado, decorrentes da minha atuação como pedagoga, bem como diante dos desafios encontrados ao longo da minha jornada profissional e acadêmica.

Para tanto, a análise foi conduzida a partir do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Sócio-Histórica, sob a lente do Materialismo Histórico-Dialético no processo metodológico. O percurso metodológico contou com o uso de distintas técnicas e instrumentos de investigação, articulados de forma a possibilitar uma apreensão crítica e contextualizada da realidade estudada.

Os objetivos foram: 1) Analisar os principais documentos normativos institucional que subsidiam e orientam a escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Médio Integrado do IFB; 2) Mapear e analisar como a inclusão está presente nos documentos curriculares norteadores do trabalho pedagógico das disciplinas das Ciências da Natureza; e, 3) Identificar as percepções do processo de inclusão pelos: a) Coordenadores dos NAPNE; e, b) Professores da área das Ciências da Natureza.

Diante da trajetória investigativa percorrida, esta etapa final retoma os principais aportes teóricos que fundamentaram nossa análise. A partir dos referenciais mobilizados, buscamos apontar não apenas as contradições evidenciadas no processo educacional inclusivo no Ensino Médio Integrado nas disciplinas das Ciências da Natureza, mas também vislumbrar possibilidades concretas de superação, ancoradas em uma perspectiva emancipadora e historicamente situada da educação.

No que tange à **Educação Especial sob o olhar da Teoria Sócio-Histórica**, resgatamos a trajetória da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, marcada por avanços importantes, sobretudo nas últimas três décadas, com a promulgação de legislações que consolidam o direito à Educação Inclusiva. Entretanto, destacamos que tais políticas, ainda que

relevantes, são formuladas em um contexto de reestruturação do capitalismo global, sob a hegemonia de uma racionalidade liberal, que busca reduzir a educação à lógica da produtividade e do desempenho, em detrimento da equidade e da justiça social.

Ao se aprofundar na **Teoria Sócio-Histórica e suas implicações**, destaca-se seu potencial crítico e transformador para a educação de pessoas com deficiência. Fundamentada na obra de Vigotski, essa abordagem reconhece o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado atribuindo centralidade à interação, à mediação pedagógica e à superação das limitações impostas pelo modelo médico da deficiência. A deficiência, portanto, é compreendida como uma condição histórica e não como uma incapacidade definitiva, o que exige práticas pedagógicas intencionais voltadas à ativação das potencialidades dos estudantes.

No âmbito da **Pedagogia Histórico-Crítica**, apresentamos sua base teórica ancorada no Materialismo Histórico-Dialético e sua concepção de educação como prática social transformadora. A PHC defende a apropriação crítica e sistemática dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos como condição para a formação de sujeitos históricos conscientes e capazes de intervir na realidade. Essa abordagem recusa propostas adaptativas fragmentadas que tendem a reduzir o currículo e a rebaixar a expectativa para estudantes com deficiência, propondo, em contrapartida, uma educação que respeite a totalidade e complexidade da formação humana.

Também abordamos as contribuições didáticas fundamentadas na PHC, em especial no campo do ensino de Ciências, evidenciando como a PHC tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas críticas que, além de favorecerem a compreensão dos fenômenos naturais, problematizam os pressupostos ideológicos do conhecimento científico, promovendo uma ciência a serviço da emancipação humana.

Por fim, ao tratar do **Ensino Médio Integrado (EMI)** no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), discutimos sua inserção histórica e política no cenário educacional brasileiro, refletindo sobre seus fundamentos teóricos e suas possibilidades formativas. A análise do EMI, articulada aos pressupostos da PHC e da Teoria Sócio-Histórica permitiu compreender a complexidade da proposta e os desafios de garantir uma formação integral inclusiva em um contexto marcado por contradições estruturais. Abordamos, ainda, os conceitos estruturantes da formação integral no EMI, como: escola unitária, superação da dualidade entre Educação Básica e Profissional; trabalho como princípio educativo, eixo estruturante da formação humana; politécnica, domínio dos fundamentos dos diferentes saberes e técnicas; e, formação omnilateral, desenvolvimento pleno e multilateral do ser humano.

Com esse arcabouço analítico, passamos à etapa seguinte da pesquisa, na qual expomos as sínteses, buscando compreender a totalidade concreta e contraditória.

A análise dos documentos institucionais evidenciou contradições significativas entre o discurso normativo da inclusão escolar e as condições objetivas para sua implementação no IFB. Embora reconheça o esforço institucional na formulação de diretrizes voltadas à promoção da acessibilidade do Atendimento Educacional Especializado, constata-se a ausência de condições estruturais essenciais, como a presença de profissionais permanentes, especialmente um professor especializado em AEE, comprometendo a consolidação das ações propostas para a inclusão.

A formalização de fluxos e procedimentos voltados ao AEE, representa avanço importante, denotando intencionalidade política e compromisso com a equidade educacional. No entanto, a adoção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) como substituto ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) aponta fragilidades conceituais e operacionais gerando riscos de distanciamento dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) e a descaracterização dos objetivos do atendimento especializado.

Outro ponto crítico refere-se à ampliação do propósito do AEE para além de seu público-alvo. Embora bem-intencionada, tal ampliação pode diluir a especificidade das ações voltadas às pessoas com deficiência, enfraquecendo o enfrentamento ao capacitismo institucional e desviando o foco das práticas inclusivas que deveriam promover justiça educacional.

Além disso, a inexistência de uma equipe multidisciplinar e de um professor especializado no NAPNE, pode comprometer a mediação necessária para implementação da cultura inclusiva no cotidiano escolar. Demandam aprimoramento das normativas internas de modo a assegurar sua efetividade e coerência com os marcos legais nacionais.

Por fim, os documentos que norteiam e retratam o trabalho pedagógico nas disciplinas das Ciências da Natureza analisados, revelaram ausência de estratégias didático pedagógicas que considerem as singularidades e diversidade dos estudantes. A inexistência de menção à pluralidade de abordagens metodologias ou instrumentos de avaliação evidenciam distanciamento entre a política institucional de inclusão e da prática docente, sinalizando a necessidade de formação continuada e de um trabalho pedagógico mais intencional às singularidades dos estudantes.

Quanto à análise das narrativas docentes produzidas no Grupo de Reflexão, sistematizadas por meio dos Núcleos de Significação (NS), revelou um panorama complexo e

contraditório acerca do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). Cada núcleo expressa dimensões estruturais, pedagógicas, formativas e subjetivas que se entrelaçam e configuram os sentidos atribuídos pelos docentes à prática pedagógica inclusiva.

Em síntese, evidencia que os sentimentos e emoções manifestados pelos docentes frente ao processo de inclusão, como angústia, insegurança, resistência e sentimento de culpa, emergem como expressão subjetivas que, ao mesmo tempo em que denunciam a precariedade do sistema educacional e o impacto da lógica neoliberal nas escolas, também apontam para possibilidades de transformação. Observa-se que a intensificação da demanda por inclusão, aliada à sobrecarga docente e à falta de preparo, resulta na sensação de impotência e na culpabilização individual, ainda que alguns relatos revelem tentativas de superação por meio da crítica e do reconhecimento das especificidades dos estudantes com deficiência.

As barreiras enfrentadas no processo de inclusão escolar se revelam múltiplas e interdependentes, atravessadas por ausência de formação adequada, sobrecarga docente e a persistência de uma lógica quantitativa e performativa da inclusão. A concepção restritiva de que a educação inclusiva “não é para todos”, ainda se mantém presente, reforçando posturas excludentes e naturalizando a desigualdades.

Discursos capacitistas e compreensões estigmatizadas acerca dos estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda se encontram presentes no ambiente escolar. Embora reconheçam as singularidades dos estudantes, os participantes demonstraram uma tendência à categorização e à comparação entre sujeitos comportados e problemáticos, o que indica uma leitura limitada da complexidade do espectro. Os discursos ainda oscilam entre uma perspectiva assistencialista e integracionista, reforçando práticas que limitam o direito ao conhecimento e revelando a dificuldade em deslocar a centralidade da deficiência para as barreiras institucionais.

Os desafios impostos pelas defasagens históricas, diagnósticos tardios e a ausência de apoio pedagógico continuado emergem tensões relativas ao processo de aprendizagem. A relação dialógica entre professor e estudante é indicada como uma alternativa potente pautada na escuta, no empoderamento e na corresponsabilidade pelo processo educativo.

Destaca-se, ainda, a centralidade dos serviços de apoio especializado como condição para a efetivação da inclusão. A ausência de professores com formação específica em AEE, a desarticulação entre os núcleos de apoio aos docentes, e a fragilidade da estrutura dos NAPNEs emergem como obstáculos concretos à superação do capacitismo e à garantia do direito à

educação. Ainda que exista boa vontade institucional e dos servidores, a carência de profissionais qualificados que limita a ação transformadora desses núcleos.

Revela-se, ainda, um movimento contra hegemônico, no qual se esboça uma ética do “fazer diferente”. Apesar das limitações, alguns docentes demonstram disposição em reinventar práticas, valorizando as especificidades dos estudantes e reconhecendo que pequenas conquistas também são formas legítimas de aprendizagem. Essa postura, ainda incipiente, sugere uma abertura para práticas mais humanizadas, críticas e comprometidas.

A dicotomia entre teoria e prática, muitas vezes hierarquizada no imaginário docente, colabora para dificultar a inclusão de estudantes com deficiências em disciplinas teóricas, revelando a existência de concepções excludentes, que desconsideram o direito ao conhecimento sistematizado. A dificuldade em promover a inclusão em disciplinas teóricas é acentuada pela tensão entre a necessidade de atender às especificidades de um aluno e a manutenção do ritmo da turma como um todo. Além disso, as falas indicam que a compreensão profunda da disciplina é condição indispensável para que o professor identifique e intervenha nas dificuldades do estudante. Nesse aspecto, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma base epistemológica potente para a superação dessa dicotomia, ao propor a articulação entre teoria e prática como fundamento da ação educativa.

A investigação junto aos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) reafirma as fragilidades já apontadas, especialmente no que diz respeito à insuficiência de formação acadêmica específica dos profissionais de educação na temática da inclusão, à falta de equipe multidisciplinar permanente e do professor especialista em Educação Especial. Estas fragilidades dificultam o desenvolvimento teórico-prático sobre inclusão escolar, comprometem o processo de ensino e aprendizagem e comprometem o trabalho de sensibilização, conscientização e responsabilidade do coletivo pela inclusão escolar.

Não obstante essas limitações, revela-se, por parte de alguns educadores, um comprometimento ético e político com a promoção de práticas inclusivas, evidenciado pelo esforço em consolidar uma cultura escolar mais justa, democrática e acolhedora para os estudantes com deficiência.

Esse compromisso foi evidenciado no momento do Grupo de Reflexão. Embora inicialmente tenha sido utilizada como ferramenta para coleta de dados, essa técnica revelou-se muito mais do que um simples instrumento investigativo. O Grupo de Reflexão proporcionou um espaço de escuta sensível e respeitosa, permitindo que os participantes compartilhassem

suas experiências e percepções de maneira genuína, sem julgamentos. Esse espaço colaborativo favoreceu a construção coletiva de novas ideias e insights, direcionando os participantes para soluções possíveis para os desafios que enfrentavam.

Assim, o Grupo de Reflexão não apenas facilitou a troca de conhecimento, mas também gerou um processo reflexivo entre os envolvidos. Ao final, tornou-se evidente que esse momento foi além da investigação, funcionando como um potente espaço de formação e transformação, impactando diretamente o entendimento e as práticas dos participantes em relação às questões da inclusão.

Reiteramos a defesa da tese de que a escolarização dos estudantes com deficiência, no âmbito do ensino das Ciências da Natureza no Ensino Médio Integrado, ainda apresenta lacunas importantes quanto à efetiva implementação das diretrizes de inclusão.

Para que essas reflexões avancem no sentido da concretização de uma educação inclusiva, é imprescindível o investimento contínuo e estruturado por parte das instituições e do poder público. A efetivação da inclusão não se sustenta apenas em diretrizes normativas ou intenções pedagógicas, mas exige recursos materiais, humanos e formativos que garantam condições reais de participação e aprendizagem para os estudantes com deficiência. Isso implica não apenas assegurar o acesso a espaços educacionais, mas também garantir a permanência e o êxito desses sujeitos ao longo de sua trajetória escolar, por meio de práticas que respeitem suas singularidades e promovam, de fato, a equidade no processo educativo.

Reconhecemos que esta investigação não esgota as discussões em torno dos objetivos propostos; contudo, contribui para evidenciar a necessidade de que o Ensino Médio Integrado seja, de fato, uma verdadeira “travessia” para todos os jovens, assegurando não apenas o acesso a uma educação plena, mas também a possibilidade de inserção no sistema, contrapondo-se à seletividade da lógica capitalista. Tal perspectiva deve ser concretizada por meio de ações inclusivas, fundamentadas nas normas institucionais e em práticas pedagógicas que promovam efetivamente a equidade no cumprimento da função primordial da escola: garantir o acesso ao conhecimento historicamente elaborado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Sousa; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: pontuações teóricas. **HOLOS**, v. 8, p. 1-14, 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07305, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147305>

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 12 nov. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022.

AMORIM, Gilberto José. **Em busca da escola unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais**. 2023. F. 303. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2023.

ANDRADE, Isabela A. de O; ANDRADE, Gisele. Quando dois projetos colidem: a reforma do Ensino Médio versus a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio nos institutos federais. **Diálogo**, n. 50, p. 2, 2022.

ANDRADE, Leonardo Carlos de. Pedagogia Histórico-Crítica: notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. 1.ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023. (ebook).

ANES, Rodrigo Roncato Marques; BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo; FERREIRA, Ione Mendes Silva. A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-Oeste. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 18, n. 36, 2012.

ANGELICO, Diego Garcia; LUCCHESI, Alexandre. A década perdida: da restrição externa ao declínio do nacional-desenvolvimentismo brasileiro. **Cadernos do Desenvolvimento**, v. 12, n. 21, p. 71-97, 2017.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Kátia Regina da; MELO, Luciana Barbosa de. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. (org.). **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2013.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 9-19.

ARAÚJO, Gracieda dos Santos. **Ensino Médio e formação para o trabalho na Escola Família Agrícola do Sertão-EFASE**. 2022. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16644> Acesso em: 22 ago. 2023.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas/SP. Dissertação (Área de Filosofia e História da Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 2000.

BENITE, Anna Maria C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 50, n. 4, p. 1-15, 25 sep. 2009.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Neoliberalismo e formulações pedagógicas recentes: o ideário inclusivista em educação. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 2017b. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p., 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 07/01/2025.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 7760, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em 13 jun. 2023. **Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004**.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 13 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 3, 26, ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 13 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 13 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 9 dez. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 13 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 30 dez. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, a. 149, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1. P. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, a. 149, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1. P. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 17/2020, aprovado em 10 de novembro de 2020.** Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: MEC, CNE, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN172020.pdf?query=BNCC%20EI%5C/EF. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEE, jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Notícia sobre matrículas na Educação Especial. [Brasília]: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 09 dez. 2024b.

CAETANO, Maria Raquel.; A Política de Educação Profissional e Tecnológica no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p.1-22, e14424, nov. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14424/3783>. Acesso em: 17 abril 2025.

CAIXETA, Juliana E.; MÓL, Gerson de S. **Técnicas de análise de informações em pesquisas na interface da educação com a psicologia.** Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/112729>>. Acesso em: 06/03/2025.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory. *Disability & Society*, 23:2, p. 151–162, 2008.

CAMPOS, Caio Fernando Rocha. **Crítica ao ecletismo na educação: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2024. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita”, Câmpus Araraquara, Araraquara, SP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3026ff9f-e234-4258-9475-099a24b0f8bd/content> Acesso em: 15 ago. 2024.

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de. **A perspectiva histórico-crítica e prática docente de ensino de Biologia.** 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d04ac087-4cb2-4abe-962c-5b95c271daad/content> Acesso em: 15 ago. 2024.

CANZIANI, Maria de Lourdes. Crianças deficientes, psicodiagnóstico. **Educação. Porto Alegre/RS**, 1995.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. **Bauru: UNESP/Bauru**, 2006.

CASTRO NETA, Abília Ana de; MOURA, Juliana da Silva; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020037, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1261>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100225&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti; SILVA, Keli Simões Xavier; TEIXEIRA, Keila Cardoso. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e formação humana: uma análise a partir dos documentos. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 141-153, 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 10 maio 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 9 dez. 2023.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, v. 18, 2023.

COELHO, Leandro Jorge. **Ensino de Ciências fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica**: indicativos a partir da produção acadêmica. 2019. 198 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181805> Acesso em: 10 maio 2024.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; ORSO, Paulo José. **Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica transformadora**. Uberlândia, MG: Navegando, 2021. v. 1, p. 39-64. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_57850a7d7b4d4572b6e58712babaed3.pdf Acesso em: 10 maio 2024.

COMARU, Michele. W. A educação inclusiva na formação dos novos professores de ciências. **Edifes (Ed.)**, **Ensinando a ensinar ciências: Reflexões para docentes em formação**, p. 133-145, 2017.

CONIF. A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2024. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/analise-da-lei-14-945_fde.pdf. Acesso em: 22 nov. de 2024.

CONIF. Proposta do Conif para condução do processo de reforma do Ensino Médio iniciado em 2013. 2023. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/Docs/Publica%C3%A7%C3%B5es/2023/reforma-do-ensino-medio-reflexoes-e-acoes.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2024.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jan. 2023.

COUTINHO, Dimíttria. Plano de AEE, PEI ou PDI? Veja a diferença entre eles. DIVERSA. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/plano-de-aee-pei-ou-pdi-entenda-a-diferenca-entre-eles/>. Acesso em: 05 mar 2025.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Autores Associados, 1989.

DALRI, Vera Regina; MENEGHEL, Stela Maria. O Ensino Médio pós-LDBEN/1996: Avanços e Desafios. In: XXV Simpósio Brasileiro—II Congresso Íbero Americano de Política e Administração da Educação—Jubileo de Ouro da ANPAE (1961-2011). São Paulo: Anpae. 2011. p. 401-415.

DE PAOLI, Joanna; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos em uma perspectiva Histórico-Cultural. **Revista GESTO-Debate**, v. 22, n. 01-31, 2022.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaina Silvana. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, v. 25, n. 63, p. 101-118, 2015.

DEITOS, ROBERTO ANTONIO; LARA, ANGELA MARA DE BARROS. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 165-188, 2016.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações filosóficas sobre o uno e o múltiplo: provocações para a educação inclusiva. **Educação, cultura, diversidade e formação**. Campinas: Mercado das letras, p. 209-230, 2016.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. **“Pedagogia Histórico-Crítica”**, v. 30, p. 23-42, 2011.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE Jorge; BARROS Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-83.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Crise capitalista e educação brasileira**, p. 101-122, 2017.

DUARTE, Newton. O ensino de Ciências e o acirramento da luta ideológica. **Revista SimBiologias**, v. 12, n. 17, 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 217-228, 2018.

FERNANDES, Roseane. F.; MÓL, Gerson. S. Da exclusão à inclusão: uma longa jornada. In: MÓL, G. (Org.). **O ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. Cap. 1, p. 14-39.

FREITAS, Ana Paula de; DAINÉZ, Débora; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302>. Acesso em: 4 jan. 2023.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 256 – 274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, limites e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010a. p. 25-24.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: ARAUJO, R. M. de L. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º. grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 4, p. 435-445, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 75-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. In: A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. 2006. p. 372-372.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador. In: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA,

Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 19-38.

GALLERT, Claudia; PERTILE, Eliane Brunetto. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de Educação Especial. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 31, e12764, jan. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972022000100132&lng=pt&nrm=iso. acessos em 05 abril 2025. Epub13-Out-2022. <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12764>.

GALLERT, Claudia; PERTILE, Eliane Brunetto. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de Educação Especial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, 2022.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica: legados e perspectivas**, 2018. p. 13-48.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTERMANN, Beatris; POSSA, Leandra Boer. Inclusão e aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1632–1651, 2018. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11057. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11057>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de. Politizar a deficiência, produzir aleijamentos desde o Sul Global. *Psicologia para América Latina*, n. 36, p. 129-138, 2021.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

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

HENNING, Paula Corrêa; LOCKMANN, Kamila. Discursos da inclusão escolar: Modos de moralizar, modos de humanizar. **Rev. Diálogo Educ**, p. 541-556, 2013. DOI: doi: 10.7213/dialogo.educ.10207.

Hirsch (2009), Falta nas referências. Precisa colocar – **alterado pela referência abaixo**

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Instrução Normativa 1/2024 - RIFB/IFB**. Estabelece o fluxo para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília, DF: IFB, 2024. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%201_2024%20-%20RIFB_IFBRASILIA,%20de%2029%20de%20fevereiro%20de%202024.pdf. Acesso em: 14 mar 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução n 13/2018/CS – IFB**. Aprova as atualizações do Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Brasília, DF: IFB, 2018. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20-%20Alterado.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução n 28/2023/CS – IFB**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024/2030 do Instituto Federal de Brasília. Brasília, DF: IFB, 2023. Disponível em: https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1827/arquivos/download/PDI_2024-2030_p%C3%B3s_CS_-_Ajustado_-_Google.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução n.º 024-2013/CS-IFB**. Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Brasília, DF: IFB, 2013. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução n 001-2016/CS – IFB**. Aprova o Regulamento de Ensino Técnico de Integrado do Instituto Federal de Brasília (IFB). Brasília, DF: IFB, 2016. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/5995/REGULAMENTO%20DE%20CURSO%20DE%20%C3%89CNICO%20INTEGRADO%20AO%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução n 17/2016/CS – IFB**. Aprova o Estatuto do IFB. Brasília, DF: IFB, 2016. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3270/Estatuto%20-%20tachado%20Versão%20Final%20-%20Maio%20de%202018.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução n 41 - RIFB/IFB**. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília, 2020a. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20\(PAE\)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20(PAE)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf). Acesso em: 13 nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução n 43-2020/RIFB/IFB**. Cria o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Brasília. Brasília, DF: IFB, 2020b. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2043-2020%20-%20Cria%20o%20Comit%C3%AA%20de%20%C3%89tica%20em%20Pesquisa%20\(CEP\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2043-2020%20-%20Cria%20o%20Comit%C3%AA%20de%20%C3%89tica%20em%20Pesquisa%20(CEP).pdf). Acesso em: 25 mar 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 9 maio 2024.

JANNUZZI, Gilberta de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

Kraemer, Graciele M. A educação das pessoas com deficiência no Brasil / Graciele Marjana Kraemer. - **Porto Alegre**: UFRGS, 2020. 46 p. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216083/001118141.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 jan 2025.

KRIPKA, Rosana Maria L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877–910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**. Belo Horizonte: Autores Associados, 2005. p. 77-97.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, v. 28, p. e93040, 2023.

LANUTI, José Eduardo de O. E.; MANTOAN, Maria Tereza E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola. Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de Ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. **Revista SimBiologias**, v. 12, n. 17, 2020.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 531-541, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

LIPORINI, T. Q. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo. Orientador: Renato Eugênio da Silva Diniz. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – 2020. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

LIPPE, Eliza Márcia O.; CARMARGO, Eder Pires de. O ensino de Ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista. In: NARDI, R. (org.). **Ensino de Ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 12 set. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

LOPES, Luana; POMMER, Roselene Moreira G. A percepção acerca da categoria de trabalho presente na historicidade da educação profissional no contexto brasileiro: reflexões iniciais. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12163>. Acesso em: 9 jun. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Rosângela. A diferença entre integração e inclusão escolar: dos conceitos aos efeitos nas práticas educacionais. ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil**. DUTRA, Claudia Pereira (org.). Brasília: OEI, 2024. 340p.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MAGALHAES, Luciana de Oliveira Rocha; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Pesquisa-trans-formação e a crítica marxista na produção de informação e conhecimento. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 54, p. 24-32, jan. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202022000100024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 agos. 2024. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54esp24-32>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de O. E. **A escola que queremos para todos**. Editora CRV, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus editorial, 2023.

MANTUANO, L.; LANATTE, Y; MARTINS, I. O termo crítico na pesquisa em educação em ciências. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias, Sevilla, p. 4605-4610, 2017.

MANTUANO, Livia; LANATTE, Yasmin; MARTINS, Isabel. O termo crítico na pesquisa em educação em Ciências. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 10., 2017, Sevilla. **Anais [...]**. Revista enseñanza de las ciencias, Sevilla, p. 4605-4610, 2017.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisas** 6ª Edição revista e ampliada. São Paulo, Editora Atlas SA, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 99-119.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 497-507, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista Histedbr on-line**, v. 19, p. e019003-e019003, 2019.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, Marlene. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Educação em Revista**, v. 36, p. e218615, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. **Anais [...]**, p. 1-17, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia Histórico-Crítica e psicologia histórico-cultural. **Pedagogia Histórico-Crítica**, v. 30, p. 43-58, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 3. O processo global da produção capitalista. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

MASSI, Luciana; SOUZA, Bruno Novais de; SGARBOSA, Evelin Carolina; COLTURATO, Andriel Rodrigo. Incorporação da Pedagogia Histórico-Crítica na educação em Ciências: uma análise crítica dialética de uma revisão bibliográfica sistemática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 2, p. 212-255, 2019.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 46, p. 130-144, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; ASSIS, Sandra Maria; LIMA, Aline Cristina Silva. O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no Ensino Médio Integrado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, 2016.

MENDES, Enicéia G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**, 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MESQUITA, Lidivânia S. F.; MÓL, Gerson de S. Atendimento educacional especializado a alunos com deficiência visual: contribuições para o ensino de química. **Pesquisa em Ensino de Química: Abordagens, Reflexões e Práticas/ In: Vasconcelos, Ana Karine P.; Passos, Blanchard S.; Wartha, Edson J..** São Paulo: LF Editorial, 2024. 5, 71-84.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; ROSA, Júlia Mazinini. Artigo parecer: A dialética consciente/não-consciente na concepção de mundo: implicações teóricas, metodológicas e práticas para o ensino de Ciências da natureza na perspectiva histórico-crítica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 24, p. e400097, 2022.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Theomai**, n. 15, p. 107-130, 2007.

MINAYO, Maria C. **Pesquisa social: teoria e método**. Ciência, Técnica, 2002.

MÓL, Gerson de Souza *et al.* Grupo de Reflexão: uma proposta metodológica para estudos em Ensino de Ciências. [Manuscrito no prelo] **Revista et al.** Educação e Tecnologia para Aprendizagem Avançada, [S.l.], v. xx, n. xx, p. xxx-xxx, 2025.

MORAES, Raquel de Almeida. Materialismo dialético e educação comparada. **Filosofia e Educação**, v. 12, n. 3, p.1804-1830, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v12i3.8656677>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 12, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. rev. e ampl. Ijuí: **Unijuí**, p. 51-69, 2016.

MOURA, Dante. H.; LIMA FILHO, Domingos. L.; SILVA, Monica R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, out. 2015.

OLIVEIRA, F. Ângelo de; ARAÚJO, A. C. B. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição?. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–15, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18109.088. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18109>. Acesso em: 9 jun. 2025.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 6, n. 2, p. 04-25, 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. Editora do IFRN. Natal: IFRN, p. 28, 2010 (Ebook).

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8291>

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José; Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. p. 50-64.

PENA, Andreia L; MÓL, Gerson. S; SANTANA, Ramon O.; SILVA, Wesley P. Referenciais teóricos, inclusão e Ensino de Ciências: o que dizem as publicações de 2000 a 2016. **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, Natal, RN, 25–28 jun. 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997.

PONTEL, Tatiane. L.; VIEIRA, Josimar. de A. Iniciação científica no Ensino Médio integrado à Educação Profissional: contextos, limites e possibilidades. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2900>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. A política de Educação Profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mapa da Educação Profissional e tecnológica**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília: CGEE, p. 97-117. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17187-e17187, 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, p. 20-43, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 5.

RAMOS, Marise Nogueira. História e Política da Educação Profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b. E-book. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, Marise. Educação Profissional e Tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. In: Cláudio Nei Nascimento da Silva; Daniele dos Santos Rosa. (Org.). **As Bases Conceituais na EPT**. Brasília/DF: **Grupo Nova Paidéia**, 2021, v. 1, p. 28-43.

RIBAS, Luana de Melo; CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SANTOS, Avany Rodrigues Teixeira dos; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Estudos de LS Vigotski sobre deficiência: Desdobramentos para a psicologia e pedagogia na atualidade. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 71-83, 2024.

RISTOFF, Taís. As transformações no capitalismo mundial e o fim do desenvolvimentismo no Brasil. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH-RIO, 13., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2008. Tema: Identidades.

ROCHA, Vânia M. da. **A educação especial nos Institutos Federais: O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** 2016.162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville: UNIVILLE, 2016. Disponível em: http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 02 abr. 2024.

RODRIGUES, Nathália M. dos Santos. Educação inclusiva: o emancipatório na educação. In: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil**. Brasília: OEI, 2024. 155-340p. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em 11 abr. 2025.

ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217022, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217022>

SÁ, Lanuzia Tércia Freire; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019.

SACRISTÁN, Jose. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, José Deribaldo G. dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 230–240, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.20976. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, p. 6-9, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. **Pedagogia Histórico-Crítica**, v. 30, p. 197-225, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-724, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6, p. 213-232, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Autores Associados, 2021.

SHUARE, Marta. **Psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SILVA, Cátia Cândido; BORGES, Fabrícia Teixeira. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Unhas Críticas**, v. 23, p. 245-267, 2017.

SILVA, Elielson Souza da. **Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis, GO, 2019. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1045/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Elielson.pdf> Acesso em: 21 set. 2023.

SILVA, Francisco Thiago; ROCHA, José Damião Trindade. Possibilidades metodológicas de pesquisas a partir das categorias do materialismo histórico e dialético. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 8, p. e023003-e023003, 2023.

SILVA, Hedgard Rodrigues; HERMIDA, Jorge Fernando. Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 177-195, 2021.

SILVA, Juliana A. **A proposta de escola unitária do fórum nacional em defesa da escola pública: Outra hegemonia frente ao projeto do capital**. 2020. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; ANVERSA, Priscila. Ação educativa em espaços culturais: perspectivas sócio-históricas em debate. **Cadernos CEDES**, v. 42, n. 116, p. 61–72, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC259126>.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 3, p. 1364-1389, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/riac.2021.63920>

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-24, 2020.

SOTERO, Mariana da C.; CUNHA, Eliana Briense J.; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 237–250, maio 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do

Paraná, 2016. p. 38-65. Disponível em: https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2022/11/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf Acesso em: 13 set. 2024.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de; YATEGASHI, Solange Franci Raimundo; MARTINS, Etienne Henrique Brasão. Precarização do trabalho docente: considerações sobre a Educação Especial. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. e024016, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1747>. Acesso em: 1 jul. 2025.

STADLER, João Paulo; MARQUES, Carlos Alberto; LAMBACH, Marcelo. O materialismo histórico-dialético em estudos sobre formação de professores de Ciências da natureza no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 1, p. 574-592, 2022.

STEPANOVA, Marina Anatolievna. V. P. Kaschenko e L. S. Vigotski: Acerca da História do Nome da Ciência da Criança Defectiva. In: RANGEL, Fabiana; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **O Chão de terra firme em que nos movemos: a teoria histórico-cultural e a cegueira**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Costant, 2023. p. 12-37.

STETSENKO, Anna. Teoria do método e filosofia da prática de Vygotsky: implicações para metodologia trans/formativa. **Educação**, v. 39, n. esp, p. 32-41, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 253-285, 2015.

TAMANAH, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296–299, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>

TOZONI-REIS, Marília F. de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17-2020, 2020.

UCHOA, Antonio Marcos. Ensino Médio Integrado na rede federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e a proposta de escola unitária de Gramsci: aproximações e distanciamentos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 22, p. e13989-e13989, 2022.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Cardoso. O professor de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. **Reunião científica regional da ANPED. ANPED-SUL**, p. 1-15, 2017.

VIANA, Iêda. Práticas pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 66-95.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular. 2021a.

VILARONGA, Carla A. R. et al.. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 283–307, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>.

VILARONGA, Carla Ariela Rios *et al.* **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação.** São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANETI, Josiane de Cássia; DE ALMEIDA, Hederson Aparecido; ZAFFANI BORGES, Matheus; DA SILVA DINIZ, Renato Eugênio. Conhecimentos clássicos, trabalho educativo e ensino de Ciências: articulações possíveis a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 302–322, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p302-322. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7307>. Acesso em: 20 out. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Tema do estudo: *A inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFB, na visão de coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE)*

Pesquisadora responsável: Mércia Cristine Magalhães Pinheiro

Professor Orientador: Gerson de Souza Mól

Instituição/Departamento: UnB/Instituto de Química - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC)

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Brasília

Prezado (a),

Eu, Mércia Cristine Magalhães Pinheiro, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC), convido-o(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa sob o tema: *"A inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFB, na visão de coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE),"* o qual faz parte do meu estudo de doutorado.

Esta pesquisa pretende investigar a visão dos Coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) acerca do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do IFB. Acreditamos que ela seja importante pois, conhecer a visão dos Coordenadores do NAPNE, agentes responsáveis por coordenar as ações de promoção de práticas de educação para a convivência e por articular os diversos setores da instituição nas mais variadas atividades relativas à inclusão dos estudantes com deficiência e/ou transtorno, ajuda a compreender como se dá o processo de inclusão no IFB.

Posto isto, para sua realização, será feita uma entrevista semiestruturada por meio da plataforma virtual para reuniões Google Meet ou Microsoft Teams. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita. Portanto, solicitamos a sua participação, pois, gostaríamos de conversar com você e conhecer sua experiência e suas opiniões sobre o assunto.

Para assegurar o rigor da construção e da análise dos dados, a entrevista será gravada, mas o seu anonimato, assim como de todas as pessoas por si referidas, serão salvaguardados. Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os resultados serão codificados. Se desejar, você receberá a transcrição e os resultados estarão disponíveis assim que concluídos. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Sua participação será voluntária e poderá interromper a entrevista em qualquer momento. Gostaríamos de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

AUTORIZAÇÃO

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo, o qual foi-me entregue uma cópia.

Data: ____/____/____ Hora de início: _____ Hora do término: _____

Assinatura do Investigador

Assinatura do Entrevistado

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Tema do estudo: O processo de inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtorno nas disciplinas das Ciências da Natureza nos cursos Técnico na Forma Integrada ao Ensino Médio.

Pesquisadora responsável: Mércia Cristine Magalhães Pinheiro

Professor Orientador: Gerson de Souza Mól

Instituição/Departamento: UnB/Instituto de Química - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC)

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Brasília – *Campus XXXX*

Prezado/a,

Eu, Mércia Cristine Magalhães Pinheiro, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC), gostaria de convidá-lo/a para participar como voluntário/a do grupo de reflexão, cujo objetivo é coletar dados para a pesquisa intitulada: “O processo de inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos nas disciplinas de Ciências da Natureza nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio”.

Uma etapa fundamental desse estudo consiste na escuta dos professores de Química, Física e Biologia que atuam ou atuaram nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, sobre a inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos. Acreditamos que as experiências desses docentes em relação à escolarização dos estudantes com deficiência, contribuirá significativamente para compreensão da totalidade do processo de inclusão no IFB, uma vez que são essenciais no processo de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula.

Posto isto, a dinâmica do grupo de reflexão será de forma presencial no dia 18/04, às 16 horas, na sala da coordenação pedagógica – *campus* Gama. E, para assegurar o rigor da construção e da análise dos dados, a entrevista será gravada em áudio, mas o seu anonimato, assim como de todas as pessoas por si referidas, serão salvaguardados. Se desejar, você receberá a transcrição e os resultados assim que concluídos. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Sua participação será voluntária e poderá se retirar em qualquer momento. Gostaríamos de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

AUTORIZAÇÃO

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado/a, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo, o qual foi-me entregue uma cópia, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Data: ____ / ____ / ____ Hora de início: _____ Hora do término: _____

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do/a Participante

APÊNDICE C – GRUPO DE REFLEXÃO (GR)

ROTEIRO DA DINÂMICA

Boa tarde, pessoal!

Primeiramente gostaria de agradecer a disponibilidade de estarem aqui, cedendo o tempo de vocês para participar dessa atividade, contribuindo assim para minha pesquisa.

E, para darmos início, eu vou iniciar a gravação. Pois toda dinâmica, inclusive as instruções e explicações devem ser registradas em áudio. Posso começar a gravar?

Vou iniciar Apresentações (pesquisador, observador)

Vou passar agora a leitura do TCLE (a última parte) para deixar registrado o ciente e o acordo de vocês. Em seguida, peço que assinem.

É importante ressaltar que o uso do áudio será restrito a pesquisa na transcrição das falas e que será utilizado somente para as atividades acadêmicas. Os nomes reais serão substituídos por nomes fictícios. Informações pessoais serão cuidadosamente tratadas pela pesquisadora, para que não haja identificação dos participantes.

A metodologia que eu vou utilizar para coleta de dados agora se chama grupo de reflexão e é uma adaptação de um instrumento de coleta de dados para pesquisas qualitativas chamado grupo de fala, o autor é um francês chamado Felix. Para mais detalhes sobre essa metodologia, eu posso fazer de modo individual e em um outro momento. Esse instrumento de coleta de dados possui algumas regras e exige uma sequência de passos, que eu vou explicar agora no início e ao longo da dinâmica também eu vou direcionando.

Regras do Grupo de Reflexão: a) os participantes devem comprometer-se a guardar sigilo dos conteúdos narrados, pois as falas não podem sair desse momento e o que é dito não pode ser falado fora do grupo; b) é uma técnica que não implica em julgamento, ou seja, palavras de julgamentos não podem ser emitidas; c) a fala de cada pessoa deve ser respeitada mutuamente; d) uma pessoa tem a fala por vez, ou seja, só fala quem tiver com a palavra (microfone); por fim, e) celulares devem ser deixados de lado para evitar interferências.

Sequência da dinâmica:

Vamos iniciar fazendo uma breve apresentação, nome, atuação (formação e disciplina), no sentido horário, e qual nome fictício para ser utilizado no lugar do nome real, se assim preferirem.

Após apresentação, solicitar:

Agora, quero que vocês pensem em uma situação ou um fato, relacionado a processo de inclusão, que aconteceu em alguma aula sua no EMI, ou seja, algo que considere mais impactante na sua experiência com a inclusão no EMI. Vou dar um tempo de 2 minutos para pensar e depois registrem no papel (registre em uma frase), além disso, vocês vão nomear essa situação, dar um nome para ela.

Após esse tempo e de registrarem no papel essa situação ou fato, em sentido horário, a partir da pesquisadora, cada um vai relatar a situação escolhida e registrada no papel, de forma mais sucinta possível (3 minutos). (LEMBRANDO QUE NÃO PODE HAVER INTERFERÊNCIA NA FALA, QUEM ESTIVER COM A PALAVRA NÃO PODERÁ SER INTERROMPIDO);

Agora, após cada um relatar o seu caso ou fato, no mesmo sentido (horário), faremos a escolha de um dos casos ou fatos relatados, ou seja, eu posso escolher o meu caso, mas posso escolher o caso do colega. Entretanto, a escolha deve ser justificada. Eu escolhi o caso tal por... De forma suscita também.

Após a escolha do fato ou situação mais impactante, o participante que relatou o fato eleito irá expor o mesmo de forma mais factual possível. O relato deve ser mais preciso e detalhado (quem, o quê, como, onde, quando).

Após o relato mais detalhado do caso eleito, cada participante, na ordem das falas do grupo, pode fazer uma pergunta, buscando compreender melhor o caso relatado e aprofundar nos detalhes (LEMBRANDO QUE DEVEM SER EVITADOS JULGAMENTOS). As respostas do expositor devem ser bem objetivas, para não se tornarem repetitivas.

Após sanadas as dúvidas e aprofundamento do caso, na mesma ordem horária, a partir da pesquisadora, os participantes devem apresentar sua compreensão e visão etiológica (causa, e/ou origem) do caso, buscando expor o que aconteceu de forma mais factual.

Por fim, a pesquisadora fará perguntas ao expositor:

- Então, o que você diz sobre tudo isso?
- Como se sente agora em relação a esse fato?
- Onde você se posiciona em relação ao caso que descreve?
- Onde você está com sua questão?

(BUSCA-SE AVALIAR SE HOUVE ALGUM DESCOLAMENTO DAQUELE QUE SE REVELOU EM RELAÇÃO AO QUE O INCOMODAVA NA SITUAÇÃO QUE VIVEU).

E, por fim, gostaria que relatassem o que vocês acharam do trabalho de hoje? (da dinâmica). Mais uma vez, gostaria de agradecer a participação de todos e encerro a gravação.

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifique e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 14 de outubro de 2025.

Assinatura do/a discente:



Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB)

Nome completo: Mércia Cristine Magalhães Pinheiro

Título do Trabalho: A INCLUSÃO EM CIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UM CAMPUS DE INSTITUTO FEDERAL, SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA.

Nível: () Mestrado (**X**) Doutorado

Orientador/a: Gerson de Sousa Mól