



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

GEORGIA BULIAN SOUZA ALMEIDA

**O DIREITO DE APRENDER DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA A PARTIR  
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO  
DO IFES**

VITÓRIA  
2025



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

GEORGIA BULIAN SOUZA ALMEIDA

**O DIREITO DE APRENDER DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA A PARTIR  
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO  
DO IFES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Douglas Christian Ferrari de Melo

VITÓRIA  
2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

A447d Almeida, Georgia Bulian Souza Almeida, 1976-  
O direito de aprender dos estudantes com deficiência a partir da Base Nacional Comum Curricular: : Repercussões no contexto do Ifes / Georgia Bulian Souza Almeida Almeida. - 2025.  
212 p.

Orientador: Douglas Christian Ferrari de Melo Melo.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Estudantes com deficiência. 3. Direito de Aprender. I. Melo, Douglas Christian Ferrari de Melo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**GEORGIA BULIAN SOUZA ALMEIDA**

O DIREITO DE APRENDER DOS ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DO  
IFES

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do  
Espírito Santo como requisito  
parcial para obtenção do Grau  
de Doutora em Educação.

Aprovada em 11 de dezembro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Professor Doutor Douglas Christian Ferrari de Melo  
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte  
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira  
PPGPE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Décio Nascimento Guimarães  
IFF/Instituto Federal Fluminense

Professora Doutora Sanandreaia Torezani Perinni  
IFES/Instituto Federal do Espírito Santo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Georgia Bulian Souza Almeida**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas, do dia 11 de dezembro do ano dois mil e vinte e cinco, apresentada presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. O presidente da Banca, Douglas Christian Ferrari de Melo, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos/as professores/as Doutores/as: Sandra Soares Della Fonte, Eduardo Augusto Moscon Oliveira, Décio Nascimento Guimarães e Sanandrea Terezani Perinni. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que, em trinta minutos, apresentou sua Tese intitulada "O DIREITO DE APRENDER DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DO IFES". Terminada a apresentação da aluna, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 11 de dezembro de 2025.

**Professor Doutor Douglas Christian Ferrari de Melo**  
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte**  
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira**  
PPGPE/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Décio Nascimento Guimarães**  
IFF/Instituto Federal Fluminense

**Professora Doutora Sanandrea Terezani Perinni**  
IFES/Instituto Federal do Espírito Santo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR, PELO PPGE/UFES.**

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada "O DIREITO DE APRENDER DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DO IFES" elaborada por **Georgia Bulian Souza Almeida**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 11 de dezembro de 2025, que esta seja (assinale com um X, um dos itens abaixo):

(x) Aprovada

---

---

( ) Reprovada

---

---

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Douglas Christian Ferrari de Melo



Documento assinado digitalmente  
**DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO**  
Data: 11/12/2025 13:43:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sandra Soares Della Fonte



Documento assinado digitalmente  
**SANDRA SOARES DELLA FONTE**  
Data: 15/12/2025 10:00:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Eduardo Augusto Moscon Oliveira



Documento assinado digitalmente  
**EDUARDO AUGUSTO MOSCON OLIVEIRA**  
Data: 15/12/2025 17:34:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Décio Nascimento Guimarães



Documento assinado digitalmente  
**DECIO NASCIMENTO GUIMARAES**  
Data: 16/12/2025 09:51:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sanandrea Torezani Perinni



Documento assinado digitalmente  
**SANANDREA TOREZANI PERINNI**  
Data: 15/12/2025 20:35:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico esta tese aos estudantes com deficiência com os quais tive a oportunidade de conviver ao longo da minha trajetória profissional.

Cada um de vocês, com suas singularidades, desafios e conquistas, inspirou-me a compreender o verdadeiro sentido da educação.

Registro aqui minha homenagem à força, à sensibilidade e à resistência de vocês que, diariamente, reafirmam que o direito à educação é para todas as pessoas.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me guiou, sustentou e, nos momentos mais desafiadores, me carregou no colo durante esta importante caminhada. Sem sua força e amparo, não teria sido possível chegar até aqui.

A Nossa Senhora, que me manteve firme no propósito — obrigada, mãezinha!

À minha família, meu refúgio e minha fortaleza. Especialmente aos meus pais, Jorginho e Terezinha, fontes inesgotáveis de amor, respeito e exemplos em minha vida.

Ao meu marido, Aleksander, companheiro de todas as horas, a quem dedico todo o meu amor e respeito. Obrigada por estar ao meu lado e compartilhar comigo todos os momentos ao longo desses 27 anos.

Aos meus filhos, Enzo e Kyara, por estarem sempre ao meu lado, compreendendo e suportando minhas ausências com amor e paciência.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), especialmente ao Campus São Mateus, pela oportunidade e pelo apoio na realização deste estudo. Sou grata aos servidores e estudantes que contribuíram para esta caminhada.

Em especial, agradeço à minha amiga-irmã Verana pelo carinho, ao Cadu pelo companheirismo e a Rossanna pelas orientações e conselhos valiosos que foram fundamentais ao longo deste percurso.

Ao grupo “Lakiribo”, amigos verdadeiros que caminham comigo na vida e na trajetória acadêmica.

Aos colegas do doutorado, turma 19D, em especial ao amigo Silas Lacerda, pela parceria, pela escuta atenta e pelo apoio tão importante ao longo dessa jornada.

A Dayana Mara, profissional extremamente competente, dedicada e sensível, que me conduziu pelos árduos caminhos do autoconhecimento e me fez enxergar quem eu sou e do que sou capaz. A você, todo o meu respeito e profunda gratidão. Sem seus ensinamentos, eu não teria chegado até aqui.

Aos professores da Universidade, pelos valiosos ensinamentos, em especial ao meu orientador, Professor Douglas, pela orientação generosa, pela confiança e pelas contribuições essenciais ao longo desta caminhada acadêmica.

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

*Eduardo Galeano citando Fernando Birri*

## RESUMO

Esta tese objetiva analisar as repercussões da Base Nacional Comum Curricular no direito de aprender dos estudantes com deficiência matriculados nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). O problema investigado está apoiado na necessidade de compreender como as políticas de educação especial foram estruturadas nesses cursos a partir da reforma do Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificando sua repercussão em relação ao direito à educação a todos os estudantes. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições teóricas de Antônio Gramsci, contemplando convergências que atravessam posicionamentos manifestados por Demerval Saviani e Karl Marx. Trata-se de um estudo de caso, no qual se utilizou como técnica a análise documental, alicerçada na análise de conteúdo categorial. O processo investigativo envolveu a coleta e a posterior análise de documentos. Considerando a delimitação do campo de pesquisa, foram examinadas a legislação federal relativa aos direitos das pessoas com deficiência, as normativas internas do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), os projetos pedagógicos do Curso Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio circunscritos aos campi Aracruz, Guarapari, São Mateus e Vitória e outros documentos institucionais, publicados antes e após a efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022). Além disso, foram realizadas pesquisas em sites institucionais a respeito de legislações e outros documentos oficiais relacionados ao tema. Destaca-se a relevância desta pesquisa, pois trata de uma questão recorrente e fundamental ao promover a reflexão sobre as normativas aplicadas aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com o propósito de garantir que a escolarização dos estudantes com deficiência seja efetivada de forma plena e equitativa. Os resultados da pesquisa indicam que, embora a legislação federal e as normativas institucionais do Ifes reconheçam o direito à educação dos estudantes com deficiência, há desafios na efetivação dessas diretrizes nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio. A análise documental revelou lacunas referentes à estrutura curricular, à infraestrutura física e à disponibilidade de profissionais nos campi, bem como a aspectos relacionados à avaliação e à certificação, entre outros elementos. Tais lacunas evidenciam a existência de um descompasso entre a realidade educacional vivenciada nos cursos e o discurso normativo prescrito pela BNCC. Nesse sentido, a BNCC, ao se constituir como principal referência regulatória do currículo e ao enfatizar a formação por competências, não apenas deixa de responder às condições concretas de oferta da educação, como também aprofunda contradições históricas, contribuindo para a perpetuação do dualismo educacional. Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de analisar as alterações promovidas nos projetos pedagógicos do Curso Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), de modo a verificar se, apesar das imposições normativas da BNCC, o direito de aprender dos estudantes — especialmente daqueles com deficiência — tem sido garantido de forma equitativa, reafirmando o compromisso institucional com a formação integral.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Direito de aprender; Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the repercussions of the Brazilian National Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) on the right to learn of students with disabilities enrolled in Technical Courses in Mechanics integrated with Upper Secondary Education at the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes). The research problem is grounded in the need to understand how special education policies have been structured within these programs following the Upper Secondary Education reform and the implementation of the BNCC, as well as to examine their implications for the right to education for all students.

The study is theoretically grounded in the contributions of Antonio Gramsci, incorporating convergent perspectives articulated by Demerval Saviani and Karl Marx. Methodologically, this is a case study that employs documentary analysis supported by categorical content analysis. The research process involved the collection and subsequent examination of documents. Considering the delimitation of the research field, the analysis encompassed federal legislation concerning the rights of persons with disabilities, internal regulations of the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes), pedagogical projects of the Technical Course in Mechanics integrated with Upper Secondary Education offered at the Aracruz, Guarapari, São Mateus, and Vitória campuses, as well as other institutional documents published before and after the implementation of the BNCC (2022). In addition, searches were conducted on institutional websites to identify legislation and other official documents related to the topic.

The relevance of this research lies in addressing a recurring and fundamental issue by fostering critical reflection on the regulations applied to technical programs integrated with upper secondary education, with the aim of ensuring that the schooling of students with disabilities is fully and equitably realized. The findings indicate that, although federal legislation and Ifes institutional regulations formally recognize the right to education of students with disabilities, significant challenges persist in the effective implementation of these guidelines within Technical Courses in Mechanics integrated with Upper Secondary Education. Documentary analysis revealed gaps related to curricular structure, physical infrastructure, and the availability of specialized professionals across campuses, as well as issues concerning assessment and certification, among other aspects. These gaps highlight a mismatch between the educational reality experienced in these programs and the normative discourse prescribed by the BNCC.

In this context, the BNCC, as the main regulatory reference for the curriculum and through its emphasis on competency-based education, not only fails to respond to the concrete conditions under which education is provided but also deepens historical contradictions, thereby contributing to the perpetuation of educational dualism. Given this scenario, there is a pressing need to examine the changes introduced in the pedagogical projects of the Technical Course in Mechanics integrated with Upper Secondary Education at Ifes, in order to assess whether—despite the normative impositions of the BNCC—the right to learn of students, particularly those with disabilities, has been equitably ensured, reaffirming the institutional commitment to integral education.

**Keywords:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Right to Learn; Professional and Technological Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Artigos que contemplam discussões a respeito da implementação da BNCC.....	208-209
Quadro 02 – Dissertações e teses que contemplam discussões a respeito da implementação da BNCC.....	209
Quadro 03 – Artigos que abordam questões relacionadas ao contexto da educação especial e a BNCC.....	210
Quadro 04 – Dissertações sobre o contexto da educação especial e a BNCC .....	210
Quadro 05 – Artigos sobre discussões em relação à educação profissional e a BNCC.....	210-211
Quadro 06 – Artigos que tratam do direito de aprendizagem, educação especial e BNCC .....	211
Quadro 07 – Dissertação e teses que tratam do direito de aprendizagem, educação especial e BNCC .....	212

## **LISTA DE ABREVIATURAS ESIGLAS**

ABdC - Associação Brasileira de Currículo  
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Cefets - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo  
Cefor - Centro de Referência em Formação e Educação a Distância  
CIEE - Coordenadoria de Integração Escola-Empresa  
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
Diren - Direção de Ensino  
EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
FDG – Fórum de Dirigentes Gerais  
Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo  
IVC - Faculdade Vale do Cricaré  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPI - Projeto Pedagógico Institucional  
Proen - Pró-reitoria de Ensino do Ifes  
Napne - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas  
REM – Reforma do Ensino Médio  
OAB-ES - Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Espírito Santo  
Unesc - Centro Universitário do Espírito Santo  
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O DIREITO À EDUCAÇÃO, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS</b> .....	<b>21</b>
2.1	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	22
2.2	BNCC E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	28
2.3	BNCC E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	31
2.4	O DIREITO DE APRENDER DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	33
<b>3</b>	<b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFES</b> .....	<b>39</b>
3.1	O LUGAR DA EPT NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	39
3.2	SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	51
3.3	BREVE TRAJETÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES).....	58
3.4	AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PAÍS.....	66
<b>4</b>	<b>A FUNÇÃO EDUCATIVA SOB O OLHAR GRAMSCIANO</b> .....	<b>74</b>
4.1	ESTADO AMPLIADO SOB AS LENTES DE GRAMSCI.....	78
4.2	A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	82
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>90</b>
5.1	UNIVERSO DA PESQUISA.....	90
5.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	93
5.3	ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL.....	103
<b>6</b>	<b>O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS EM MECÂNICA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFES: O QUE EMERGE DOS DADOS</b> .....	<b>108</b>
6.1	ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	110
6.1.1	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).....	124
6.1.2	Estudantes com Necessidades Específicas.....	133
6.1.3	Concepção de currículo.....	149
6.1.4	Avaliação.....	164
6.1.5	Certificação de Estudantes com Deficiência.....	171
6.2	DA NORMA À PRÁTICA: REPERCUSSÕES SOBRE O DIREITO DE APRENDER.....	176
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>181</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE A - QUADROS DE SISTEMATIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS NA REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>208</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inquietação em relação a fatos cotidianos sempre fez parte da minha vida. Desde muito jovem, ansiava por compreender por que as pessoas tinham certos direitos, sendo obrigadas a realizar determinadas ações, como matricular os filhos na escola, por exemplo. Na adolescência, a partir de certas leituras, descobri o universo das leis e percebi como estavam permanentemente presentes em nossa vida. Em fevereiro de 1996, ingressei no curso de Direito no Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc), na cidade de Colatina-ES. Logo nas primeiras aulas da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, meu deslumbramento aumentou significativamente, pois a partir daquele momento, percebi como as normas jurídicas são ferramentas cotidianas primordiais na promoção da justiça social. Em março de 2001, assim que coleí grau, fiz a prova da Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Espírito Santo (OAB-ES), fui aprovada e efetivei minha inscrição.

Em setembro de 2012 ingressei no mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional ofertado pela Faculdade Vale do Cricaré (IVC). Durante a realização do curso, tive contato com um corpo docente composto por profissionais gabaritados e com grande intelecto acadêmico, o que permitiu que aprofundasse meus conhecimentos com o rigor que a pesquisa acadêmica exige. Todo esse aprendizado resultou em minha dissertação intitulada “O estágio como ferramenta de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: desafios e perspectivas”. O objetivo principal da pesquisa foi investigar como o estágio supervisionado poderia contribuir para o processo inclusivo das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Apesar de minha formação inicial ter sido na área do Direito, minhas atividades profissionais se concentraram na educação. Assim que me formei, fui trabalhar no Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc), onde ministrei aulas em cursos de graduação e também coordenei o Núcleo de Estágios e Emprego. Alguns anos depois, fui aprovada no concurso público do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e, a partir do início de 2009, iniciei minhas atividades laborais no campus São Mateus. Inicialmente fui coordenadora da Coordenadoria de Integração Escola-Empresa (CIEE) e, a partir de 2010, passei a trabalhar na Direção de Ensino (Diren) do campus. No início de 2018, fui nomeada coordenadora do Núcleo de

Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas<sup>1</sup> (Napne). Atualmente, atuo nestas duas frentes, ou seja, Napne e assessoramento da Diren.

Posso atestar que o interesse em aprofundar meus conhecimentos na área de educação especial nasceu quando ainda trabalhava no Unesc, em 2002, ao ter contato com um estudante com deficiência durante uma aula da disciplina de Introdução ao Estudo e Direito. Confidencio que a sensação de impotência por não saber o que fazer e como fazer para tornar meu conteúdo acessível a ele me levou a iniciar uma busca mais aprofundada sobre o tema. Mais tarde, ainda atuando como coordenadora de estágio, testemunhei as dificuldades que muitos graduandos com deficiência enfrentavam para conseguir uma vaga de estágio no mercado de trabalho.

Do mesmo modo, ao ingressar no Ifes em 2009, percebi que ocorriam os mesmos enfrentamentos. Só que agora, não apenas no Ensino Superior, mas também na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio. Em decorrência destas percepções, após adentrar no programa de mestrado, resolvi pesquisar a temática da inclusão numa interface que entrelaça direitos garantidos por lei e sua efetivação em âmbito educacional.

Ao conceber a realização deste estudo, busco analisar criticamente as contradições que ainda atravessam a escolarização dos estudantes com deficiência, compreendendo-as como expressão das tensões entre o avanço formal dos direitos educacionais e a manutenção de práticas excludentes no interior das instituições de ensino. Parto do entendimento de que a efetivação do direito de aprender, embora respaldada por dispositivos legais, não se realiza de maneira espontânea, pois se insere em uma dinâmica histórica de luta por hegemonia, na qual a escola, longe de

---

<sup>1</sup> **Início da nota.** A Resolução do Conselho Superior Nº 55/2017, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, no artigo 1º, considera por “aluno com Necessidades Específicas” o equivalente previsto em legislação educacional por “aluno público-alvo da Educação Especial”, a saber:

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, no comprometimento das relações sociais, na comunicação ou em estereotípias motoras. Atualmente está englobado no transtorno de espectro autista, classificando-se como leve, moderado ou grave;
- III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles identificados com um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. **Fim da nota.**

ser neutra, ocupa lugar estratégico e está sob a égide das políticas públicas. Nesse sentido, desvendar as amarras que limitam o processo de escolarização dos estudantes com deficiência nos espaços educativos implica reconhecer que a educação é, simultaneamente, espaço de reprodução e de possibilidade de transformação social. Assim, este estudo se propõe a problematizar os mecanismos que, sob o véu da igualdade formal, reproduzem desigualdades concretas, reafirmando a necessidade de ações políticas, sociais e pedagógicas intencionalmente comprometidas com a formação integral.

Ao longo desta pesquisa, adoto a compreensão de que o direito de aprender constitui a materialização concreta do direito à educação, extrapolando sua dimensão meramente formal e normativa. Trata-se de assegurar não apenas o acesso e a permanência na escola, mas, sobretudo, a apropriação efetiva do conhecimento historicamente produzido, em condições de equidade<sup>2</sup>. Nessa perspectiva, o direito de aprender não se restringe a uma expectativa individual, mas deve ser entendido como um compromisso coletivo, que demanda a superação de barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais que ainda marcam a experiência escolar de estudantes com deficiência. Assim, afirmar o direito de aprender é também tensionar a lógica meritocrática e homogeneizadora que considera a concepção de educação que pressupõe que o sucesso escolar depende exclusivamente do esforço individual do estudante, desconsiderando as desigualdades sociais, econômicas, culturais e estruturais que afetam o processo de aprendizagem, como ocorreu com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa luta contínua é fundamental reivindicar a concepção de educação que promova a formação omnilateral e esteja comprometida com a construção de uma escola pública inclusiva, democrática e socialmente justa.

---

<sup>2</sup> **Início da nota.** Neste trabalho, o uso do termo equidade é orientado por uma perspectiva crítica que reconhece tanto sua relevância teórica quanto as controvérsias que o cercam no campo acadêmico. Embora equidade seja frequentemente invocada em políticas públicas para justificar ações diferenciadas que visam superar desigualdades, parte da produção crítica aponta que sua instrumentalização pode, em determinados contextos, diluir ou deslocar o foco da luta pela igualdade substancial de direitos e de oportunidades em direção a ajustes prudentiais e fragmentados. Em estudos sobre disputas curriculares, como no caso das traduções das discussões sobre gênero na BNCC, observa-se que termos como equidade podem ser apropriados de maneiras que ocultam ou relativizam conflitos políticos mais amplos sobre justiça social e reconhecimento de diferenças estruturais nos processos educativos (Lemos; Della Fonte, 2023). Por isso, a adoção de equidade nesta tese é explicitamente articulada ao compromisso com uma igualdade substantiva, que não se limita a prover condições diferenciais superficiais, mas que se orienta pela transformação das práticas escolares e das estruturas institucionais de modo a garantir direitos de aprendizagem efetivos para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. **Fim da nota.**

A BNCC decorre da chamada “Reforma do Ensino Médio”, a qual se originou pelas alterações impostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). O documento tem caráter normativo, inclusive define as “aprendizagens essenciais” que todos os estudantes deverão desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BNCC, 2018).

Em 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que homologou a BNCC e, ao mesmo tempo, trouxe as orientações quanto à sua implementação no âmbito das políticas públicas educacionais. Quase um ano mais tarde, em 17 de dezembro de 2018, entrava em vigor a Resolução nº 04 do CNE, que criou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, de acordo com as determinações contidas no artigo 35 da LDB.

Tais diretrizes são fruto do processo de construção do documento normativo, o qual foi marcado por muitas discussões de cunho político-pedagógico, em meio a um universo de disputa. Vivenciou-se um contexto de ampliação das relações institucionais no sentido de possibilitar o acolhimento das necessidades dos meios produtivos. A BNCC-EM se configura como instrumento singular capaz de promover alterações profundas na educação brasileira, uma vez que as mudanças propostas incidem diretamente no currículo (Giaretta, 2021).

Nesse sentido, a BNCC estabelece como um de seus objetivos para o Ensino Médio garantir que os estudantes assumam o protagonismo em seu percurso formativo, possibilitando-lhes definir seus projetos de vida por meio da articulação entre estudo e trabalho. Além disso, a proposta prevê que a oferta de diferentes itinerários formativos de Ensino Médio permitirá aos estudantes explorar seus interesses e aprofundar seus conhecimentos acadêmicos (BNCC, 2018).

O Ministério da Educação (MEC) entende que a BNCC não é um currículo pré-estabelecido, mas apenas um documento norteador na construção do currículo. Nesse sentido, a expectativa é que auxilie na superação da fragmentação das políticas educacionais, visando garantir o acesso, a permanência e as aprendizagens a todos os estudantes (BNCC, 2018).

Ora, já na introdução, o texto da BNCC destaca que se trata de um documento de caráter normativo, responsável por definir o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes ao longo das etapas da Educação Básica. Ou seja, há uma clara contradição na afirmativa do MEC. Considerando que o currículo se constitui numa conjunção de atividades nucleares desenvolvidas na escola (Saviani, 2016) e que há a obrigatoriedade geral da oferta de determinados conteúdos, as escolas não gozam de liberdade para constituírem seus próprios currículos. Pelo contrário, há uma ação voltada à padronização curricular. A este respeito, cabe-nos uma reflexão importante sobre o papel da escola em propiciar o acesso ao saber sistematizado e sobre de que forma isso deve ocorrer.

Considerando o contexto da implementação da BNCC, é fundamental destacar que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no atual cenário educacional brasileiro exige estudos contínuos sobre a efetivação das políticas públicas de educação especial. Apesar do arcabouço legal vigente, a garantia do direito à educação – que abrange acesso, permanência e êxito escolar – ainda representa um desafio para a maioria das instituições de ensino no país.

Em relação à definição de política pública, não há unanimidade entre os autores, contudo, na manifestação da maioria, prevalece a visão global/integral do tema, em que são estabelecidas inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Constitui-se em observar as ações do governo e analisá-las (Souza, 2006). São muitos os desafios colocados em relação à Educação Especial brasileira; assim, faz-se necessária a realização de estudos que focalizem questões basilares envolvendo o processo de aprendizagem destes indivíduos. Pensar políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência no âmbito escolar significa implementar ações que promovam acesso e escolarização desse público.

De maneira abrangente, pode-se inferir que o debate sobre as políticas públicas de educação especial constitui uma ferramenta essencial para a compreensão de sua complexidade e relevância social, pois possibilita uma análise crítica sobre sua efetividade na garantia do direito constitucional à educação, especialmente diante das transformações promovidas pela BNCC. Nesse contexto, emerge a seguinte questão: quais são as repercussões da Base Nacional Comum Curricular para o direito de aprender dos estudantes com deficiência nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)? Ademais, investigar a implementação desse documento normativo e

seu conjunto de efeitos nas políticas de educação especial destinadas a estudantes com deficiência configura-se como uma tarefa científica de grande relevância, uma vez que a compreensão aprofundada dessa realidade é fundamental para avaliar a concretização do processo inclusivo no âmbito do direito constitucional à educação.

Partindo desta questão, este estudo tem como objetivo central analisar as repercussões da implementação da Base Nacional Comum Curricular sobre o direito de aprender dos estudantes com deficiência matriculados nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Nesse sentido, partimos do entendimento de que analisar constitui-se em um processo de decomposição de determinado fenômeno ou objeto de estudo em suas dimensões constitutivas, buscando compreender suas relações internas, fundamentos e implicações. Tal análise exige uma abordagem fundamentada teoricamente, capaz de revelar as contradições, avanços e retrocessos que atravessam o direito de aprender dos estudantes com deficiência a partir da promulgação da BNCC nas instituições de ensino, especialmente nos cursos técnicos integrados ao Ensino, em que a tensão entre formação humana integral e a adequação ao mercado de trabalho se manifesta de forma particularmente aguda. Analisar a BNCC significa examinar suas diretrizes à luz das determinações históricas, sociais e ideológicas que a constituem, evidenciando suas repercussões na formação desses estudantes e no seu direito à educação.

Visando alcançar o objetivo principal, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as resoluções e normativas institucionais do Ifes relativas à escolarização dos estudantes com deficiência;
2. Investigar os impactos das mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas políticas institucionais de educação especial do Ifes, com ênfase nas contradições e mediações entre os pressupostos legais e as práticas inclusivas adotadas;
3. Examinar as alterações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) técnicos em mecânica integrados ao Ensino Médio, decorrentes da implementação da BNCC;
4. Avaliar, a partir dos médios, em que medida a implementação da BNCC tem favorecido ou limitado a efetivação do direito de aprender dos estudantes com deficiência.

A fundamentação teórica desta pesquisa se alicerça na abordagem histórico-crítica, tomando como referência central o pensamento de Antônio Gramsci e estabelecendo um diálogo convergente com os posicionamentos teóricos de Karl Marx e Dermeval Saviani. A partir dessa matriz epistemológica, o estudo buscará articular a análise da realidade educacional com a crítica das determinações históricas e sociais que configuram a educação especial no contexto da BNCC. Para o aprofundamento dessa perspectiva, serão mobilizados também os aportes de autores que têm contribuído significativamente para o desenvolvimento da abordagem histórico-crítica na educação, tais como Caroline Caldas Lemons, Deise Rosalio Silva, Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Luiz Carlos de Freitas, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Paolo Nosella e Sílvia Ester Orrú.

Metodologicamente, desenvolveremos um estudo de caso de natureza qualitativa por entendermos que se adequa ao objetivo que pretendemos alcançar. A abordagem qualitativa, ao buscar compreender as complexidades dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, mostra-se pertinente para analisar as repercussões da BNCC no direito de aprender dos estudantes com deficiência. Além disso, entendemos que o fazer científico não pode se afastar de um compromisso crítico com a realidade social. Como afirma Almeida (2010, p. 35), "não resta dúvida de que o lugar social que ocupamos – o de pesquisadores – exige o compromisso crítico com o contexto social brasileiro". Reconhecemos, assim, ainda em consonância com Maria Isabel de Almeida (2010), que nossa identidade enquanto pesquisadores não apenas nos permite, mas também nos impõe a responsabilidade de articular a produção acadêmica ao entorno social, buscando sempre a centralidade da pesquisa e sua dimensão pública. Portanto, a pesquisa vai além de um procedimento meramente técnico, pois se consubstancia em uma escolha crítica e política à medida que objetiva dar visibilidade às questões de direito, frequentemente silenciadas no decorrer da história.

Dessa maneira, o foco desta pesquisa recai sobre o estudo das questões referentes ao direito de aprender dos estudantes com deficiência no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Supomos que, a partir da análise de determinados documentos e levando-se em consideração o contexto social, histórico e político, será possível compreender como a BNCC repercute na vida acadêmica dos estudantes com deficiência. Assim, trabalhamos com a hipótese de que essa normativa, ao privilegiar a formação por competências e habilidades e ao silenciar

em relação ao estabelecimento de diretrizes objetivas em relação à formação dos estudantes com deficiência, promove retrocessos em relação ao direito de aprender desses sujeitos.

O direito a aprender pode ser compreendido como uma dimensão singular do direito à educação — um direito humano fundamental consagrado em instrumentos internacionais e nacionais que reconhecem a educação como condição indispensável ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, à cidadania ativa e à dignidade (art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaración de Jomtien, entre outros)

A literatura sobre direitos humanos em educação enfatiza que esse direito não se esgota no simples acesso formal à escola, mas também envolve a possibilidade efetiva de cada indivíduo aprender, ou seja, de acessar, participar e apropriar-se de conhecimentos, habilidades e valores que são social e culturalmente significativos para a sua vida, para o exercício crítico da cidadania e para a continuidade de seu desenvolvimento pessoal e social ao longo de toda a vida

Nesse sentido, o direito a aprender pressupõe contextos educativos que superem barreiras de exclusão e desigualdades e que garantam processos de ensino e aprendizagem que sejam acessíveis a todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. A garantia do direito à educação, como direito humano vinculante, coloca o aprender não como um ideal aspiracional, mas como um objetivo normativamente exigível que demanda políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos os sujeitos.

O professor Newton Duarte (2001) faz uma crítica a abordagens pedagógicas centradas exclusivamente no lema “aprender a aprender” — expressão que, em sua opinião, representa as pedagogias contemporâneas que enfatizam a autonomia do aprendiz e a construção individual do conhecimento. Duarte aponta que essas pedagogias tendem a valorizar a aprendizagem sem a transmissão do saber elaborado por outros, a priorizar a aquisição de métodos em detrimento do domínio de conhecimentos socialmente acumulados e a subordinar o processo educativo às exigências adaptativas de uma sociedade em constante mudança, alinhando-se, em muitos casos, a uma lógica neoliberal e tecnicista de formação.

Em contraste, a presente tese preconiza uma concepção de direito a aprender que se fundamenta nos direitos humanos e na pedagogia histórico-crítica, segundo a qual toda pessoa deve ter garantido não apenas o acesso à educação, mas também

condições reais de aprendizagem que respeitem sua dignidade, diversidade e potencialidade de participação social, superando práticas que reduzam a aprendizagem à mera capacidade de adaptação ou à aprendizagem puramente autônoma, desconectada de saberes historicamente construídos.

No âmbito da BNCC, o silenciamento em relação à educação especial não pode ser interpretado como mera ausência ou mera subsunção aos direitos gerais das políticas educacionais pregressas. O que se constata é um movimento articulado e intencional que não apenas tenta restaurar uma condição de invisibilidade anterior, mas visa apagar as conquistas históricas oriundas de lutas sociais que lograram inserção em dispositivos normativos nacionais. Apesar da vigência de tratados internacionais ratificados pelo Brasil, bem como de legislações federais que consagram direitos inalienáveis — impedindo formalmente retrocessos jurídicos —, o que se configura é uma ofensiva em diversas áreas na tentativa de promover o esvaziamento e a descaracterização das garantias por meio da despolitização e da marginalização nos documentos oficiais. Assim, a educação especial, ao ser tratada de modo periférico ou tangencial na BNCC, sofre um apagamento simbólico que enfraquece a centralidade do direito à educação, comprometendo a efetividade do direito de aprender dos estudantes com deficiência, no contexto da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A estrutura desta tese está organizada em sete capítulos, cada um abordando aspectos fundamentais para a compreensão das repercussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o direito de aprender dos estudantes com deficiência nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

O primeiro capítulo apresenta a Introdução, na qual se expõem a problemática, os objetivos gerais e específicos, a justificativa, os fundamentos teórico-metodológicos e a relevância social e acadêmica do estudo.

O segundo capítulo, intitulado “O Direito à Educação, a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Profissional e Tecnológica: O Que Dizem as Pesquisas”, discute o direito à educação como direito social e humano, analisando sua relação com a BNCC e com a EPT. São examinados os principais debates e produções científicas que tratam do tema, evidenciando como a BNCC se articula às políticas educacionais, à educação especial e à formação dos estudantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

O terceiro capítulo, “A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Ifes”, analisa a BNCC em articulação com o contexto histórico e político da EPT, situando o Ifes nesse cenário. A análise abrange as transformações ocorridas nas políticas públicas, a trajetória institucional do Instituto e as implicações da BNCC para a formação integral e inclusiva dos estudantes.

O quarto capítulo, “A Função Educativa sob o Olhar Gramsciano”, aprofunda os fundamentos teóricos do pensamento de Antônio Gramsci, destacando conceitos essenciais à compreensão da educação enquanto prática social e política. O capítulo discute a função educativa no âmbito do Estado ampliado e a proposta da escola unitária como base para a formação humana integral, que sustenta a perspectiva crítica adotada nesta pesquisa.

O quinto capítulo, “Considerações Metodológicas”, apresenta a abordagem teórico-metodológica que orienta o estudo. São descritos o universo da pesquisa, o percurso metodológico e a técnica de análise de dados utilizada, fundamentada na análise de conteúdo categorial e na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

O sexto capítulo, “O Processo de Escolarização dos Estudantes com Deficiência dos Cursos Técnicos em Mecânica Integrados ao Ensino Médio do Ifes: o que emerge dos dados”, apresenta os resultados da pesquisa documental, evidenciando como o direito de aprender se manifesta nos registros institucionais. A análise revela aspectos referentes à atuação do Napne, ao acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas, às concepções de currículo, às práticas de avaliação e à certificação dos estudantes com deficiência.

Por fim, o sétimo capítulo, “Considerações Finais”, apresenta a síntese das principais reflexões e conclusões do estudo, destacando as contribuições teóricas e práticas para o campo da Educação Profissional e Tecnológica. Também são indicadas as limitações da pesquisa e sugestões para novos estudos voltados à consolidação de políticas educacionais inclusivas que assegurem o direito de aprender em sua dimensão plena.

## 2 O DIREITO À EDUCAÇÃO, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Este capítulo apresenta a revisão de literatura, resgatando estudos que dialogam com esta investigação. O objetivo é discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões no Ensino Médio Integrado e no direito de aprender. A partir da análise de pesquisas já realizadas, evidencia-se a complexidade do tema, o que permite identificar avanços necessários e possíveis contribuições de novas investigações para o fortalecimento da produção científica na área.

A revisão sistemática da literatura foi conduzida em consonância com o objetivo geral deste estudo. Ressalta-se que a sistematização da produção científica sobre o tema possibilita o aprofundamento das análises e a identificação de lacunas ainda existentes, que poderão ser preenchidas por futuras pesquisas.

Para a seleção do material, foi feito levantamento das produções em alguns repositórios, quais sejam: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>3</sup>; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Scholar<sup>4</sup>; Portal de Periódicos da Capes<sup>5</sup> utilizando-se as bases SciELO Brasil, Scopus, Web of Science (WOS) e Revista Brasileira de Educação (RBE) - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). A busca nas mencionadas plataformas utilizou os seguintes descritores: “Base Nacional Comum Curricular”, “BNCC” AND “Educação” AND “Especial”, “BNCC” AND “Educação” AND “Profissional” AND “Tecnológica”,

---

<sup>3</sup> **Início da nota.** A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Content/whatls>. Acesso em: 20 mar. 2023. **Fim da nota.**

<sup>4</sup> **Início da nota.** O Scholar.google (Google Acadêmico) é um serviço de busca que funciona como um repositório de artigos científicos, resumos, monografias, dissertações, teses e livros. O Portal está disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=>. **Fim da nota.**

<sup>5</sup> **Início da nota.** O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 10 mar. 2023. **Fim da nota.**

“Currículo” AND “Educação” AND “Profissional”, “Direito” AND “Aprender”, “Direito” AND “Aprender” AND “Educação” AND “Especial”.

Durante o lançamento dos descritores nas plataformas de busca e visando ao refinamento das amostras, foram aplicados critérios de exclusão. O primeiro refere-se ao recorte temporal, definido entre os anos de 2015 e 2023, por abranger as principais discussões e estudos sobre a reforma do Ensino Médio e a posterior publicação da BNCC. Foram analisados os 40 primeiros resultados de cada descritor. Outros critérios de exclusão envolveram o descarte de estudos que não tivessem como foco o Ensino Médio brasileiro ou que não estivessem redigidos em língua portuguesa. Além desses, também foram priorizados trabalhos que abordassem a implementação da BNCC no Ensino Médio e questões relativas à escolarização de estudantes com deficiência e ao direito de aprender. Após essa triagem, iniciaram-se a organização e a sistematização do material selecionado.

Conforme informado anteriormente, a presente revisão de literatura foi realizada em 07 repositórios digitais com a utilização de 06 descritores distintos. O resultado geral da busca contou com 1790 trabalhos. Após a utilização dos critérios de exclusão, foram selecionados 35 estudos, sendo compostos por 23 artigos, 5 teses e 7 dissertações.

Com o intuito de aprimorar a sistematização e a análise dos dados, os estudos selecionados foram organizados em quadros temáticos, categorizados segundo os seguintes eixos: BNCC; BNCC e Educação Especial; BNCC e Educação Profissional e Tecnológica; e Direito de Aprender das Pessoas com Deficiência. Cada quadro contempla as colunas: tipo/ano, título, autor e publicação, facilitando a visualização e a compreensão das contribuições de cada pesquisa para o campo investigado.

## 2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

As reformas educacionais no Brasil, em especial aquelas voltadas ao Ensino Médio, têm suscitado intensos debates em razão da complexidade que caracteriza o sistema educacional brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como documento normativo e orientador, propõe promover mudanças significativas na organização curricular e pedagógica das escolas. Diversos estudos científicos têm se dedicado à compreensão de seus fundamentos, bem como à análise crítica de seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem.

Com o intuito de garantir maior clareza e fluidez à leitura, os quadros de sistematização dos estudos selecionados na revisão de literatura foram alocados no Apêndice A. Essa decisão visa manter a linearidade argumentativa do capítulo, sem prejuízo da compreensão dos resultados obtidos. Os quadros preservam integralmente as informações originais — tipo de publicação, ano, título, autor(es) e periódico ou repositório — e permanecem numerados conforme a sequência apresentada no texto. Assim, o conteúdo completo da revisão sistemática pode ser consultado na íntegra no apêndice, enquanto o corpo do capítulo concentra-se na análise interpretativa e crítica das produções acadêmicas identificadas.

As análises que seguem referem-se, portanto, aos estudos apresentados no Quadro 1, disponível no Apêndice A, o qual reúne artigos que debatem questões relacionadas à criação e implementação da BNCC. A partir dessa sistematização, destacam-se as principais contribuições e críticas formuladas pelos autores quanto aos impactos da Base Nacional Comum Curricular no cenário educacional brasileiro.

Demerval Saviani (2016) investigou as relações entre a escola, o currículo e a sociedade como subsídio da discussão a respeito da BNCC, destacando que a normativa prioriza a formação voltada para a qualificação profissional, em detrimento de uma formação integral, voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo e a cidadania. Alinhado ao pensamento de Gramsci (1975), o pesquisador reforça que o propósito da educação é capacitar as pessoas para que possam ocupar posições tanto de governantes quanto de governados. Saviani adverte ainda para os perigos de uma formação meramente técnica e defende a educação centrada numa cultura de base humanística.

Ferreti e Silva (2017), também com base em Gramsci, analisaram a Medida Provisória nº 746 (Lei 13.415/17) como um campo de disputa por hegemonia político-ideológica no Ensino Médio. Os autores observam que, desde a década de 1970, a educação tem sido influenciada pelos interesses de mercado, privilegiando o tecnicismo em detrimento da formação humana. Como resultado, as políticas públicas passaram a privilegiar a formação tecnicista, relegando a formação humana a um plano secundário. Eles destacam que a BNCC reforça essa tendência ao definir competências focadas no mercado de trabalho.

Ainda nessa seara de discussão, Branco, Branco, Iwasse e Zanatta (2018) destacam o favorecimento da classe empresarial, por meio de políticas neoliberais que interferem diretamente na legislação relativa ao sistema de ensino brasileiro e,

por conseguinte, na formação acadêmica dos estudantes. Argumentam que a BNCC é resultado de pressões neoliberais que fragmentam o currículo e diminuem o papel da educação humanística.

Silva (2018) apresenta um artigo que objetiva demonstrar que, por trás do discurso presente na BNCC, sendo apresentado como um documento norteador que visa trazer novas propostas para uma reforma educacional, na verdade, está ancorado em um velho discurso que já envolve a educação básica há mais de 20 anos. O trabalho destaca que desde a aprovação da LDB em 1996, o Ensino Médio tem sido alvo constante de uma acirrada disputa em relação à sua finalidade e significado para a sociedade. As alterações contidas na BNCC, na verdade, não representam novidade alguma, pelo contrário, estão fundamentadas nas mesmas justificativas anteriormente utilizadas de que a escola deve se adequar às mudanças e necessidades do mercado de trabalho, realizando uma formação de caráter instrumental. Essa visão se alinha à crítica gramsciana ao papel do Estado como mediador de interesses de classes dominantes, utilizando o sistema educacional como instrumento para manter a hegemonia cultural e política.

Já Aguiar (2019), analisa a BNCC como parte das medidas governamentais relacionadas ao currículo e também reverbera a ideia de que as políticas públicas no âmbito da educação, desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, sofreram forte influência de interesses de ordem privada e dessa forma, o processo formativo dos estudantes vem sendo alinhado fortemente às demandas do mercado. Assim, ambos os autores concluem que a reforma educacional proposta pela BNCC perpetua uma lógica de subordinação da educação às necessidades econômicas, em detrimento de uma formação humana integral.

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) destacam em sua pesquisa os riscos da vinculação das proposições contidas na BNCC aos interesses de organismos internacionais com forte direcionamento neoliberal e, assim, propõem uma formação que não privilegia a emancipação dos estudantes. As autoras enfatizam também que as alterações propostas no documento dão grande destaque ao currículo como sendo o responsável por mensurar a qualidade da educação. Contudo, as condições em que a aprendizagem acontece não são consideradas e, portanto, os alunos deixam de ser o cerne do processo educativo e o pensamento está apenas voltado para os resultados.

Ainda no contexto da influência de atores privados nas políticas públicas educacionais, Meira e Bonamino (2021) manifestam preocupação com as mudanças ocorridas, incluindo as relativas à BNCC, que foram marcadas pelo protagonismo de atores não estatais vinculados ao setor privado, que induziram uma reforma curricular em nosso país. Dado o caráter extremamente complexo da questão e as diversas implicações que ela envolve, Meira e Bonamino sugerem a realização de estudos futuros que possam contribuir para uma compreensão mais aprofundada do contexto gerado pela implementação da normativa.

A pesquisa de Melo, Matos e Costa (2023) alerta para o empobrecimento do currículo do Ensino Médio decorrente da BNCC, o que, segundo as autoras, tende a agravar as desigualdades educacionais já existentes no Brasil. Em consonância com as posições anteriormente apresentadas, as autoras afirmam que a BNCC atua como um instrumento de controle neoliberal, por ter sido elaborada sob a perspectiva de uma ideologia privatista que favorece uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências alinhadas às exigências do mercado de trabalho.

De modo geral, o quadro 01 apresenta pesquisas que analisam o contexto em que a BNCC foi instituída, destacando os interesses envolvidos nesse processo, em especial, a influência neoliberal, que promoveu a inserção do setor privado nas políticas de educação pública no país. O processo de elaboração da BNCC ocorreu em um cenário de avanço das políticas neoliberais, que defendem a redução do papel do Estado, tratando a educação como um serviço e não como um direito social. Conforme anunciam Alves e Silva (2020), a realização de pesquisas é fator determinante para a compreensão desta singular temática, que vislumbra não apenas a implementação da BNCC, mas as consequências desta normativa junto às profissionais da educação.

Dando continuidade às discussões, apresentam-se, a seguir, as análises referentes às dissertações e teses identificadas na revisão sistemática da literatura, conforme sistematização disponível no Quadro 2 (Apêndice A). Esse conjunto de trabalhos amplia a compreensão sobre o processo de elaboração, implementação e repercussões da BNCC, revelando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre o tema.

As produções reunidas nesse eixo evidenciam que, embora a BNCC se apresente como um documento orientador para o sistema educacional brasileiro, ela

tem sido amplamente questionada quanto à sua coerência com os princípios de formação integral e democrática. As dissertações e teses analisadas aprofundam o debate sobre as implicações políticas, ideológicas e pedagógicas da BNCC, contribuindo para a compreensão crítica de seu papel no reordenamento do currículo do Ensino Médio e de suas consequências para a educação pública.

Na busca por ampliar a compreensão sobre o processo de discussão e posterior elaboração da Base Nacional Comum Curricular, utilizando na metodologia o levantamento bibliográfico qualitativo e documental, Rodrigues (2016) escreveu a dissertação intitulada “A Base Nacional Comum Curricular em Questão”. Nas considerações finais, a autora destaca que, embora a BNCC se apresente como documento norteador robusto, composto por áreas, componentes curriculares e objetivos de aprendizagem, ela não parece ser suficiente para que o sistema de ensino brasileiro concretize o que se propõe, citando como exemplo a garantia do direito de todos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Hallwas (2020) também focou sua pesquisa na compreensão do quadro político-pedagógico no qual a BNCC-EM foi elaborada. Ele constatou que a política de currículo proposta pela BNCC-EM impacta diretamente na elaboração dos currículos escolares, inclusive, esvaziando-os de suas singularidades, especialmente considerando as realidades diversas das escolas espalhadas em todo o país. Concluiu que a proposta do governamental encontra-se na contramão de uma formação humanizadora e emancipatória dos jovens, além de restringir a autonomia das escolas para construir seus próprios currículos. Hallwas finaliza alertando para o retrocesso expresso nessa política educacional, principalmente pela padronização curricular imposta, que considera extremamente preocupante por se tratar de uma política educacional antidemocrática.

Outro estudo que dialoga com o contexto de elaboração da BNCC é a dissertação de Souza (2020), cujo objetivo foi analisar a política curricular da BNCC e identificar os projetos de formação para o Ensino Médio em disputa, baseando-se nas concepções de currículo assumidas. A autora destaca a discussão acerca da política educacional brasileira, enfatizando que o currículo é caracterizado como um instrumento de poder, cercado por lutas e diversos interesses relacionados à educação em nosso país. Alerta que a reforma foi elaborada sem a participação democrática dos maiores interessados — estudantes, professores e organizações

representativas da educação —, sendo conduzida de forma verticalizada e centralizada, sem ampla discussão com a sociedade.

Zank (2020), em sua dissertação intitulada “Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica”, analisou os principais objetivos da BNCC e seus possíveis impactos sobre a juventude após sua implementação. A pesquisa aponta que a reforma atual privilegia o adestramento de habilidades e o esvaziamento de conteúdos, em detrimento de uma formação integral. A autora ressalta que a pedagogia das competências, amplamente adotada na década de 1990, ressurgiu como um instrumento para direcionar a educação juvenil às demandas do setor produtivo. Destaca, ainda, que “é preciso compreender a busca pela educação emancipatória, unilateral, como parte da luta de classes” (p. 139).

Amâncio (2022), por sua vez, investigou o contexto das transformações do mundo do trabalho e as políticas educacionais que culminaram na proposição, tramitação e aprovação do “novo” Ensino Médio brasileiro. A autora conclui que a política educacional brasileira continua impregnada pelo pensamento neoliberal, o que significa conceber o currículo sob a ótica empresarial e a BNCC como mola propulsora que retoma concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências que afronta a produção e o pensamento dos indivíduos. Destaca que o Ensino Médio se instituiu em campo de disputas políticas “que se constituem de objetivos antagônicos que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva, quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista” (p. 197).

No mesmo sentido, Gomes (2019) assevera que essa política educacional foi cercada por uma propaganda de modernização escolar que, na prática, não refletia a realidade política e econômica do Brasil a partir do ano de 2016. O autor aponta um descompasso evidente entre o discurso oficial e a implementação real das mudanças. Sua pesquisa revela que as alterações propostas pela BNCC não asseguram um amplo acesso ao conhecimento para os jovens da classe trabalhadora, reforçando, assim, a subordinação à classe dominante.

Teixeira (2022) investigou as possibilidades de materialização da BNCC no Ensino Médio e a diversificação curricular diante da diversidade educacional do país. Para isso, utilizou pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários. O estudo analisou a trajetória dos documentos legais até a formulação da BNCC, buscando compreender seu processo de elaboração. Os resultados indicaram que,

nas escolas pesquisadas, as práticas pedagógicas resistiram às diretrizes do documento, expandindo o currículo. A autora concluiu que o currículo não é apenas um campo de disputas, mas também de resistência, pois “vai além do que é estabelecido em uma base de conteúdos” (p. 117).

A conclusão desses estudos aponta uma convergência: a BNCC foi elaborada sob uma lógica neoliberal, alinhando-se aos interesses do setor privado e afastando-se da formação integral dos sujeitos. Seguindo a perspectiva de Gramsci sobre o Estado ampliado, no qual a escola deve atuar como um espaço de construção da hegemonia popular, e não como um instrumento de manutenção das desigualdades, observa-se que a BNCC, ao atender aos interesses das classes dominantes, inviabiliza que a educação seja verdadeiramente transformadora. Em síntese, os estudos analisados indicam que, em vez de promover uma formação integral, a BNCC reforça políticas neoliberais que subordinam a educação às demandas do mercado.

A formação integral, entendida como o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos em suas dimensões intelectuais, éticas, culturais e políticas, entra em conflito direto com os pressupostos da BNCC, marcada por uma racionalidade instrumental e por uma lógica de competências voltadas à empregabilidade. Sob a ótica de Gramsci, que concebe a escola como um espaço estratégico de disputa hegemônica e de formação de uma consciência crítica e histórica, a formação integral não pode ser reduzida a um adestramento técnico para o mercado. Ao contrário, ela pressupõe o acesso ao saber elaborado e à cultura universal como condição para a emancipação das classes subalternas. A BNCC, ao alinhar-se aos interesses do bloco hegemônico e ao privilegiar a funcionalidade da educação à lógica neoliberal, compromete o papel da construção de uma nova hegemonia que a escola poderia desempenhar. Dessa forma, o projeto de formação integral é esvaziado em sua essência crítica, emancipadora e transformadora, convertendo-se em uma retórica que encobre a intensificação das desigualdades educacionais e sociais.

## 2.2 BNCC E EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um de seus principais objetivos é assegurar que todos os estudantes tenham seu direito de aprender garantido ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em

consonância com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Parte-se, portanto, do pressuposto de que a BNCC deveria servir de referência para a formulação de políticas educacionais que contemplassem, de modo efetivo, os estudantes com deficiência.

Entretanto, a análise crítica do documento evidencia um silenciamento significativo em relação à educação especial, o que tem suscitado importantes debates no campo educacional. Diversos pesquisadores vêm apontando lacunas, contradições e omissões no texto da BNCC, sobretudo no que se refere à ausência de diretrizes claras para a inclusão escolar.

Nesse contexto, os estudos sistematizados no Quadro 3 (Apêndice A) reúnem artigos que abordam a relação entre a BNCC e a educação especial, discutindo as tensões entre a proposta de padronização curricular e o reconhecimento da diversidade dos sujeitos. As análises presentes nessas produções oferecem contribuições relevantes para compreender de que forma a BNCC tem repercutido — ou deixado de repercutir — nas políticas e práticas voltadas à escolarização de estudantes com deficiência.

Uma das questões que motivaram alguns debates em relação à BNCC refere-se ao fato do documento final praticamente ignorar a educação especial. Os estudos de Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019) revelam as tensões geradas por um currículo uniforme que, na prática, desconsidera as especificidades dos sujeitos. Os autores concebem que os documentos que orientam questões ligadas ao currículo sejam elaborados de forma a possibilitar a transversalidade em relação à educação especial.

Dessa maneira, para que os estudantes com deficiência sejam contemplados em seu processo de escolarização, haverá sempre a necessidade de adaptações, flexibilizações ou adequações curriculares. Outra questão relevante está relacionada à implantação da BNCC e à ideia de padronização dos estudantes. Destacam ser necessário ter um currículo em que os conteúdos estejam presentes em suas trajetórias de vida, no intuito de subsidiar seus conhecimentos. Concluem que não há valorização da diversidade e o discurso contido nas entrelinhas do documento subestima a pluralidade dos sujeitos.

A pesquisa de Santos, Obando e Cavalcanti (2021) constatou que em duas das versões apresentadas da BNCC, aparentemente, havia a intenção de realizar uma proposta curricular na perspectiva da educação especial. Contudo, a versão

final do documento apresentou pouquíssimas referências a respeito da educação inclusiva. As pessoas com deficiência foram preteridas e isso demonstrou a pretensão da norma de universalizar os sujeitos ao criar políticas educacionais hegemônicas que correspondam às expectativas do capital. Além disso, o artigo ainda destaca a ausência de discussões sobre temas como sexualidade, orientação sexual e gênero, apontando para uma incomunicabilidade entre o que a BNCC propõe e as necessidades de grupos minoritários. Os autores realizam essa crítica em consonância com o posicionamento principalmente de Elizabeth Macedo e Tomaz Tadeu da Silva, que analisam o currículo como um campo de disputas simbólicas e políticas, onde certos grupos são sistematicamente desfavorecidos.

Prosseguindo com os estudos relacionados à educação especial no contexto da BNCC, foram identificadas também duas dissertações que aprofundam essa temática, conforme sistematização apresentada no Quadro 4 (Apêndice A).

Essas produções complementam as discussões anteriormente apresentadas, ao problematizarem as interfaces entre educação especial, currículo e acessibilidade pedagógica. Ambas destacam a necessidade de repensar as práticas escolares e as políticas curriculares à luz de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, capaz de assegurar o direito de aprender a todos os estudantes, independentemente de suas condições.

As análises das dissertações reunidas nesse eixo revelam, de modo convergente, que as adaptações e flexibilizações curriculares preconizadas pelas políticas educacionais ainda são insuficientes para garantir o acesso efetivo ao conhecimento por parte das pessoas com deficiência, evidenciando o desafio de consolidar uma educação inclusiva de base humanista e emancipatória.

Ainda no campo das discussões sobre currículo, destacamos duas dissertações de natureza bibliográfica. Na primeira, Correia (2016) apresenta importantes reflexões em sua pesquisa intitulada: “Deficiência, conhecimento e aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo”, cujo objetivo é discutir a relação existente entre educação especial e currículo. De forma semelhante, Xavier (2018) produziu um estudo intitulado “Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico”. Ambos os autores salientam que as adaptações, adequações e flexibilizações curriculares, tais como têm sido feitas nas escolas, são insuficientes para garantir o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes com deficiência no

Brasil. Além disso, Xavier (2018) revela que a falta de acessibilidade curricular não afeta apenas os estudantes da educação especial, mas também muitos outros que estão em situação de não aprendizagem.

As produções analisadas evidenciam que a BNCC não contempla a educação especial de forma ampla e que não há acessibilidade curricular. Pelo contrário, no documento norteador prevalece a uniformização do currículo, o que contraria a diversidade presente nas escolas brasileiras. A falta de menções substanciais à educação especial no documento reflete uma visão hegemônica que desvaloriza a diferença, impondo um modelo de educação alinhado aos interesses do capital e à formação de mão de obra para o mercado, em detrimento da formação humana integral. Predominam nos estudos encontrados perspectivas críticas de base marxista, que denunciam a BNCC como parte de um projeto neoliberal, tecnicista e excludente. Tais análises se apoiam em autores que defendem a concepção de escola unitária e de currículo voltado para a formação omnilateral dos sujeitos, com ênfase na superação das desigualdades estruturais e na garantia do direito de aprender a todos, inclusive às pessoas com deficiência.

No entanto, também foram identificadas produções que dialogam com referenciais pós-críticos, especialmente aquelas que enfatizam a valorização da diferença, a multiplicidade de identidades e a crítica às normatividades curriculares impostas. Essas abordagens, embora menos frequentes, chamam a atenção para a ausência de um olhar interseccional na BNCC e para a necessidade de pensar o currículo a partir de experiências plurais, singulares e contextuais, reforçando que a invisibilização da educação especial não se dá apenas por omissão, mas por uma lógica que naturaliza padrões e apaga a diferença.

### 2.3 BNCC E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As mudanças introduzidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) suscitaram amplos debates acerca de seus impactos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobretudo no contexto do Ensino Médio integrado. Entre as principais questões levantadas, destaca-se a maneira como a BNCC reconfigura as dinâmicas curriculares e os itinerários formativos, influenciando diretamente a organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino.

Os estudos sistematizados no Quadro 5 (Apêndice A) reúnem artigos que analisam criticamente essas transformações, evidenciando pontos de tensão,

contradições e desafios impostos pela implementação da BNCC à EPT. As produções destacam, de modo geral, que o documento tende a reforçar uma lógica instrumental e tecnicista, subordinando a formação humana integral às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A análise desses estudos permite compreender como as mudanças curriculares decorrentes da BNCC têm afetado a concepção de Ensino Médio integrado, reacendendo o debate sobre o dualismo histórico entre formação propedêutica e formação profissional.

Iniciamos os apontamentos com o artigo “A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado”. Zitzke e Pinto (2020) analisam as consequências do documento sobre o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os autores enfatizam que a BNCC foi implementada sem uma discussão ampla com a comunidade acadêmica e científica, sociedade civil e estudantes, o que compromete a legitimidade de suas diretrizes. Um ponto crítico levantado é o conceito de “protagonismo estudantil”, que delega aos jovens a escolha das disciplinas, sem considerar sua maturidade para tomar decisões complexas sobre seu futuro acadêmico. Esse aspecto, segundo os autores, reduz o acesso dos estudantes a áreas essenciais do conhecimento, comprometendo a formação integral que deveria ser o objetivo central da educação.

Correia, Maldaner e Cavalcante (2020), em seu estudo, exploram as concepções e contradições envolvendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no contexto da BNCC por meio de um levantamento bibliográfico de cunho teórico. Nas considerações finais, alertam que as concepções acerca da EPTNM e sua reconfiguração a partir da BNCC, acabaram por se restringir aos itinerários formativos, não sendo possível garantir que ocorrerá, de fato, a educação integral dos estudantes. Para evitar essa limitação, os autores propõem a necessidade de uma reestruturação dos sistemas de ensino, com maior acompanhamento pedagógico dos alunos e integração curricular.

Boanafina, Otranto e Macedo (2022), em seu artigo “A educação profissional e a BNCC: políticas de exclusão e retrocessos”, revelam que algumas mudanças ocorridas na educação profissional a partir da BNCC representaram um verdadeiro retrocesso. A metodologia empregada no estudo baseou-se no materialismo histórico-dialético e na pesquisa bibliográfica. Os autores reiteram que a BNCC se

equivocou ao propor soluções pontuais para problemas extremamente complexos e que isso só faz aumentar as desigualdades no oferecimento da educação pública. Asseveram ainda que: “para a educação profissional, vislumbramos a ideia da educação fundamentada na politecnia, contrária à educação tecnicista, que sustentou e sustenta a dualidade da educação no Brasil” (p. 730). Eles caracterizam o modelo atual como uma "inclusão excludente", em que a formação integral é deixada de lado, comprometendo o desenvolvimento humano pleno dos estudantes.

Já Santos, Cavalcante, Maldaner e Pereira Filho (2020) enfocam a histórica dicotomia entre formação propedêutica e formação voltada ao mercado de trabalho, discutindo como a BNCC perpetua esse dualismo. Considerando as mudanças advindas da reforma do Ensino Médio e da BNCC, os autores buscaram compreender qual o lugar o Ensino Médio ocuparia neste contexto. Concluíram que a concepção dualista de educação e currículo não foi alterada e que os velhos discursos segregadores permanecem fazendo com que o papel da educação profissional e tecnológica, com vistas à formação humana integral, continue sendo extremamente custoso. Lembram ainda que os Institutos Federais de Educação não devem permanecer estáticos aguardando que a ideologia burguesa seja superada e que, em vez disso, atuem de forma incisiva no rompimento dessa dicotomia educacional tão excludente.

Em síntese, as mudanças propostas pela BNCC também impõem desafios significativos à Educação Profissional e Tecnológica. As críticas levantadas nos estudos aqui apresentados convergem para a preocupação com a fragmentação curricular e a superficialidade de um protagonismo estudantil que não se sustenta na atual conjuntura educacional. Ao subordinar a educação profissional a uma lógica instrumental voltada para as necessidades imediatas do mercado, a BNCC parece reforçar uma formação limitada e dualista, que não contempla o desenvolvimento humano integral.

## 2.4 O DIREITO DE APRENDER DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Embora o direito à educação esteja assegurado pela Constituição Federal, sua efetivação ainda enfrenta inúmeros desafios, sobretudo no que diz respeito ao atendimento de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência. No campo educacional, as discussões sobre o direito de aprender

desses sujeitos revelam a complexidade do processo de escolarização e as múltiplas barreiras que persistem nas práticas e nas políticas educacionais.

Essa temática tem despertado o interesse de diversos pesquisadores, cujas análises contribuem para compreender como as políticas curriculares, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), interferem na garantia desse direito. Os estudos sistematizados no Quadro 6 (Apêndice A) apresentam uma síntese de artigos que abordam o direito de aprender na interface entre a educação especial e a BNCC, oferecendo um panorama das principais reflexões contemporâneas sobre o tema.

De modo geral, as produções reunidas nesse eixo evidenciam que a BNCC carece de diretrizes efetivas que assegurem a aprendizagem significativa e a inclusão plena das pessoas com deficiência, o que reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas orientadas pela equidade, pela acessibilidade e pela formação integral dos sujeitos.

O artigo de McCowan (2015) insere a discussão sobre o direito de aprendizagem na esfera dos direitos humanos e entende-o como um direito universal que deve ser garantido a todas as pessoas. Ele argumenta que a educação não é apenas um meio de socialização, mas também um processo de empoderamento, capacitando os indivíduos a exercerem seus direitos.

No estudo de Hoepers e Simão (2017), o debate se baseia no direito à aprendizagem sob a ótica do acesso e da permanência. Elas defendem que é crucial garantir a permanência e a participação ativa dos alunos no processo educacional. As autoras destacam que as políticas educacionais precisam considerar a diversidade dos alunos e garantir a adequação curricular para que todos possam aprender de maneira significativa. Contudo, a BNCC não apresenta uma proposta robusta em relação ao atendimento às necessidades dos alunos com deficiência.

A Revista Brasileira de Educação publicou o artigo “Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional” onde Costa e Silva (2019) analisaram a elaboração, os objetivos e os interesses envolvidos em relação ao novo Ensino Médio e a BNCC. A pesquisa utiliza, em sua constituição, as manifestações de três importantes entidades da área educacional, quais sejam: a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (Anfope). Por meio de documentos emanados pelas associações, foram analisados pontos significativos que enfraquecem o direito à educação. O estudo enfatiza, inclusive, a questão da privatização e mercantilização da educação e destaca que é preciso continuar lutando pelo respeito à diversidade e à pluralidade dos indivíduos. Os autores esclarecem ainda que, o novo Ensino Médio e a nova base curricular estão “completamente desvinculados dessa nossa realidade, voltados para o afinamento da formação da juventude e para atender a interesses de elites e entidades políticas” (p.18). Concluem que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, na verdade, representa um perigoso retrocesso à educação brasileira, pois precariza a formação dos jovens e faz com que as desigualdades educacionais e sociais só aumentem em decorrência do esvaziamento do currículo com a finalidade de atender aos interesses do mercado.

Melo e Mafezoni (2019), em seu artigo, tratam do direito de aprender com os alunos da educação especial a partir das perspectivas da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Os autores asseguram que o direito de aprender em sala de aula da educação especial brasileira deve ser respeitado e que estes sujeitos precisam ser vistos como indivíduos que têm potencialidades. Além disso, sugerem uma mudança de perspectiva em relação à educação especial, que deveria focar mais na potencialidade dos alunos e menos na deficiência.

A pesquisa de Loureiro, Kraemer e Lopes (2021) aponta para as implicações das políticas educacionais nacionais e internacionais na formação do que chamam de “sujeito-empresa”, especialmente no contexto da BNCC. Eles alertam que a aprendizagem, ao se reduzir às competências e habilidades técnico-mercadológicas, contribui para o aumento das desigualdades educacionais. Novamente, é importante o alerta do vínculo da BNCC com a lógica neoliberal que pode afetar profundamente a educação das pessoas com deficiência, cujas necessidades vão muito além da aquisição de habilidades técnicas e exigem uma abordagem humana integral.

Os estudos apresentados indicam que o direito de aprendizagem é algo complexo e que demanda a legitimação de políticas públicas educacionais que promovam não apenas o acesso à escola, mas a efetiva participação de todos os estudantes no processo educacional. A preocupação dos autores pesquisados reside exatamente no fato de que as mudanças propostas pela BNCC buscam atender às demandas de mercado com o empobrecimento do currículo, podendo gerar aumento das desigualdades sociais e econômicas.

Dando sequência às discussões sobre o direito de aprender das pessoas com deficiência, o Quadro 7 (Apêndice A) reúne dissertações e teses que aprofundam essa temática, articulando-a às mudanças decorrentes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As pesquisas identificadas ampliam o debate ao abordar o impacto das políticas educacionais e curriculares sobre a garantia do direito à aprendizagem, analisando tanto os desafios institucionais quanto as práticas pedagógicas necessárias à efetivação de uma educação inclusiva e equitativa.

Em conjunto, essas produções reforçam a compreensão de que a consolidação do direito de aprender das pessoas com deficiência depende não apenas do acesso à escola, mas também da qualidade das experiências formativas, da organização curricular democrática e da superação das desigualdades estruturais que persistem no sistema educacional brasileiro.

A dissertação de Santos (2018) explora os desafios e possibilidades em relação à prática de gestão escolar visando à garantia do direito à aprendizagem. A pesquisa aponta que, embora existam avanços na implementação da educação inclusiva, ainda há muitos enfrentamentos necessários para garantir que os alunos com deficiência tenham seu direito à aprendizagem plenamente assegurado.

Na tese de Lemons (2020), o foco da pesquisa recai sobre as relações pedagógicas e como elas podem promover o direito à aprendizagem dos estudantes, a partir das suas próprias experiências e percepções. A autora ressalta que é indispensável um olhar mais atento, sendo necessário dedicar atenção às intervenções pedagógicas que potencializam a aprendizagem e que se fundamentam na exploração da criatividade e na dinamização do ensino.

A pesquisa de Silva (2022) intitulada “Incidências da Privatização da Educação na BNCC: do Direito à Educação ao Direito à Aprendizagem” aborda as incidências da privatização da educação na formulação da BNCC e discute a subordinação do direito à educação ao direito à aprendizagem, um conceito mais restritivo. A análise revela uma forte agenda privatista na elaboração da BNCC, o que, segundo o autor, compromete os princípios de equidade no sistema educacional.

Ao concluir esta revisão de literatura, faz-se necessário enfatizar que a BNCC, sendo classificada como um documento normativo exequível em todo o território nacional, deveria, precipuamente, contemplar a educação especial como

um de seus pilares. Contudo, isso não ocorreu e representa uma grande preocupação entre muitos pesquisadores quanto à escolarização dos educandos com deficiência, uma vez que não acolhe claramente a educação na perspectiva inclusiva, ao privilegiar o ensino homogeneizado. Inclusive, tal posicionamento vai de encontro a todas as normas anteriores que apoiam projetos político-pedagógicos que valorizam as aprendizagens e os espaços democráticos no âmbito escolar (Orrú, 2018). Fato este que também interfere diretamente na elaboração das políticas públicas educacionais.

A partir do levantamento realizado sobre as publicações acadêmicas na área abordada por este estudo, verifica-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido objeto de análise crítica por diversos pesquisadores, especialmente no que se refere às tensões e desafios de sua implementação. No entanto, não identificamos pesquisas que articulem a BNCC com o direito de aprender das pessoas com deficiência no contexto do ensino técnico integrado ao Ensino Médio em uma instituição pública federal. Essa ausência de estudos evidencia uma lacuna na literatura acadêmica, reforçando a originalidade desta pesquisa e sua relevância para o avanço do conhecimento no campo da educação profissional e tecnológica em relação à educação especial.

Ao problematizar a relação entre a BNCC e o direito de aprender das pessoas com deficiência sob uma perspectiva gramsciana, esta investigação contribui para o debate sobre a função social da escola e sua potencialidade emancipatória. Para Gramsci, a escola deve ser um espaço de formação integral, que vai além da instrução técnica, promovendo o desenvolvimento crítico e a participação ativa de todos os indivíduos na sociedade (Gramsci, 2001).

Nesse sentido, as análises desta revisão indicam que a BNCC, ao priorizar uma formação pautada em competências orientadas ao mercado de trabalho, tende a restringir o direito à educação das pessoas com deficiência. Essa redução do papel social da educação no âmbito do Estado reflete a hegemonia de interesses produtivistas sobre as políticas educacionais, deslocando o foco da formação humana integral para a lógica da empregabilidade. Diante desse cenário, torna-se imprescindível a implementação de estratégias pedagógicas e políticas públicas inclusivas que não apenas garantam o acesso desses estudantes ao ensino técnico integrado, mas também promovam seu pleno desenvolvimento como sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir nas estruturas sociais e políticas.

Ao mesmo tempo, as análises evidenciam que as discussões sobre a BNCC, a educação inclusiva e o direito de aprender expõem lacunas expressivas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à formação de estudantes com deficiência. Embora a literatura registre avanços normativos e conceituais, persiste um descompasso entre as diretrizes oficiais e a efetivação de práticas pedagógicas que assegurem uma aprendizagem integral e socialmente referenciada. Nesse contexto, a presente pesquisa assume relevância teórica e prática ao buscar compreender, no âmbito do Ifes, como as orientações da BNCC incidem sobre o direito de aprender desses estudantes, contribuindo para o debate sobre a superação do dualismo educacional e para o fortalecimento de políticas que consolidem uma educação pública, democrática e inclusiva. Assim, este estudo se insere no esforço coletivo de produzir conhecimento crítico e socialmente comprometido, reafirmando a centralidade da educação como um direito de todos e como instrumento de emancipação humana.

### **3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFES**

Este capítulo examina a reforma do Ensino Médio e a BNCC, considerando o contexto sociopolítico de sua formulação e implementação. Inicialmente, são discutidos os principais aspectos legislativos e as mudanças nas políticas públicas educacionais decorrentes dessas reformas. Em seguida, analisa-se o silenciamento da BNCC em relação principalmente à educação especial, evidenciando as implicações dessa omissão para os estudantes com deficiência na educação profissional e tecnológica. Por fim, apresenta-se um panorama histórico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) como contexto de realização do estudo.

#### **3.1 O LUGAR DA EPT NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO**

De início, é importante destacar que o uso do termo contrarreforma, em consonância com o pensamento de Gramsci, refere-se a políticas públicas que, embora apresentadas como inovadoras, na realidade representam práticas conservadoras e de retrocesso. Nas palavras de Motta e Frigotto:

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antônio Gramsci (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

O conceito de contrarreforma faz parte das discussões teóricas que correlacionam transformações sociais e políticas às estruturas de poder, principalmente em contextos em que estão envoltas reformas progressistas seguidas, muitas vezes, por movimentos conservadores ou reacionários que objetivam conter ou reverter esses avanços. Na perspectiva gramsciana, a Contrarreforma surge como uma resposta das classes dominantes ao progresso social que, de alguma maneira, pode colocar em risco sua hegemonia. Na visão de Gramsci, as reformas nunca são neutras, pelo contrário, pois, refletem os interesses de classes sociais em disputa, e as contrarreformas buscam preservar a ordem

vigente ou restabelecer condições mais favoráveis às elites, na maioria das vezes sob o disfarce de inovações. Segundo Gramsci,

A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes, que não podem ser muito numerosos nem adequadamente treinados (Gramsci, 2007c, vol. 3, p. 61).

A este contexto de contrarreforma agrupam-se também os interesses da política neoliberal, a qual se caracteriza pela diminuição do papel do Estado na regulamentação e prestação dos serviços públicos, inclusive a educação. Essa dinâmica se concretiza pela introdução de mecanismos de cunho mercadológico em áreas abrangidas pelos direitos sociais.

Gramsci, ao observar a ascensão do fascismo na Itália, desenvolveu uma análise profunda sobre a reforma educacional ocorrida entre 1922 e 1923, idealizada e implementada por Giovanni Gentile, então ministro da Educação do regime fascista. Conhecida como Reforma Gentile, essa reformulação ampliou o controle do Estado sobre a educação, transformando a escola em uma ferramenta política e econômica para disseminar o ideário fascista, moldar a percepção da realidade nos indivíduos e consolidar a ordem vigente após a chegada do movimento fascista ao poder em 1926. Paralelamente, a educação passou a atender à formação da força de trabalho necessária para o capitalismo industrial em expansão no país. A reforma trouxe mudanças administrativas, financeiras e legislativas, instituindo novas leis educacionais e curriculares.

Ao analisar a crise da tradição cultural e da concepção de vida e de humanidade, Gramsci observa um processo de degeneração no sistema educacional. Ele destaca como as escolas de formação profissional, voltadas para atender a demandas imediatas do mercado, acabam prevalecendo sobre a escola formativa, que tem um caráter mais amplo e desinteressado. Nesse contexto, o autor ressalta a contradição de um modelo educacional que se apresenta como democrático, mas que, na prática, perpetua e cristaliza desigualdades sociais. Sobre isso, o pensador italiano assevera:

Na escola atual, devido à profunda crise da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, está ocorrendo um processo progressivo de degeneração: as escolas de tipo profissional, ou seja, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal é que este novo tipo de escola aparece e é pregado como democrático, enquanto,

em vez disso, ela não apenas está destinada a perpetuar as diferenças sociais, mas a cristalizá-las em formas chinesas (Gramsci, 2024, p.1656-1657).

Gramsci argumenta que cada grupo social mantém seu próprio tipo de escola com o objetivo de perpetuar funções tradicionais específicas, seja como dirigentes ou executores. Para romper essa estrutura, ele defende que não se deve multiplicar ou organizar diferentes escolas profissionais, mas sim criar um único tipo de escola preparatória, integrando os níveis elementar e médio, que prepare os jovens tanto para escolherem uma profissão quanto para desenvolverem habilidades como pensar, estudar, dirigir ou controlar aqueles que dirigem (Gramsci, 2024).

Assim, a crítica de Antônio Gramsci à Reforma Gentile se baseou em sua concepção de escola unitária e em sua análise da educação sob regimes autoritários. O pensador italiano declarou que a Reforma de Giovanni Gentile, promovida pelo fascismo italiano na década de 1920, refletia o projeto de dominação ideológica do regime ao consolidar um sistema educativo elitista e dualista, separando o ensino clássico, destinado às elites, do ensino técnico-profissional, direcionado às classes subalternas. Ele percebia nessa estrutura uma forma de perpetuar a passividade político-cultural dos trabalhadores e a hegemonia da burguesia.

Gramsci concebe a educação como uma ferramenta central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que contrasta diretamente com o modelo elitista e excludente da Reforma Gentile. Enquanto a proposta fascista reforçava a segregação entre as classes sociais, Gramsci defendia uma escola unitária que promovesse o acesso universal ao conhecimento e à formação integral. Essa discussão conecta-se ao cenário contemporâneo, no qual políticas educacionais muitas vezes refletem uma lógica neoliberal. Assim como na Itália fascista, a educação em contextos atuais é moldada por interesses econômicos que reforçam a dualidade entre formação geral e capacitação técnica. Essa dinâmica é especialmente visível nas contrarreformas do Ensino Médio no Brasil, que, conforme destaca Ferretti (2017), priorizam competências voltadas ao mercado de trabalho em detrimento de uma educação humanizadora.

Nessa conjuntura neoliberal, a educação deixa de ser um direito social e passa a ser vista como um serviço. Isso ocorre a partir do estabelecimento de ações que visam privatizar, mercantilizar e fragmentar os sistemas de ensino por meio de

mecanismos que reduzem o conhecimento à aquisição de competências úteis ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana integral.

Na verdade, a educação brasileira tem passado por processos de contrarreformas constantes na última década. Em relação ao Ensino Médio, ao observar estudos publicados por Ferreti e Silva (2017), Motta e Frigotto (2017), Silva (2018) e Moura e Benachio (2021), há uma constatação elementar coletiva de que as mudanças nas políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio estão sempre vinculadas aos interesses do setor produtivo numa perspectiva dualista que contrapõe a formação geral e a formação focada no mercado de trabalho, reafirmando o discurso arcaico de formação para a vida produtiva.

No contexto das contrarreformas educacionais, Frigotto (2010) destaca que, a partir da década de 1990, a educação passou a ser concebida como um instrumento de ajuste econômico, orientado para atender às demandas produtivas do mercado. Esse movimento afastou-se do ideal de uma educação voltada para a omnilateralidade, conceito marxista que se refere à formação integral do ser humano. Nesse sentido, o objetivo da educação deixa de ser o desenvolvimento de indivíduos capazes de atuar em diversas esferas da vida social e produtiva, restringindo-os a funções específicas dentro da divisão do trabalho capitalista.

Dando continuidade ao processo iniciado nas décadas anteriores, as reformas educacionais no Brasil, especialmente a do Ensino Médio, devem ser compreendidas dentro de um projeto mais amplo de reestruturação do Estado sob a lógica neoliberal. Nesse contexto, a educação pública, sobretudo aquela historicamente ofertada pela Rede Federal com padrões de qualidade e crescente acesso às classes populares, passou a ser vista não mais como um direito, mas como uma oportunidade de mercado. A disputa em torno da Reforma do Ensino Médio expressa esse embate entre diferentes projetos de sociedade e de educação, como demonstram os autores ao afirmarem:

Inscrita dentro de um conjunto de medidas que constituem uma tentativa de reforma estrutural do Estado, e na medida em que o capital passa a ver na própria educação uma possibilidade de expansão de seus mercados e de aumentar seus lucros, a Reforma precisa desconstituir a qualidade da educação pública. Nesse sentido, a qualidade da educação ofertada na Rede Federal, historicamente constituída sob um modelo de educação pública de qualidade e que vem se expandindo cada vez mais às classes populares por via das políticas de cotas, tornou-se alvo para os setores que estão fatiando o mercado educacional no Brasil e que, por isso, disputaram com total intensidade os rumos da Reforma do Ensino Médio (Lima; Maciel, 2022, p. 11).

Faz-se necessário salientar a importância da observação do contexto histórico ao pesquisarmos sobre as reformas ocorridas nas políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere às transformações socioeconômicas ocorridas em determinados períodos. Esses fatos irão refletir na forma como ocorrem as disputas e podem gerar avanços ou retrocessos no âmbito da educação.

O debate em torno da reforma do Ensino Médio, que culminaria na promulgação da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017, não teve início em um vácuo político ou social. Pelo contrário, é fundamental compreender que o processo de reformulação do Ensino Médio se inscreve em um contexto de crescente instabilidade política e de reorganização das forças sociais no Brasil, cujo ponto de inflexão pode ser situado em 2013, com as chamadas Jornadas de Junho. Manifestações que inicialmente envolveram um grupo de estudantes ligado ao Movimento Passe Livre que foi às ruas de São Paulo para protestar contra o aumento no preço das passagens de ônibus. Essas manifestações rapidamente se expandiram para outras cidades, incorporando uma miríade de pautas que expressavam insatisfações com os serviços públicos, a corrupção e a atuação dos partidos políticos.

Essa inflexão se intensificou com as manifestações contrárias à realização da Copa do Mundo de 2014 e com os atos pró-impeachment da presidenta Dilma Rousseff a partir de 2015. A ruptura institucional de 2016, com o afastamento da presidenta eleita, abre caminho para um novo ciclo político, caracterizado pela implementação acelerada de reformas estruturais voltadas à retração do papel do Estado e à ampliação da lógica mercantil na educação e em outras áreas sociais.

O golpe de 2016 intensificou a lógica de subordinação da educação às exigências do mercado, ao consolidar um projeto político, representado pelos governos Temer e Bolsonaro, que promoveu o desmonte sistemático do serviço público. Esse processo incluiu a desvalorização da escola pública enquanto espaço de acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, enfraquecendo sua função social e educativa em favor de uma formação voltada estritamente às demandas do mercado. Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio não surge de forma isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de restauração conservadora e de desmonte das políticas públicas construídas no período anterior.

Portanto, ao retomarmos o marco de 2013 como ponto de partida do debate sobre a reforma do Ensino Médio, é imprescindível reconhecê-lo como momento de inflexão política, no qual a crise de representação democrática e a reconfiguração das disputas no espaço público preparam o terreno para a ascensão de uma agenda liberal-conservadora. Essa agenda, por sua vez, encontrará na educação — e particularmente no currículo do Ensino Médio — um dos principais alvos para redefinir o papel da escola e de seus sujeitos, deslocando o foco da formação integral para a formação por competências, em consonância com as exigências do mercado.

Frente a este cenário, a chamada reforma do Ensino Médio foi iniciada em 2013, por meio do Projeto de Lei nº 6.840, concebido pela Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), tendo como presidente o Deputado Reginaldo Lopes e como relator o Deputado Wilson Filho. A proposta se constituiu em alterar a Lei nº 9.394/96, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio e dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento.

Os debates e audiências públicas promovidos pela Comissão Especial na Câmara dos Deputados contaram com a presença de membros do Poder Executivo, representantes de entidades sindicais, do setor privado, pesquisadores e outros participantes e tinham como objetivo discutir alternativas de organização para o Ensino Médio. Os principais temas debatidos foram: a universalização do acesso ao Ensino Médio; a estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas; a falta de espaços de aprendizagem; a formação de professores e gestores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio; avaliações; programas de apoio ao estudante; integração com a educação profissional; baixa atratividade do Ensino Médio. Essas discussões buscaram explorar diferentes possibilidades formativas que atendessem às variadas necessidades socioculturais e econômicas de adolescentes, jovens e adultos, com a finalidade de promover a universalização de um ensino de qualidade.

Como resultado dos trabalhos desenvolvidos pela comissão, foi proposto o Projeto de Lei 6840/2013 onde os membros da CEENSI, apresentaram uma justificativa de que havia a necessidade de readequação curricular no Ensino Médio, visando superar a abordagem fragmentada das disciplinas, de forma a torná-lo

atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso significasse o abandono da escola. Então, a comissão chegou ao consenso de que o currículo do Ensino Médio estava ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhecia as diferenças individuais e geográficas dos estudantes.

Na contramão dessas propostas, surgiu o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por 10 unidades do campo educacional: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (Forumdir), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da educação (Anpae), Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Em 16 de dezembro de 2014, foi lançado um Manifesto contrário à proposta da PL nº 6.840/13 no qual “O Movimento Nacional se manifesta a favor de uma concepção de Ensino Médio como Educação Básica, como educação “de base”, como etapa que assegura o direito à formação comum a todos os brasileiros e brasileiras. Coloca-se, portanto, contrário às proposições do PL 6.840/2013, pois entende que suas formulações caracterizam um Ensino Médio em migalhas”.

O Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) vinculados ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) também publicou em maio de 2014, o Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no qual, considerou que o PL apresentava flagrantes equívocos conceituais, epistemológicos, pedagógicos e ideológicos ao tratar da organização curricular do Ensino Médio e do mesmo modo que inviabilizava a continuidade da integração da Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio, na perspectiva de uma verdadeira formação integral, princípio estruturante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Após duras críticas sofridas, o deputado Reginaldo Lopes realiza uma reformulação no PL com uma série de modificações e, na última reunião da CEENSI, o parecer é aprovado por unanimidade. O PL permanece parado na

Câmara até o dia 08 de agosto de 2016, quando o deputado Pauderney Avelino apresenta requerimento solicitando urgência em sua tramitação.

Após o impeachment de Dilma Rousseff, Michel Temer assume a Presidência da República e, em 23 de setembro de 2016, envia ao Congresso Nacional a proposta da Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que é aprovada em 16 de fevereiro de 2017 e convertida na Lei nº 13.415/2017. Na sequência, frente a um contexto político muito conturbado, a BNCC também é aprovada, determinando, inclusive, como o currículo do Ensino Médio deve ser organizado.

Dentre as diversas mudanças propostas, a Lei nº 13.415/17 também alterou o artigo 24 da LDB, determinando a ampliação progressiva da carga horária do Ensino Médio que era de 800 horas anuais, passando para 1000 horas num período de 5 anos, contados a partir de março de 2017. Estabeleceu ainda que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Uma das principais críticas a essa reforma educacional recai sobre o incentivo ao dualismo educacional, que, por meio de sua estrutura, amplia as chances de estudantes das classes populares optarem ou serem direcionados para itinerários técnico-profissionais, enquanto a elite segue percursos acadêmicos que os preparam para o ensino superior. Nesse modelo, a formação humana integral—fundamentada no desenvolvimento pleno dos indivíduos em suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais—é colocada em segundo plano, cedendo espaço a uma abordagem pragmática alinhada às exigências do mercado de trabalho.

Transcorridos alguns anos, em julho de 2024, foi promulgada a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. Esta normativa passou a valer em 2025 e altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e também revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio.

Segundo a Lei nº 14.945/2024, os sistemas de ensino são obrigados a implementar as regras do Ensino Médio a partir de 2025 para os estudantes da primeira série e assim sucessivamente para os estudantes da segunda série em

2026 e da terceira série em 2027. Entre as principais mudanças introduzidas pela lei, destaca-se a reorganização da carga horária obrigatória.

A nova legislação estipula uma carga horária total de no mínimo 3.000 horas para o Ensino Médio, sendo que 2.400 horas são destinadas à formação geral, que é: português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). Sendo que estes conteúdos são definidos pela BNCC. A carga horária mínima dos itinerários formativos é de 600 horas e estes deverão servir como uma espécie de aprofundamento e estão dispostos em cinco áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (EPT).

Em relação à formação técnica e profissional, a carga horária mínima para formação geral básica será de 2.100 horas, admitindo-se 300 horas destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica e profissional. Dessa maneira, o ensino técnico que tinha a carga horária de 1.800 horas de formação geral passará para 2.100 horas. Inclusive, as 300 horas que poderão ser destinadas aos conteúdos da formação geral deverão contemplar conteúdos que tiverem estrita relação com a área do curso técnico cursado pelo estudante, quer dizer, será possível realizar o aproveitamento de disciplinas que forem compatíveis com o curso de formação profissional. O itinerário formativo que tiver como ênfase a formação técnica terá a carga horária mínima de 900 horas, podendo chegar a 1.200 horas, que, somadas às 2.100 horas da formação geral básica, totalizam as 3.000 horas do Ensino Médio previstas na lei.

Nesse sentido, o artigo 36-A da LDB preconiza que o Ensino Médio, desde que atendida à formação geral do estudante, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Ademais, esta normativa é complementada pelo art. 36-C, I, que possibilita que a formação profissional técnica seja ofertada na forma integrada na mesma instituição de ensino. É exatamente a partir desta prerrogativa e, levando em conta sua autonomia didático-pedagógica, que os Institutos Federais de Educação oferecem os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

As mudanças implementadas em 2024 buscaram corrigir alguns dos pontos mais criticados da reforma de 2017; no entanto, não representam avanços

significativos. Houve uma tentativa de equilibrar a formação técnica e a formação humana por meio do aumento da carga horária destinada à formação geral dos estudantes. Entretanto, observa-se que ambas as reformas refletem as persistentes tensões em torno do dualismo educacional, que contrapõe a formação humana integral à preparação para o mercado de trabalho.

Tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a Lei nº 14.945/2024 representam não apenas uma reconfiguração estrutural do Ensino Médio, mas também um esvaziamento do trabalho como princípio educativo. Ao fragmentar a formação geral por meio de itinerários formativos e ao subordinar o ensino técnico à lógica da empregabilidade, essas normativas restringem a centralidade formativa do trabalho a uma dimensão instrumental, meramente voltada ao mercado. Com isso, abandonam o horizonte crítico que havia sido construído, no qual o trabalho não se limitava a uma ocupação futura, mas era entendido como uma mediação essencial para a compreensão do mundo, para a constituição do sujeito histórico e para a articulação entre saberes científicos, técnicos e humanísticos. A lógica dos itinerários, ao invés de ampliar a formação dos estudantes, segmenta e hierarquiza percursos, reforçando o dualismo educacional e inviabilizando uma formação omnilateral que reconheça o trabalho como princípio educativo em sua plenitude. Trata-se também de um ataque ao Ensino Médio integrado.

A partir desse cenário, é possível afirmar que os ataques promovidos pelas reformas educacionais de 2017 (Lei nº 13.415/2017) e de 2024 (Lei nº 14.945/2024) incidem diretamente sobre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como é o caso do curso técnico em mecânica ofertado pelo Ifes. Essa modalidade de ensino, que historicamente busca integrar formação geral e técnica a partir de uma concepção omnilateral de educação, é particularmente afetada pela lógica fragmentadora dos itinerários formativos. Ao priorizar competências voltadas à empregabilidade imediata e desarticular os componentes da formação integral, essas normativas comprometem a proposta pedagógica dos cursos integrados, esvaziando sua capacidade de formar sujeitos críticos e historicamente situados. No caso do Ifes, os efeitos são ainda mais sensíveis, pois minam um projeto institucional que se fundamenta na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como elementos indissociáveis da formação humana. Assim, as reformas não apenas impõem um retrocesso conceitual, mas também podem inviabilizar, na prática, o direito de aprender dos estudantes com deficiência, que dependem de

uma estrutura curricular coerente e inclusiva para acessar o conhecimento de forma plena.

Nesse cenário controverso, a posição da educação profissional na contrarreforma do Ensino Médio evidencia que, apesar das reformas estarem fundamentadas em concepções neoliberais e na pedagogia das competências, os Institutos Federais de Educação continuam a lutar para garantir a oferta de cursos que priorizem a formação humana omnilateral. Nesse sentido, Santos, Cavalcante, Maldaner e Pereira Filho ponderam que:

Quanto à “formação técnica e profissional” constante da BNCC, observa-se, nesta diretriz, a fragmentação e a desconexão da EPT, enquanto itinerário, dos demais eixos de conhecimentos (conforme evidenciado nos eixos I, II, III e IV do documento), o que confere à educação profissional e tecnológica lugar periférico no documento, fomentando a tradicional perspectiva dualística de formação geral versus formação para o mercado de trabalho, trazendo o velho discurso de preparação mercadológica, instrumental e aligeirada em seu íntimo.

Em contrapartida, os IFs têm mostrado em sua essência a defesa da formação humana integral, omnilateral ou politécnica, não possibilitada ainda de forma efetiva por conta da situação econômica e social do país, mas sendo vista como forma de “travessia” para emancipação humana e cidadã (Santos *et al.*, 2020, p. 11).

É sob a perspectiva da formação humana integral dos estudantes que o Ifes, em resposta às alterações legais decorrentes da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, publicou, em novembro de 2022, a Resolução nº 114. Esse documento estabelece as Diretrizes Institucionais para a oferta da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, na modalidade presencial. Dentre seus dispositivos, destacam-se os artigos 12 e 13. Vejamos:

Art. 12 - Os projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio deverão observar os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando ciência, tecnologia, cultura e trabalho, de forma articulada, **visando à formação humana integral (grifo nosso)**.

Art. 13 - Os projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio deverão garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o **desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, socioambiental, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes (grifo nosso)**.

Parágrafo único. A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio deverá articular os conteúdos ao trabalho como princípio educativo, à pesquisa e à extensão como princípios pedagógicos e suas dimensões integradoras, levando em consideração a organização de bases conceituais e metodológicas garantidas na estruturação dos PPCs e no desenvolvimento das atividades no decorrer do curso.

Não há dúvidas de que a última etapa da educação básica há anos se constitui em campo de litígios envolvendo interesses sociais e econômicos. As reformas recentes nas políticas educacionais em relação ao Ensino Médio denotam, mais uma vez, a “insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo” (Ferreti; Silva, 2017, p. 400).

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, não estabeleceu diretrizes específicas para a educação especial nem apresentou medidas concretas para garantir a acessibilidade de estudantes com deficiência ao currículo. Embora mencione a importância de respeitar a diversidade, a reforma não prevê adequações curriculares ou apoio especializado para esses estudantes nos itinerários formativos. Essa lacuna pode comprometer a garantia do direito de aprender, especialmente para aqueles matriculados no ensino técnico integrado ao Ensino Médio.

Pode-se perceber que as contrarreformas neoliberais comprometem fortemente o caráter emancipatório da educação ao enfocarem a formação dos estudantes apenas no mundo do trabalho e ao perpetuarem a lógica de subordinação das necessidades humanas às demandas do mercado. A educação que vislumbra a omnilateralidade, nesse contexto, torna-se um desafio, exigindo resistência ativa contra as forças que buscam limitar seu potencial transformador.

A utilização do conceito de contrarreforma, tal como formulado por Gramsci para analisar as reformas educacionais conduzidas por Giovanni Gentile na década de 1920, revela-se produtiva para compreender certas dinâmicas do contexto neoliberal contemporâneo. Em Gramsci, a contrarreforma corresponde a uma reação conservadora que impede ou bloqueia transformações progressistas, restaurando a ordem anterior sob uma aparência de mudança. Trata-se de um movimento regressivo, que se opõe a avanços sociais e políticos, especialmente no campo da educação, substituindo projetos emancipatórios por propostas que reforçam a lógica da dominação. A contrarreforma, portanto, diferencia-se da revolução passiva, que implica uma combinação entre conservação e inovação, entre repressão e concessões por parte das classes dominantes.

Coutinho (2012) aprofunda essa discussão ao analisar os processos sociais sob a égide do neoliberalismo, destacando que, ao contrário do que ocorreu no

período do Estado de bem-estar social (pós-Segunda Guerra), em que houve uma espécie de “revolução passiva” — marcada por concessões às demandas populares a partir do alto —, no neoliberalismo o que se observa é um movimento puramente restaurador, sem mediações transformadoras. Como afirma o autor:

Parece-me importante sublinhar que, nesta passagem, Gramsci caracteriza a contrarreforma como uma pura e simples “restauração”, diferentemente do que faz no caso da revolução passiva, quando fala em uma “revolução-restauração”. Apesar disso, porém, ele admite que até mesmo neste caso tem lugar uma “combinação entre o velho e o novo”. Podemos supor assim que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contrarreforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações”, mas que “acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo”, como diz Gramsci, na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença talvez sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado.” (Coutinho, 2012, p. 121).

Dessa forma, é possível compreender as reformas curriculares contemporâneas — como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio — como expressões de uma lógica contrarreformista, no sentido gramsciano, pois em vez de promoverem um diálogo entre inovação e justiça social, promovem uma despolitização do currículo, subordinando a educação às exigências do mercado e à lógica da produtividade. O projeto educacional neoliberal não visa ampliar direitos, mas sim restringi-los, retirando do Estado a responsabilidade com a formação humana integral e deslocando-a para os indivíduos e suas “competências”.

Assim, ao aplicar o conceito de contrarreforma ao contexto educacional atual, fundamentado na leitura de Gramsci e de Coutinho, compreende-se que estamos diante de um movimento que não apenas silencia as lutas por democratização da escola, como também busca revogar os avanços obtidos em períodos anteriores, sobretudo no campo da educação.

### 3.2 SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A ideia do estabelecimento de um currículo mínimo, de caráter nacional, emerge na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e depois pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). É importante destacar que a Constituição Federal já mencionava, de forma clara, no artigo 210, que seriam fixados “conteúdos mínimos” para o ensino fundamental, com vistas a assegurar uma formação básica comum a todos os estudantes. Portanto, seguindo a determinação constitucional, a LDB em seu artigo 26 determinou que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia dos educandos (Brasil, 1996).

Assim, ao fazer ponderações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é relevante destacar que, segundo o professor Demerval Saviani,

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pro Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe) (Saviani, 2020, p. 22).

A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser contextualizada a partir da compreensão do currículo como elemento central da organização escolar. Para Saviani (2013), o currículo não se restringe a uma lista de conteúdos, mas representa a própria dinâmica da escola em funcionamento, articulando a transmissão e a assimilação do saber sistematizado. Dessa forma, a estrutura curricular deve ser concebida como expressão da função essencial da escola, orientando suas práticas pedagógicas e garantindo a efetivação do direito à educação. Em suas palavras, ele assim o conceitua:

Ora, o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2013, p. 35).

A concepção de currículo apresentada por Saviani (2013) permite compreender a BNCC não apenas como um conjunto de diretrizes normativas, mas como um elemento estruturante da organização escolar que pode colocar em risco o direito à educação em nosso país. Isso ocorre porque a BNCC, ao estabelecer um currículo padronizado, desconsidera as desigualdades estruturais do sistema educacional, limitando a autonomia pedagógica das escolas e dificultando a acessibilidade curricular necessária para garantir a efetiva aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

Dessa forma, para compreender os impactos da BNCC no direito à educação, especialmente no que se refere à acessibilidade curricular e à inclusão de estudantes com deficiência, é necessário analisar o contexto de sua formulação.

Nesse sentido, é fundamental considerar o processo de construção da BNCC, que teve início oficialmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), quando o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, instituiu por meio da Portaria nº. 592, de 17 de junho de 2015, a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. A Comissão de Especialistas era composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e nas redes municipais, bem como especialistas que tivessem vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. A referida Comissão deveria produzir um documento preliminar da Proposta da BNCC, bem como relatório consolidando os resultados da discussão pública que deveriam ser entregues ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até o final de fevereiro de 2016.

Acessibilidade curricular pode ser compreendida como a condição indispensável para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso não apenas ao espaço escolar, mas, sobretudo, ao conhecimento sistematizado de maneira significativa. Essa acessibilidade exige a reorganização do currículo, das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos, considerando as diferenças como parte constitutiva da escola. Para Glat (2007), trata-se de possibilitar a participação plena e efetiva dos estudantes nas atividades escolares por meio de estratégias didáticas que respeitem os diversos modos de aprender, promovendo uma cultura educacional inclusiva.

Sob a ótica legal, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 3º, inciso I e artigo 28 inciso II, elencam requisitos que garantam acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance, em igualdade de oportunidades, de espaços, mobiliários, equipamentos, transportes, informação, comunicação e serviços, e também pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e conseqüentemente aos processos de ensino e aprendizagem. A LBI, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), reafirma que a educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis e modalidades, com as adaptações razoáveis e os apoios necessários para garantir o aprendizado de todos.

Assim, a acessibilidade curricular não se reduz à inserção de conteúdos adaptados, mas envolve o compromisso político e pedagógico com a transformação das estruturas escolares para que a diversidade não seja vista como obstáculo, e sim como condição para a efetivação do direito à educação e, conseqüentemente, do direito de aprender. Em contextos regidos por políticas como a BNCC, que impõem um currículo homogêneo e padronizado, a acessibilidade curricular se afirma como resistência e como exigência ética na construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender os processos de formulação e implementação da BNCC, pois é justamente nesse documento que se evidenciam os tensionamentos entre a padronização curricular e as demandas em relação à educação especial. Entender como a BNCC foi construída e debatida junto à sociedade permite analisar em que medida ela considera – ou negligencia – a diversidade presente nas escolas brasileiras, especialmente no que se refere ao direito de aprender das pessoas com deficiência.

Em setembro de 2015, a primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública e ficou disponível até abril de 2016. O Ministério da Educação (MEC) realizou a divulgação e também foi o responsável por reunir as contribuições feitas pelos profissionais da educação e pela sociedade civil. Após as análises resultantes da consulta pública, foi elaborada a segunda versão da BNCC, que foi entregue ao CNE, que, em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), organizou as conferências estaduais.

A partir de 2016, quando ocorreu o impeachment da presidente Dilma, o processo de elaboração da BNCC, que teve início em 2015, foi interrompido. Assim, na retomada dos trabalhos, foi instituída uma nova comissão sem a participação dos membros que haviam trabalhado nas versões anteriores e, a partir daí, foi apresentada a terceira versão do documento. Essa quebra na condução dos trabalhos foi bastante criticada à época. A nova comissão entregou a terceira versão da BNCC ao CNE em abril de 2017. O CNE, juntamente com a comissão, definiu que haveria cinco audiências públicas nacionais abrangendo todas as regiões do país.

Nesse ínterim, por meio de uma Medida Provisória nº 746, de 2016, que foi convertida na Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o Ensino Médio foi

reformulado e adicionado à BNCC. Finalmente, em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Vale ressaltar que a BNCC é um documento de caráter normativo que determina o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica de acordo com os preceitos do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017). Assim, segundo a própria BNCC espera-se que:

[...] a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p. 08).

O documento também reitera o compromisso com a educação integral ao afirmar que:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Considerando a complexidade de um documento norteador de todo um sistema de ensino, vale reforçar a necessidade da realização de uma análise do contexto político, econômico e social em que ocorreu sua construção. Desvendar o cenário em que nasceu todo esse movimento de mudança na política educacional é tarefa árdua, porém imprescindível para compreendermos quais elementos e instrumentos serviram de base para tais alterações e possíveis consequências de sua efetivação no âmbito escolar. As controvérsias que permeiam o debate educacional demonstram a necessidade da realização de estudos que focalizem a temática.

Ao contextualizar o Ensino Médio no âmbito da educação básica, o texto da BNCC destaca:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do

direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (Brasil, 2017, p. 461).

A redação do documento norteador também evidencia que a formação dos estudantes deve lhes proporcionar criticidade e autonomia, com vistas ao enfrentamento dos desafios sociais e econômicos vivenciados na sociedade contemporânea. Dessa forma, o processo de aprendizagem deve ser efetivado de maneira que contribua para a leitura e enfrentamento da realidade. Assim,

O Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2017, p. 464-465).

A BNCC apregoa que o desenvolvimento de determinadas competências possibilita aos estudantes uma inserção mais efetiva, crítica e criativa no mercado de trabalho que se coloca, a cada dia, mais complexo e imprevisível (Brasil, 2017). O documento norteador também estabelece que “o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (Brasil, 2017, p. 467). E dessa forma, frente a toda essa demanda de formação, segundo a orientação normativa, entendeu-se que seria necessária uma reorganização curricular do Ensino Médio, visto que o mesmo apresentava excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes do mundo do trabalho e das questões socioeconômicas da contemporaneidade.

É a partir dessas justificativas e, com a intenção de realizar as alterações na estrutura curricular do Ensino Médio, que foi homologada a Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que alterou a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e determinou que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017, p. 468).

Portanto, a BNCC compreende que, para cada área do conhecimento, será necessário o domínio de determinadas competências. Assim, estabelece que: “Essas competências específicas da área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas”

(Brasil, 2017, p. 470). Cada competência está relacionada a uma habilidade a ser desenvolvida de forma que,

[...] são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858) (Brasil, 2017, p. 470).

As alterações relativas ao estabelecimento de itinerários formativos e à redução da carga horária, que, segundo a BNCC, não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, preocupam muitos pesquisadores e profissionais da educação. Isso se dá pelo conhecimento da realidade da maioria das escolas públicas do país que, por diversos problemas, inclusive de infraestrutura, não terão condições de oferecer todos os itinerários formativos. Sendo assim, os estudantes não terão a oportunidade de escolha conforme apregoa o documento.

Em relação à Educação Especial, é importante destacar que houve menção no texto final da BNCC apenas duas vezes e de forma superficial. Não há no documento nenhum direcionamento específico aos estudantes com deficiência. Há apenas o reconhecimento da “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2017, p. 14). Contudo, é importante salientar que as duas versões preliminares do documento (2015 e 2016) continham um tópico intitulado “A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular” e um subtópico denominado “Atendimento Educacional Especializado – AEE”. Ambos foram suprimidos na versão final da BNCC.

O empobrecimento sucessivo das versões da BNCC não ocorre de maneira uniforme, mas revela uma lógica seletiva que afeta especialmente os campos mais sensíveis às disputas ideológicas, como a educação especial e os temas relacionados a gênero e diversidade. A análise crítica da trajetória da BNCC evidencia que, ao longo de suas versões, houve um apagamento sistemático de abordagens que protegiam direitos sociais, reduzindo a complexidade e o alcance da proposta curricular. Da mesma forma, a exclusão quase total de referências às

questões de gênero e diversidade revela um movimento de retrocesso normativo, que contraria os avanços conquistados em documentos anteriores e em marcos legais nacionais e internacionais. Esse apagamento não é acidental, mas representa um projeto político alinhado a uma concepção de currículo tecnicista e conservadora, que relega ao segundo plano os princípios de equidade e justiça social.

Ao eliminar a centralidade de temas estruturantes para uma formação humana integral, a BNCC acaba por restringir o papel emancipador da escola, comprometendo o projeto de educação como direito universal. Como alertam Lemos e Della Fonte, “o silenciamento das questões de gênero e orientação sexual em um documento que visa orientar o trabalho educativo em nível nacional pode reforçar aspectos que naturalizam e colaboram para a manutenção de desigualdades” (2023, p. 15). Assim, é fundamental evidenciar que o retrocesso da BNCC não se dá apenas em aspectos pontuais, mas constitui uma tendência geral de despolitização do currículo, que mina a formação integral e a inclusão efetiva de todos os sujeitos, especialmente os mais vulnerabilizados.

Vale ressaltar também que a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), desde o início das discussões a respeito da BNCC, se posicionou de forma crítica e reflexiva acerca do documento norteador. Já no ano de 2015, quando a BNCC ainda estava em construção, emitiu documento manifestando-se contrária à sua estrutura, por entender que havia a intenção de se estabelecer uma visão hegemônica dos estudantes. Em 2017, elaborou uma nota sobre a terceira versão da BNCC onde fez críticas à forma utilizada na elaboração do documento, destacando o privilégio dado aos especialistas em detrimento do diálogo com as comunidades escolares. Novamente em 2018, a associação se pronunciou afirmando não haver uma preocupação na formação integral dos estudantes e que as escolas correriam o risco de serem equiparadas a empresas, sendo que sua avaliação está fundamentada em resultados que atendam aos interesses do mercado.

### 3.3 BREVE TRAJETÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES)

Após a contextualização sobre a elaboração da BNCC e suas principais diretrizes para o Ensino Médio, torna-se essencial analisar a trajetória histórica da

educação profissional e tecnológica, tanto no cenário nacional quanto no âmbito do lfs. Os estudos científicos sobre o tema indicam que a educação profissional no Brasil é marcada por um histórico de disputas, no qual diferentes classes sociais, com interesses divergentes, influenciaram sua configuração ao longo do tempo, refletindo as tensões entre projetos educacionais voltados ora para a formação integral, ora para a adaptação ao mercado de trabalho.

Até o século XIX, não existiam registros significativos sobre o que poderíamos chamar de educação profissional. Ela surge apenas em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas pelo Príncipe Regente. Ao longo do século XIX, diversas instituições civis foram criadas com o objetivo de ensinar as primeiras letras e iniciar os jovens em algum ofício. É importante destacar que essas escolas eram voltadas para crianças pobres, órfãos e abandonados, ou seja, a educação profissional daquela época tinha um caráter assistencialista. Como aponta Ramos:

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes (Ramos, 2014, p.24).

Já no início do século XX, a perspectiva assistencialista da educação profissional deu lugar à preocupação com a preparação dos operários para a execução de atividades profissionais. Em 23 de setembro de 1909, entrou em vigor o Decreto nº 7.566, do então presidente Nilo Peçanha, que criou em cada uma das capitais, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a Escola de Aprendizes Artífices destinada ao ensino profissional primário gratuito. O argumento utilizado à época para a criação da escola foi facilitar às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades relativas à luta pela existência. Para tanto, seria preciso habilitar os filhos dos desfavorecidos com formação técnica e intelectual, como também inculcar neles hábitos de trabalho profícuo com a finalidade de afastá-los da ociosidade ignorante considerada uma via de acesso ao vício e ao crime. A partir de então, a formação passa a ser também uma necessidade econômica e não apenas de cunho social. O artigo 2º do Decreto estipulava que:

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessários aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcçionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das industrias locais.

Ainda com relação às finalidades de cunho social e econômico do decreto, Sueth também evidencia que:

O decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, datado de 23 de setembro de 1909, indica as intenções de Nilo Peçanha com relação ao ensino industrial a que ele procedia no Brasil republicano. Nos considerados, o decreto ressalta que “o aumento da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades”, ou seja, ele tem em vista a população menos favorecida das cidades, com enfoque nas classes proletárias. Ainda nessa parte introdutória do decreto, estabelece-se a conclusão prática do que fora exposto anteriormente: “se torna necessário [...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, com o indispensável preparo técnico e intelectual [...]”, novamente colocando os desfavorecidos da fortuna como alvo do decreto. Na realidade, o art. 6º estabelece um viés ligeiramente diferente e afirma que, na matrícula, seriam “preferidos os desfavorecidos da fortuna”. Para eles, então, é planejado um preparo técnico e intelectual. O objetivo social também está entre os considerandos: afastá-los “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Sueth, 2009, p. 37).

A instituição das Escolas de Aprendizes e Artífices com abrangência para as atividades agrícolas reorganizou a educação profissional e alargou seu alcance para além das atividades de indústria, pois acolheu também o trabalho no campo. Dessa forma, durante as décadas de 30 e 40, ocorreram muitas transformações no âmbito político, econômico e educacional em nossa sociedade (Ramos, 2014).

Em 1946 iniciaram-se os debates em torno da implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões se estenderam por anos e só foram finalizadas já em 1961. Naquela época, o país vivenciava um contexto político e econômico desenvolvimentista principalmente por causa do projeto dos 50 anos em 05 e do seu Plano de metas do então presidente Juscelino Kubitschek. Esse projeto foi essencial para a ampliação e consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil, uma vez que permitiu associação com capitais estrangeiros e efetivou acordos internacionais. O país passou a enxergar a formação dos trabalhadores sob um prisma estratégico para seu desenvolvimento (Ramos, 2014).

Lima e Maciel (2022) apontam que, até a década de 1940, o ensino oferecido pela Rede Federal possuía um caráter correccional, assistencialista e moralista, voltado ao controle social das populações urbanas, especialmente dos menores, e com baixa densidade tecnológica. Com a consolidação do projeto nacional desenvolvimentista no governo Vargas, houve uma inflexão no modelo, que passou a atender às demandas do processo de industrialização, adotando uma lógica taylorista-fordista. Essa mudança conferiu ao ensino profissional um viés industrial e

economicista, promovendo um salto qualitativo que culminou na transformação das antigas escolas em Escolas Técnicas Federais organizadas como autarquias.

A partir da década de 1970, o ensino técnico no Brasil foi sendo reconfigurado em resposta às transformações econômicas e às influências das teorias educacionais em circulação no cenário internacional. Nesse contexto, a Teoria do Capital Humano exerceu forte influência sobre as políticas educacionais, especialmente no campo da Educação Profissional. A formação passou a ser orientada por uma lógica utilitarista, voltada para o atendimento direto das exigências do mercado de trabalho e para o crescimento econômico. Essa mudança teve impacto direto nas Escolas Técnicas Federais, como evidenciam os autores ao afirmarem:

Percebemos que o ensino técnico, que tem a ver com o tecnicismo, passou a ter forte influência da teoria do capital humano quando as instituições assumiram a ideia de que a formação deveria ser para o emprego e que, com essa formação, o indivíduo seria capaz de entrar no mercado de trabalho. Assim, nesse momento, as Escolas Técnicas Federais assumem o modelo de formação para o mercado, que deveria responder às demandas de uma economia crescente dos anos 1970 (Lima; Maciel, 2022, p. 7).

A década de 1980 foi marcada pelos processos políticos de redemocratização do país, de lutas sociais e por uma crise econômica mundial. No âmbito da educação, se vislumbrava a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação com debates a respeito do Ensino Médio, dentre outros assuntos relacionados ao tema. Nesse período também foi iniciada a expansão da rede federal com a implantação das unidades de ensino descentralizadas. Contudo, o contexto político e econômico não era favorável e não trouxe avanços na esfera da educação profissional. Nos anos subsequentes, com o movimento de ampliação das funções das instituições federais, as Escolas Técnicas Federais se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica.

O início dos anos de 1990 foi marcado por acontecimentos relevantes como o processo eleitoral para presidente da República após o fim da ditadura e, posteriormente, o impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello. Em 08 de dezembro de 1994, entrou em vigor a Lei nº 8.948, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica com a finalidade de permitir maior articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições. Na verdade, as políticas educacionais da década de 1990 foram engendradas pelos governos para atender aos interesses economicistas do capital e isso culminou com uma verdadeira regressão disfarçada de modernização. “A década de 1990, porém,

como vimos, é de vingança contra os ganhos de direitos sociais da classe trabalhadora” (Frigotto, 2006, p.49).

No início do século XXI, o cenário educacional brasileiro foi marcado por transformações significativas, especialmente durante os governos Lula e Dilma. As políticas públicas implementadas nesse período refletiram uma tentativa de conciliar interesses distintos e, por vezes, contraditórios. Por um lado, houve uma ampliação expressiva do acesso à educação pública, com investimentos em programas de inclusão e expansão da Rede Federal. Por outro lado, observou-se o fortalecimento do processo de mercantilização da educação, com incentivo à participação do setor privado e adoção de práticas alinhadas à lógica do mercado. Essa tensão revela a complexidade do projeto político adotado conforme relatam Lima e Maciel (2022):

Contraditoriamente, no início do século XXI, os governos Lula e Dilma vão expandir tanto o processo de mercantilização da educação quanto o processo de expansão da educação pública em uma política que expressou as contradições desses governos que, ao mesmo tempo em que atendiam aos interesses capitalistas, criavam políticas de interesse da população, representando uma hibridização de um governo que se sustentou a partir de um bloco no poder contraditório e instável (Lima; Maciel, 2022, p. 8).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) foi instituída pela Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Ao longo dos anos foi sendo modificada e reformada pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Assim, em 1996, entra em vigor a Lei nº 9.394, nossa LDB atual. Contudo, bem antes da promulgação desta versão, já haviam ocorrido muitas discussões e mudanças. Muitos educadores, ao observarem a relação existente à época entre o trabalho e a educação, defendiam a necessidade da junção da educação à prática social, vislumbrando, inclusive, o trabalho como princípio educativo aliado à formação politécnica. Nesse sentido, Ramos se posiciona afirmando que:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (Ramos, 2014, p. 38).

No debate sobre a formação politécnica, observa-se uma divergência intelectual significativa entre os estudiosos Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto e Demerval Saviani. Ao fomentar a discussão, Nosella esclarece que não tem a pretensão de questionar conceitos, mas afirma o que a verdadeiramente a intriga é

que a questão semântica do termo “politécnica” não é discutida com profundidade. O estudioso argumenta:

Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem, na atualidade, a bandeira da politecnicidade, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores (Nosella, 2016, p. 25).

A crítica de Nosella parte do entendimento de que é necessário reavaliar o conceito de politecnicidade à luz das demandas educacionais contemporâneas. Para ele, essa reavaliação deve considerar sua dimensão semântica, histórica e política. Já Gaudêncio Frigotto compreende que a formação politécnica corresponde a uma prática educativa que visa à omnilateralidade, ou seja, pretende-se formar o ser humano integralmente – física, mental, cultural, científica e politicamente (Frigotto, 2006). Por sua vez, Saviani atesta que politecnicidade significa “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (Saviani, 2007, p. 161). Nosella<sup>6</sup> (2016) ainda relata que o termo foi sendo revestido de diferentes significados ao longo da história, muitas vezes associado ao campo marxista, porém, sem o devido cuidado com sua análise semântica e origem conceitual.

Um dos pontos de tensão entre os autores refere-se ao Ensino Médio integrado. Paolo Nosella argumenta que manter a profissionalização nesse nível de ensino seria uma distorção da proposta gramsciana de uma escola desinteressada e voltada à formação humanista, o que, em sua visão, configuraria uma traição ao projeto de escola unitária. No entanto, autores como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani ressaltam que Ensino Médio integrado e escola unitária não são sinônimos. O Ensino Médio integrado deve ser compreendido como uma travessia possível em direção à escola unitária, considerando as condições objetivas da juventude brasileira pertencente à classe trabalhadora, que necessita, desde cedo, de uma formação que articule trabalho e conhecimento, visando não apenas o exercício de uma profissão, mas também a construção de uma consciência crítica. Assim, é fundamental caracterizar o Ensino Médio integrado no contexto brasileiro a partir da inspiração marxista e gramsciana, entendendo-o não como a realização

---

<sup>6</sup> **Início da nota.** O estudioso Paolo Nosella faz uma crítica à conceitualização da formação politécnica no capítulo 02 do livro intitulado: Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci. **Fim da nota.**

plena do ideal de escola unitária, mas como um caminho que aponta para sua construção concreta.

Silva pondera que:

Gramsci considera o trabalho um pilar importante, mas, justamente porque o trabalho se constitui no eixo formador do ser humano e no princípio educativo, não basta para o sujeito ser instrumentalizado com a habilidade de manipulação de técnicas variadas. Ele precisará valer-se da capacidade de compreensão, criação, produção, reinvenção, reflexão e crítica diante de todo o arsenal científico. Além dos conhecimentos historicamente acumulados pela sua espécie, que perpassam as relações sociais (Silva, 2020, p.214).

Considerando a proposta educacional trazida por Marx, em que a instrução intelectual, física e tecnológica deve ser livre de interferências políticas e ideológicas, compreendemos que tanto a educação básica quanto a técnica devem ser norteadas pelo princípio da formação humana integral para que as potencialidades humanas sejam desenvolvidas em sua amplitude. Assim, a formação técnica não deve ser pautada apenas nos interesses do mercado, e sim numa formação abrangente e integral dos indivíduos.

A crítica de Paolo Nosella ao Ensino Médio integrado, especialmente no que se refere à profissionalização precoce, parte de sua leitura rigorosa da proposta gramsciana de escola unitária. Para Nosella, a escola unitária proposta por Gramsci é, por essência, uma escola desinteressada, ou seja, livre da lógica imediatista da utilidade prática e instrumental. É uma escola que visa à formação humana integral, voltada à cultura geral, à autonomia intelectual e à emancipação crítica dos sujeitos — e não à formação profissional atrelada às necessidades do mercado de trabalho.

Para Nosella, portanto, o Ensino Médio integrado, ao introduzir a lógica do trabalho e da profissionalização, compromete o ideal da escola unitária, pois mantém, ainda que sob nova roupagem, a concepção de uma escola voltada à adaptação social e produtiva dos mais pobres. Ele destaca:

Assim, como ninguém invocaria o argumento da “travessia” para justificar, em situações sociais particularmente difíceis, o trabalho produtivo de crianças, torna-se urgente defender a estratégia política de resistência à fragmentação sistêmica do Ensino Médio e à sua profissionalização precoce (Nosella, 2016, p. 95).

Entretanto, essa posição é tensionada por autores como Saviani e Frigotto, que reconhecem o Ensino Médio integrado não como a realização plena da escola unitária, mas como um caminho possível diante das condições materiais da juventude trabalhadora no Brasil. Eles defendem que a integração entre formação geral e formação técnica pode contribuir para uma educação mais crítica e

emancipadora, desde que esteja comprometida com a superação do dualismo e orientada por uma concepção crítica de trabalho, cultura e ciência.

Em resumo, Nosella vê o Ensino Médio integrado com reservas, por entender que a antecipação da profissionalização compromete a formação crítica e integral preconizada por Gramsci. Já outros autores da tradição marxista veem nesse modelo uma "travessia" possível — uma forma de enfrentar as desigualdades estruturais da educação brasileira, sem perder de vista o horizonte da escola unitária.

O projeto inicial da LDB, apresentado na Câmara Federal no final de 1988, pelo deputado Octávio Elísio, trazia o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, contemplando a carga horária mínima de 2400 horas. Dessa forma, a carga horária destinada à formação profissional deveria ser acrescida ao mínimo já estabelecido para a educação básica. A partir daí, as discussões emergiram e o projeto foi considerado um avanço na área educacional. Contudo, no decorrer dos debates, foi apresentado um novo projeto de LDB pelo senador Darcy Ribeiro que, após ser aprovado pelo Congresso Nacional, passou a vigorar com a Lei 9.394/96.

Nesse período, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e ainda sob a influência dos ideais neoliberais difundidos por Fernando Collor, a educação profissional passou a ser vista como responsável por resolver o problema da qualificação dos trabalhadores, sempre no intuito de atender aos ditames da indústria. Ou seja, “em um renascer da Teoria do Capital Humano, a educação do trabalhador passou a ser condição fundamental para a qualidade e para a produtividade industrial” (Ramos, 2014, p. 50).

Ao realizar um resumo das principais mudanças em relação à educação, Ramos destaca:

A Lei n. 9.394/96 incorporou a Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Com algumas conquistas, o texto aprovado, na verdade, foi de uma lei minimalista, que permitiu uma onda de reformas na educação brasileira, dentre as quais esteve a realizada pelo Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB. Os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente do primeiro, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Com isto, instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional (Ramos, 2014, p. 65).

Apesar das modificações e da propositura de um novo texto, a LDB no artigo 35, inciso II, considera o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica que tem por uma de suas finalidades a preparação para o trabalho e a cidadania. Já no que se refere à educação profissional técnica de nível médio, o artigo 36-A, inserido pela Lei nº 11.741/08, estabelece que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Voltamos a afirmar que essas mudanças são reflexo do contexto social e político de determinado momento histórico.

Lombardi (2012), ao analisar o pensamento de Marx e Engels sobre a educação, adverte para a necessidade de superar uma visão fenomênica e ideológica que associa automaticamente o desenvolvimento das forças produtivas ao aumento progressivo da qualificação dos trabalhadores. Segundo o autor, é comum a concepção de que, à medida que a produção material se torna mais complexa e passa a incorporar intensamente ciência e tecnologia, haverá uma qualificação proporcional e escalonada da classe trabalhadora. No entanto, essa compreensão desconsidera que o desenvolvimento das forças produtivas está profundamente vinculado às relações sociais de produção, não se realizando de modo autônomo ou linear. Assim, a crença de que o avanço tecnológico conduz inevitavelmente à elevação do nível de conhecimento e capacitação dos trabalhadores é falsa, pois ignora as determinações históricas e sociais que condicionam esse processo (Lima; Maciel, 2022).

Nesse cenário legal e político, em que o Ensino Médio e a educação profissional passam a ser moldados por diretrizes que articulam formação geral e preparação para o trabalho, torna-se pertinente analisar como essas determinações influenciaram concretamente as instituições educacionais. No caso do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), compreender sua trajetória histórica permite evidenciar como essas políticas foram incorporadas, reformuladas ou tensionadas ao longo do tempo, desde suas origens até sua consolidação como referência na oferta de educação profissional e tecnológica.

#### 3.4 AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PAÍS

O contexto educacional passou por novas mudanças significativas a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Neste texto, trazemos em destaque

a política pública de educação profissional. Inclusive, iniciamos lembrando a importante revogação, em 23 de julho de 2004, do Decreto nº 2.208/97 que regulamentava o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96, que teve por finalidade restabelecer a articulação da política de educação profissional com a educação básica. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, realizou importantes ações, dentre elas, a realização de dois seminários. O primeiro foi o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” que ocorreu em Brasília em maio de 2003 com o objetivo de promover o debate em relação à realidade do Ensino Médio e às perspectivas para a construção de uma nova política que culminou com a publicação do livro intitulado Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Depois, aconteceu o segundo Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”. Esse destinou-se especificamente à discussão sobre a educação profissional e tecnológica. Na sequência, em 2004, o MEC publicou o documento chamado: “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. Estas ações foram importantes para a retomada da valorização da educação profissional pública no país.

O citado documento de 2004 preconizava que a educação profissional deveria refletir um processo de construção social amplo, desconsiderando a visão errônea, historicamente constituída, da formação profissional apenas como treinamento para a realização de determinada atividade industrial. Vejamos um trecho que diz,

No caso brasileiro, emerge, cada vez mais, a necessidade de se construir uma política educacional que integre a educação profissional e tecnológica a um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases técnico-científicas, bem como ético-políticas, para poder atuar como agente de transformação social. O desenvolvimento das sociedades modernas, sob a pressão da democratização das relações sociais e do avanço científico e tecnológico, coloca em questão a divisão multissecular entre as funções instrumentais e intelectuais pelo progressivo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais (MEC, 2004, p. 01).

Com efeito, esse fragmento reconhece a necessidade não apenas da criação, mas principalmente da consolidação de políticas públicas direcionadas à educação profissional e tecnológica. Para além disso, é imprescindível considerar os anseios sociais para que ocorra a oferta dos diversos cursos sempre na perspectiva de uma formação humana integral que alie conhecimentos técnicos e intelectuais.

Atualmente, segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM) corresponde à habilitação profissional do técnico de nível médio. Os cursos da EPTNM são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a oferta de itinerários formativos flexíveis e diversificados pelas instituições de ensino espalhadas pelo país. A habilitação técnica para o exercício profissional de nível médio deve contemplar o desenvolvimento de saberes e competências profissionais voltados ao emprego de novas técnicas e tecnologias e também a compreensão dos processos de melhoria contínua dos setores de produção e serviços.

O MEC também informa que os cursos técnicos são destinados a indivíduos que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio. Também podem ser desenvolvidos de forma articulada com o Ensino Médio ou ser subsequentes a ele. A forma articulada pode ocorrer integrada com o Ensino Médio, para aqueles estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, ou concomitante com ele, para estudantes que irão iniciar ou estejam cursando o Ensino Médio.

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Dentre suas orientações principais, destacamos a questão da organização dos eixos tecnológicos com o intuito de possibilitar o oferecimento de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo o interesse dos estudantes e do mercado de trabalho. Também há um apontamento em relação à articulação com o Ensino Médio e suas diversas modalidades, incluindo a educação especial. Em relação aos princípios norteadores, a resolução também enfatizava no art. 6º, X, que deveria haver o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.<sup>7</sup>

No âmbito da EPTNM, com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu o sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, por conseguinte, criou os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Dentre

---

<sup>7</sup> **Início da nota.** Para maior aprofundamento sobre a história dos IFs sugerimos a leitura da obra “História e política da educação profissional”. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. **Fim da nota.**

os Institutos Federais espalhados pelo país, encontra-se o Ifes, que é o resultado da união de quatro antigas instituições federais de educação do Espírito Santo. São elas: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefets), a Escola Agrotécnica Federal de Alegre, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina e a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa.

No ano em que foi criado, o Ifes já era composto por 12 campi, quais sejam: Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Serra, Vitória, Alegre, Itapina e Santa Teresa. Além disso, também já tinha sido criado o Centro de Educação a Distância (Cead), atual Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cefor).

Desde então, o Ifes vem ampliando a oferta de Educação Profissional e Tecnológica com a abertura de novos campi. Em 2010 foram inaugurados os campi Guarapari, Ibatiba, Piúma, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha. Em 2014, iniciaram-se os trabalhos nos campi Barra de São Francisco e Montanha. Um ano mais tarde, em 2015, aconteceram as inaugurações dos campi Centro-Serrano e Viana, além do Polo de Inovação Vitória, que atende à demanda de inovação industrial tecnológica por meio de pesquisa aplicada.

Já no ano de 2021, ocorreu a implantação do Campus Presidente Kennedy. No mesmo ano, foi cedido ao Ifes o espaço dos antigos Galpões do IBC, em Vitória, para a implantação da Cidade da Inovação, onde se pretende transformar em uma plataforma com o objetivo de promover e dinamizar soluções transformadoras com a sociedade para o desenvolvimento humano, econômico e sustentável. Mais recentemente, em 2022, o Ifes recebeu a autorização de funcionamento de mais dois novos campi: Laranja da Terra e Pedro Canário. Com as novas unidades, o Instituto Federal do Espírito Santo conta com 25 campi no Estado do Espírito Santo.

Segundo determina o artigo 4º de seu estatuto, o Ifes tem as seguintes finalidades e características:

- I. 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;
- II. desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais,

identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal do Espírito Santo;

V. constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação científica e tecnológica;

VI. qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII. desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII. realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX. promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

O Ifes, no intuito de cumprir sua missão precípua, que é promover educação profissional, científica e tecnológica pública de excelência, integrando de forma inovadora o ensino, a pesquisa e a extensão para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável, elaborou um planejamento institucional que orienta suas atividades, denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 – 2024. O documento foi apresentado ao Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, à qual a instituição está submetida, nos termos do art. 5º da Lei Federal nº 11.892/2008, sendo que o mesmo foi elaborado segundo as disposições do art. 21 do Decreto Federal nº 9.235/2017.<sup>8</sup>

Com relação às definições internas do Instituto em relação às políticas pedagógicas, ainda no âmbito do PDI, foi instituído o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que trata das práticas cotidianas, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo que faz apontamentos de caráter pedagógico que irão fundamentar as ações educacionais. É importante frisar que o PPI é uma referência fundamental e concreta para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e também para a pluralidade de práticas pedagógicas que coexistem no cotidiano do Ifes (PDI 2019-2024).

---

<sup>8</sup> **Início da nota.** O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), assim como os demais Institutos Federais instituídos pela Lei nº 11.892/2008, tem sua gênese histórica e identidade institucional fundadas na Educação Profissional e Tecnológica, cuja origem remonta às Escolas de Aprendizizes Artífices. Nessa perspectiva, a educação profissional constitui o eixo estruturante do projeto institucional, enquanto o Ensino Médio não se apresenta como finalidade em si mesma, mas como dimensão que perpassa e se articula à formação técnica, especialmente nos cursos técnicos integrados. Tal concepção é reafirmada pela Resolução CONSUP/IFES nº 111, de 21 de outubro de 2022, ao definir a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como espaço de integração entre formação geral e formação técnica, orientado pelos princípios da formação integral e da indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, consolidando a centralidade da educação profissional na identidade institucional do Ifes. **Fim da nota.**

Dentre suas concepções políticas pedagógicas, o PDI determina:

O Ifes, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, compreende a educação como um processo permanente de formação integral que abrange as dimensões ética, estética, política, científica, tecnológica e se constitui nas relações entre os sujeitos em seus diferentes contextos. Essa forma de conceber a educação considera o sujeito como um ser social, histórico e cultural, constituído por meio das interações com os outros em uma sociedade criada pelo homem e que, concomitantemente, tem criado o próprio homem. Nessa perspectiva, a educação possibilita a apropriação de conhecimentos indispensáveis para o exercício da cidadania, o desenvolvimento da produção de novos conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, o preparo para o exercício de profissões, a ampliação cultural, além de fornecer meios para progredir nos estudos e no trabalho, sobretudo em uma sociedade desejosa por maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem (PDI 2019-2024, p. 68-69).

O PPI anuncia a educação profissional, técnica e tecnológica a partir do prisma do processo formativo, a partir dos conhecimentos científicos, como parte integrante da formação plena dos estudantes. Assim, torna-se possível a edificação e a apropriação intelectual, servindo de base para a assimilação e posterior intervenção consciente frente à realidade a partir da concepção de trabalho como princípio educativo (PDI 2019-2024).

O documento conta com um item intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” que afirma estar em consonância com a na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sob esta ótica, o Ifes entende que todos os cursos que oferece devem ser organizados com vistas a garantir acessibilidade, permanência, participação e a aprendizagem, a partir da adequação e ressignificação dos currículos e das práticas pedagógicas (PDI 2019-2024).

Ao tratar das principais políticas voltadas para o desenvolvimento do Ensino na instituição, enfatiza que atuará na “criação e implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, garantindo o pleno direito das pessoas com necessidades específicas de realizar seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades” (PDI 2019-2024, p. 73).

Com relação às diretrizes que servem de base para as concepções institucionais em relação aos estudantes com deficiência destaca-se:

- Incentivar a produção de materiais didático-pedagógicos alternativos e experimentais, considerando a diversidade dos estudantes e dos componentes curriculares, flexibilização curricular, visando o atendimento a diferentes necessidades dos discentes;
  - Promover a flexibilização curricular, visando o atendimento a diferentes necessidades dos discentes;
- Incentivar a cultura de desenho universal e a criação de repositórios institucionais dos materiais e documentos produzidos;

- Aprimorar e diversificar os métodos de avaliação da aprendizagem e da qualidade do ensino;
- Promover práticas educacionais voltadas para as diversidades socioculturais, de identidade, de gênero, de etnia, de raça, de sexualidade e de necessidades específicas;
- Promover práticas inclusivas e adequações curriculares que atendam às necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- Promover políticas de formação dos servidores (docentes e técnico-administrativos) nas diversas áreas, obrigatoriamente, em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação a Distância, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, entre outros;
- Capacitar os servidores para uso e aplicação das tecnologias assistivas e acessibilidade;
- Fortalecer ações de inclusão, permanência e sucesso, promovendo uma educação fundamentada na atenção à diversidade;
- Promover a adaptação de materiais didático-pedagógicos visando a acessibilidade para atendimento aos discentes com necessidades educacionais específicas;
- Ampliar a promoção da equidade no acesso aos cursos do IFES, por meio de atendimento diferenciado, no âmbito do processo seletivo, para os candidatos com necessidades específicas;
- Consolidar ações inclusivas no instituto garantindo a elaboração, a implementação e o acompanhamento de documentos norteadores;
- Fortalecer os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) nos campi, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão;
- Garantir estrutura física adequada ao funcionamento das ações administrativas e assistivas dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes), assim como equipe mínima para Atendimento Educacional Especializado, aquisição dos equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho e sala de recursos multifuncionais (PDI 2019-2024, p. 75-76).

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), a partir de seu PDI, compromete-se a propor políticas e diretrizes de gestão voltadas para ações educacionais de ensino, pesquisa e extensão. Dentre suas principais dimensões, destaca-se a inclusão, que deve ser efetivada por meio de políticas inclusivas centradas na organização sociopolítica necessária para garantir os direitos individuais do público a que se destina (PDI 2019-2024).

Vale ressaltar que, em 12 de agosto de 2016, considerando todo o contexto envolvendo a BNCC, o Ifes realizou no Campus Vitória um evento intitulado “Base Nacional Comum Curricular e Escola Democrática”, com o objetivo de discutir questões pertinentes à Educação e à sua relação com a atualidade sociopolítica do Brasil. As discussões continuaram e, em 21 de julho de 2021, aconteceu mais um evento da formação "Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: textos e contextos", promovida pela Pró-reitoria de Ensino do Ifes (Proen). Desta vez, foi realizada uma mesa-redonda com o tema “As Diretrizes da EPT, as Diretrizes do Ensino Médio e a BNCC: textos e contextos” que tratou das Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, das Diretrizes para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e outras legislações que tangenciavam a temática.

Assim, em novembro de 2022, foi publicada a Resolução do Conselho Superior do Ifes nº 114, de 18 de novembro de 2022, que estabeleceu as Diretrizes Institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do instituto. A normativa estabelece em seu artigo 12 que: Os projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio deverão observar os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando ciência, tecnologia, cultura e trabalho, de forma articulada, visando à formação humana integral.

É inquestionável que a BNCC é uma normativa que interfere diretamente nas políticas públicas de educação, inclusive no que se refere aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pelo Ifes. Ao observar toda a trajetória do documento norteador relatada neste capítulo, compreende-se que a educação básica continua sendo um campo de disputas teóricas, metodológicas e políticas em nosso país. Por esse motivo, as pesquisas realizadas nesta esfera são imprescindíveis, pois permitem o aprofundamento das discussões e percepções no campo da educação.

#### 4 A FUNÇÃO EDUCATIVA SOB O OLHAR GRAMSCIANO

Neste capítulo, realizo um diálogo com autores que constituem a base teórica deste estudo. A pesquisa fundamenta-se, primordialmente, em conceitos do italiano Antônio Gramsci, dentre eles, o conceito de Estado ampliado, que permite compreender a relação dialética entre sociedade civil e sociedade política na consolidação da hegemonia. A escola, nesse contexto, é analisada como um espaço estratégico na disputa pela formação da consciência social, sendo essencial à construção de uma nova hegemonia que vise à superação das desigualdades educacionais.

Antônio Gramsci é amplamente reconhecido como um dos intelectuais comunistas mais influentes e debatidos do século XX. Suas contribuições teóricas abrangem temas relevantes como teoria da organização, cultura, educação, o papel dos intelectuais na sociedade, Estado, disputa por hegemonia e luta antifascista.

Nascido em 22 de janeiro de 1891 na ilha da Sardenha, região pobre da Itália, Gramsci foi um político e estudioso que construiu sua obra em meio a transformações significativas do século XX, como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Socialista na Rússia e a criação de partidos comunistas em diversos países. Ele teve papel central na fundação do Partido Comunista Italiano e testemunhou o fracasso das tentativas socialistas no Ocidente, além da ascensão do fascismo. Como consequência da repressão fascista, foi condenado a 20 anos de prisão pelo regime de Mussolini. Ficou preso por 11 anos. Apenas uma semana após ser solto, faleceu, em 27 de abril de 1937, na Clínica Quisisana, em Roma, devido a complicações de uma hemorragia cerebral (D'orsi, 2022).

Filho de Francesco Gramsci e Maria Giuseppina, conhecida como Peppina, o pequeno Antônio, chamado de “Nino”, nasceu em uma família de classe média. Seu pai era funcionário público, titular do Ofício de Registro. Contudo, aos oito anos, após a prisão do pai em 09 de agosto de 1898, sob a acusação de peculato e falsidade em atos administrativos, passou a viver com a mãe e seus sete irmãos, enfrentando dificuldades que marcariam profundamente sua trajetória.

Um aspecto pouco abordado sobre sua vida é que Gramsci sofria de tuberculose óssea, também conhecida como espondilite tuberculosa ou “Doença de Pot”, que ocasionou um inchaço na coluna vertebral (corcunda). Provavelmente, os primeiros a identificar a enfermidade foram médicos soviéticos em 1922, quando ele

realizou exames na Rússia. O diagnóstico preciso, no entanto, foi feito apenas em 1933, pelo Dr. Arcangeli, em um laudo posteriormente confirmado pelo inspetor de saúde Saporito. Esse último parecer tinha o objetivo de atribuir seus problemas de saúde a condições anteriores à sua prisão, conforme o próprio Gramsci interpretou (D'orsi, 2022).

Gramsci poderia ter recebido tratamento para sua doença caso não tivesse sido negligenciado pelo pai desde a infância. D'Orsi relata:

[...] a espondilite tuberculosa, uma doença gerada pela localização do bacilo de Koch nas vértebras, mais especificamente. Se for atingido, o corpo vertebral apresenta uma falha na coluna e a consequente formação de uma anomalia. Foi e é uma doença que pode ser tratada cirurgicamente, mas abandonada ou tratada inadequadamente, a má formação, com consequências internas para todo o corpo, tornar-se-ia uma companheira de vida muito desagradável e dolorida para Nino e ajudando a encurtar sua vida (D'orsi, 2022, p. 31).

A partir de 1898, após a primeira prisão do chefe da família, os Gramsci passaram a residir em Ghilarza. A casa onde Antônio viveu sua infância era uma construção rústica, com fachada de gesso apenas na parte voltada para a rua, sem infraestrutura adequada, como abastecimento de água ou serviços higiênicos, contando apenas com recursos muito primitivos. À noite, a iluminação era garantida por uma vela, devido à ausência de energia elétrica. A situação financeira da família se agravou com a falta de um salário em casa, o que levou Antônio, no verão de 1902, entre a quarta e a quinta séries, a trabalhar no Escritório de Impostos Diretos e de Cadastro de Ghilarza, junto com seu irmão Gennaro. Anteriormente, já havia realizado tarefas como porteiro durante os meses de verão. Com cerca de 11 anos de idade, ele começou a trabalhar ainda muito jovem (D'orsi, 2022).

Gramsci conseguiu concluir seus estudos secundaristas e teve seus primeiros contatos com as ideias socialistas por meio do jornal *Avanti!* (Jornal do órgão central do Partido Socialista Italiano), que seu irmão lhe enviava de Turim. Ainda na Sardenha, na cidade de Cagliari, passou a participar das reuniões do movimento socialista local. Seus primeiros escritos, publicados em 1910 em um jornal regional, tratavam do tema da união sarda. Nesse mesmo ano, obteve uma bolsa para estudar em Turim e ingressou na Faculdade de Letras, porém, não a concluiu. Naquele período, a cidade era um grande centro industrial, com uma forte concentração operária, majoritariamente de origem camponesa, onde as greves e agitações eram frequentes. Ao longo de sua trajetória intelectual e política, especialmente após sua juventude e participação ativa no Partido Socialista,

manteve uma postura crítica ao determinismo vulgar que influenciava parte da ideologia partidária (Zen; Melo, 2016).

Após sua juventude e participação ativa no Partido Socialista Italiano (PSI), Gramsci manteve em seus escritos uma crítica constante ao determinismo vulgar, que havia se infiltrado na ideologia do partido. Em 1919, o PSI estava fragmentado, dominado por reformistas e sem uma direção clara, afastando-se do papel de vanguarda revolucionária para se tornar um partido parlamentar dentro dos limites da democracia representativa. Diante dessa conjuntura e da falta de apoio na greve dos "ponteiros", Gramsci iniciou sua ruptura com o partido, culminando na fundação do Partido Comunista Italiano (PCI).

Ideologicamente, Gramsci já se distanciava do PSI, restando apenas um evento concreto para oficializar sua saída, o que ocorreu no XVII Congresso do partido, em Livorno, no início de 1921. Durante o congresso, a ala comunista tentou expulsar os reformistas e renomear o partido como Partido Comunista, mas, diante da resistência dos centristas, o grupo se retirou e fundou o "Partido Comunista da Itália, seção italiana da Internacional Comunista".

Em 1922, Gramsci foi enviado a Moscou como representante do PCI na Internacional Comunista, onde aprofundou seus estudos sobre Lênin e aderiu à tese da "frente única". Defendia que o partido deveria se articular organicamente com os movimentos populares para romper o isolamento e atuar politicamente de maneira prática. Nesse período, a Itália enfrentava uma grave instabilidade política e econômica no pós-guerra. A pequena burguesia ansiava por uma restauração da ordem, e os fascistas, ao promoverem ataques contra jornais, associações operárias e deputados socialistas, passaram a ser vistos como os agentes dessa missão.

Com a "Marcha sobre Roma", teve início o período de ilegalidade do PCI e, em 1923, diversos membros do partido foram presos. Nesse mesmo ano, foi expedida uma ordem de prisão contra Gramsci, que estava em Moscou. Contudo, em 1924, se elegeu deputado e acreditava que estaria salvaguardado pela imunidade parlamentar. Então, retornou à Itália para participar ocultamente de algumas conferências e encontros do PCI. Entretanto, conforme a narrativa detalhada de D'Orsi, em 1026, Antônio foi preso:

Portanto, preso às 22h30 de 08 de novembro de 1926, em frente a entrada da Rua Morgagni, 25, residência dos Passarge, o deputado Gramsci foi levado ao cárcere "Regina Coeli", onde chegou alguns minutos depois. Nesse punhado de minutos, foi decretado o fim, ou quase, da atividade política de um militante apaixonado e corajoso, ainda que lhe tenha aberto o

caminho para o trabalho de um gigante de pensamento político, mas não somente (D'orsi, 2022, p. 233).

Sem dúvida, a prisão de Gramsci marcou o fim de sua atuação política direta, mas também inaugurou um período de intensa produção intelectual, no qual suas reflexões sobre a sociedade, a cultura e a educação se aprofundaram. Privado da militância ativa, ele passou a elaborar, a partir do cárcere, uma análise densa sobre a formação dos indivíduos e o papel das instituições na consolidação da hegemonia. É nesse contexto que sua concepção sobre a natureza humana se desenvolve, ancorada no materialismo histórico-dialético.

Na visão de Gramsci, os seres humanos se constituem a partir da interação entre fatores sociais, psicológicos e culturais. Sua concepção de natureza humana é influenciada pelo materialismo histórico e dialético, uma perspectiva fundamental no marxismo. Para o autor, a natureza humana é determinada e transformada pelas condições materiais, históricas e sociais em que os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, a escola desempenha um papel central na formação dos sujeitos, sendo um espaço essencial para a construção intelectual e social. Como destaca Gramsci, “a atividade escolar, em todos os seus graus, tem uma importância enorme, inclusive econômica, para os intelectuais de todos os graus” (Gramsci, 2024, p. 43).

O pensamento educacional de Gramsci resulta de sua vivência e atuação política, especialmente da análise sobre a dificuldade dos grupos sociais subalternos em se organizar politicamente. Diante da crise educacional enfrentada pela Itália após o declínio do modelo jesuítico, Gramsci propôs a ideia de uma escola unitária, acessível a todos, integrando trabalho manual e intelectual. Para Gramsci, a educação desempenha um papel central na construção de um novo modo de vida e pensamento, contribuindo para a formação de uma nova subjetividade voltada para a transformação social. Embora, em sua concepção, a educação preceda a escola, esta se mantém como uma instituição fundamental nesse processo (Melo, 2019).

A partir da perspectiva gramsciana, investiga-se a escola unitária como proposta central para a superação do dualismo educacional, em contraposição ao modelo historicamente excludente que fragmenta a formação humana. A noção de Estado ampliado e hegemonia também é fundamental em sua obra, sob a visão de disputa que confronta força e consenso.

Outro conceito central é o princípio educativo do trabalho, que em Gramsci se insere na proposta de uma formação integral, articulando teoria e prática como

elementos indissociáveis. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Demerval Saviani e Karl Marx, na medida em que ambos defendem uma educação voltada à emancipação dos indivíduos e à apropriação crítica do conhecimento. Desse modo, o estudo se debruça sobre a inter-relação entre educação e sociedade, problematizando a inclusão escolar não apenas como um direito formal, mas como uma condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática que preconize o atendimento do princípio básico da equidade.

Assim, a educação, ao articular teoria e prática por meio do princípio educativo do trabalho, torna-se um instrumento fundamental para a formação de sujeitos críticos e aptos a ocupar qualquer posição na sociedade. Nesse sentido, a educação não deve ser vista apenas como um direito garantido por lei, mas como uma condição essencial para a democratização do conhecimento e para a superação das desigualdades estruturais, sempre advindo de lutas. Por conseguinte, a compreensão do papel do Estado na educação se torna imprescindível. Dessa maneira, sob o olhar de Gramsci, o Estado ampliado emerge como um conceito central para analisar as relações entre sociedade civil e a sociedade política, evidenciando vários elementos estratégicos na disputa pela hegemonia.

#### 4.1 ESTADO AMPLIADO SOB AS LENTES DE GRAMSCI

Gramsci forneceu uma importante contribuição ao conceber o conceito de Estado na forma ampliada. Do ponto de vista gramsciano, a sociedade civil também compõe o Estado juntamente com a sociedade política. O pensador revela que:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado= sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (Gramsci, 2007c, p. 244).

O estudioso ainda salienta que, considerar o conceito de Estado na forma unilateral pressupõe o cometimento de um equívoco. No seu entendimento, o Estado deve ser compreendido “além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2007c, p. 254-255). Sob essa perspectiva, o Estado é constituído por um todo que engloba a sociedade civil e seu aparato econômico e não apenas pelas forças opositoras do governo.

Sobre o uso da expressão Estado Ampliado, Silva destaca que:

Quem primeiro utilizou o termo “Estado ampliado” para referir-se a essa formulação gramsciana foi a filósofa francesa Christine Buci-Glucksmann, autora da obra *Gramsci et l'État*, publicada originalmente em 1975, posteriormente, muitos comentadores passaram a utilizarem essa expressão para qualificar melhor o conceito gramsciano de Estado (Silva, 2020, p. 56).

Ainda sobre a dimensão do Estado na concepção de Gramsci, Nosella esclarece:

O Estado em Gramsci adquire uma nova dimensão. Ele o concebe amplo e dilatado, não simplesmente no sentido aumentativo, como um Estado grande. O conceito gramsciano de Estado exprime a possibilidade de transformação da sociedade. A "Teoria Ampliada de Estado" de Gramsci fornece elementos para conhecer, dissecar e transformar o Estado, instituição portadora da força e da hegemonia. Tal teoria é uma criativa interpretação do conceito de Estado e uma original construção teórica que nos permite perceber de modo vivo a luta entre os atores sociais pela supremacia que pode ser deduzida como sendo a habilidade, ungida pela hegemonia, de dirigir o Estado (Nosella, 2013, p.31).

O conceito de Estado ampliado em Gramsci representa um avanço teórico significativo em relação à concepção clássica de Estado presente em Marx. Enquanto Marx identifica o Estado como um instrumento da classe dominante voltado à repressão das classes subalternas, Gramsci propõe uma leitura mais complexa, inserindo a sociedade civil como parte constitutiva do Estado. Assim, o Estado deixa de ser entendido apenas como aparato jurídico-político-militar e passa a abarcar também os mecanismos de produção de consenso, como a escola, a imprensa, as igrejas e outras instituições. Esse Estado em sentido ampliado, portanto, é a síntese entre sociedade política (coerção) e sociedade civil (consenso), formando um todo orgânico em equilíbrio dinâmico. Essa formulação possibilita compreender como a dominação de classe se realiza não apenas pela força, mas sobretudo pela direção intelectual e moral — isto é, pela hegemonia.

A hegemonia, nesse contexto, é o conceito-chave que permite compreender a funcionalidade do Estado ampliado. Para que uma classe exerça sua direção sobre a sociedade, ela precisa conquistar o consenso das demais classes, sendo reconhecida como dirigente e não apenas dominante. Isso implica ir além do corporativismo e incorporar, de forma instrumental e estratégica, os interesses das classes aliadas. A hegemonia é o meio pelo qual uma classe torna-se universal, sendo capaz de articular as demandas de outros grupos sociais em torno de seu próprio projeto histórico. Gramsci não nega o caráter de classe do Estado, conforme assinalado por Marx, mas amplia essa concepção ao reconhecer que, no capitalismo moderno, o poder se perpetua tanto pela coerção quanto pela construção do consenso. Desse modo, sua teoria do Estado ampliado revela-se essencial para a

compreensão das formas contemporâneas de dominação e das estratégias necessárias à sua superação, inclusive por meio da atuação dos partidos políticos como agentes de transformação tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

É nesse sentido que Gramsci propõe a equação Estado = sociedade política + sociedade civil, o que não significa uma separação rígida entre essas esferas, mas a explicitação de suas funções complementares no exercício do poder. Como afirma Soares:

O aprofundamento do conceito de hegemonia, portanto, complementa o de "Estado restrito", no qual há a predominância da sociedade política, da violência - Estado como "máquina de repressão", formulado por Marx e Engels. O desenvolvimento histórico do Estado não eliminou essa instância repressiva, o Estado-classe, mas a "arte de governar" ganhou novas determinações que se foram manifestando na organização da sociedade civil como esfera da educação permanente do consentimento das grandes massas. É por isso que, ao dizer que Gramsci amplia a noção de Estado, mostra-se como ele insere a sociedade civil na vida estatal: Estado = sociedade política + política + sociedade civil. Entretanto, se essa distinção entre sociedade civil e sociedade política é necessária como critério metodológico na investigação científica do Estado moderno, ela não deve ser interpretada como uma separação da própria realidade factual, pois, no ato histórico, essas duas esferas estatais se identificam: é a "hegemonia revestida de coerção", como diz Gramsci, o "Centauro" (V. nota 3) (Soares, 2000, p.101).

Essa metáfora do "Centauro", que remete à fusão de natureza e cultura, força e consenso, expressa precisamente o caráter híbrido e dinâmico do Estado ampliado, cuja eficácia depende tanto da coerção quanto da capacidade de formar e manter o consenso ativo das massas.

Em seus escritos, Gramsci também realiza proposições que atravessam questões relacionadas ao Estado e à educação. Ele defende que o processo educacional seja emancipatório em escola unitária, ou seja, é crucial que todos os estudantes tenham condições de desenvolver suas potencialidades, respeitando suas características, interesses e necessidades. Para tanto, é preciso que no processo de escolarização sejam adotadas estratégias e metodologias de ensino que considerem e atendam às necessidades de cada indivíduo (Melo, 2019). Neste contexto, surge a questão do papel exercido pelo Estado como executor das políticas sociais relacionadas à educação. O autor lembra que "na realidade, o Estado deve ser concebido como 'educador', na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização" (Gramsci, 2004, p.28).

Ao realizar uma análise em relação ao Estado e ao estabelecimento de suas relações políticas e sociais, Gramsci também estabeleceu uma separação conceitual

importante entre estrutura e superestrutura. Sendo que a estrutura constituiria a esfera socioeconômica e a superestrutura representaria a esfera político-ideológica.

Nas palavras de Silva:

Referem-se à estrutura – como o próprio título pressupõe – todos os aparatos materiais e econômicos que regem um sistema social. Já a superestrutura abrange a dimensão ideológica, política e intelectual que permeia e, juntamente à estrutura, estabelece um sistema social.

Gramsci afirmava que a estrutura apresentava uma mutabilidade menor que a superestrutura. Era preciso mais tempo para a real transformação das forças materiais de produção (Silva, 2020, p.43).

Apesar de serem distintos, esses conceitos estão interligados e não podem ser analisados isoladamente. Nesse sentido, Gramsci destaca que:

O conceito do valor concreto (histórico) das superestruturas na filosofia da práxis deve ser aprofundado, justapondo-o ao conceito soreliano do “bloco histórico”. Se as pessoas tomarem consciência de sua posição social e de suas tarefas no terreno das superestruturas, isto significa que existe uma ligação necessária e vital entre estrutura e superestrutura (Gramsci, 2024, p. 1432-1433).

Gramsci concebia a sociedade civil como parte do Estado, composta por um conjunto de aparelhos privados de hegemonia. Para as classes subalternas, a conquista do poder passava prioritariamente pela disputa na sociedade civil, por meio da construção de uma nova hegemonia, em vez de uma simples tomada do Estado. Nesse contexto, a sociedade civil é o espaço onde se configuram as relações de forças em disputa. Assim, para transformar uma determinada formação histórico-social, é essencial partir da análise dessas relações, levando em consideração a relação entre estrutura e superestrutura, bem como a distinção entre movimentos orgânicos e conjunturais dentro da estrutura. Conforme os escritos dos Cadernos do Cárcere, essas relações de forças se manifestam em diferentes momentos e graus (Zen; Melo, 2018).

Considerando a concepção de Gramsci em relação ao papel do Estado na esfera educacional, pode-se depreender que ocorreu um alargamento da teoria marxista. Inclusive, no que se refere às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, a contribuição de Marx é significativa. [...], portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (Saviani, 2013, p.119-120).

Dessa forma, a concepção de Estado ampliado em Gramsci permite uma compreensão mais abrangente das relações entre educação, sociedade e

hegemonia, destacando o papel da escola na formação de sujeitos críticos e na disputa ideológica. Esse entendimento dialoga diretamente com as bases da pedagogia histórico-crítica, que, ancorada no materialismo histórico, busca analisar a educação dentro das condições sociais e históricas que a determinam.

Nesse sentido, a proposta da escola unitária surge com a concepção voltada à edificação intelectual dos sujeitos em contraposição à fragmentação educacional imposta pelo modelo tradicional, reafirmando a necessidade de uma formação integral que supere a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual.

#### 4.2 A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Segundo Zen e Melo (2016), os escritos de Gramsci sobre educação abordam três temas centrais. O primeiro trata do papel da educação no processo de formação da hegemonia cultural nas sociedades capitalistas burguesas. O segundo refere-se às possibilidades da educação formal e não formal como espaços para a construção de uma consciência revolucionária e contra-hegemônica, antes mesmo de qualquer transição revolucionária. Por fim, o terceiro tema discute os princípios que devem fundamentar a pedagogia socialista em uma sociedade pós-revolucionária.

A formação escolar deve buscar um equilíbrio entre o desenvolvimento de capacidades técnicas e intelectuais, garantindo que os estudantes adquiram tanto a cultura geral quanto a habilidade prática necessária para a atuação crítica na sociedade. Gramsci defende uma escola única, fundamentada na educação humanista. Ele argumenta:

A crise terá certamente uma solução que racionalmente deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, com justo equilíbrio da capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e da capacidade de pensar, de operar intelectualmente. Deste tipo de escola única, através da orientação profissional, se passará a uma das escolas especializadas (em sentido amplo) etc. (Gramsci, 2024, p. 551).

A concepção de escola unitária refere-se à construção da autonomia nos indivíduos. “O sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia” (Saviani, 2020, p. 28). O advento da escola unitária possibilita o desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho manual, como também àquelas relacionadas ao trabalho intelectual dos estudantes. Isso significa “que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige” (Saviani, 2020, p. 29).

Gramsci desenvolveu uma importante teoria educacional a partir da proposição da escola unitária como forma de destituir a chamada escola tradicional e sua função oligárquica, uma vez que se destinava a formar os indivíduos para serem dirigentes:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 2001, p.49).

Gramsci realiza uma crítica em relação à estrutura educacional tradicional, que reproduz e perpetua as desigualdades sociais ao direcionar distintos grupos para funções previamente determinadas, seja de direção ou de subordinação. Sua reflexão aponta para a necessidade de criação da escola unitária, que garanta a todos uma formação integral, permitindo que os indivíduos desenvolvam a capacidade crítica e a autonomia intelectual. Além disso, acredita que, em vez de reforçar a divisão social do trabalho desde a infância, a educação deve possibilitar que cada sujeito tenha condições de compreender, questionar e atuar sobre a realidade, rompendo com a lógica de dominação que caracteriza a sociedade capitalista. Dessa forma, a escola torna-se um instrumento de transformação social, preparando indivíduos não apenas para o mercado, mas para a participação ativa na construção de uma nova ordem social.

O estudioso italiano não considera o trabalho como sendo uma face de uma relação dialética que se constitui entre a escola e o trabalho. Para ele, o trabalho está incorporado no estudo (Nosella, 2022). Defende a chamada escola “desinteressada”, ou seja, aquela “de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilita para os cargos de direção da sociedade” (Nosella, 2012, p. 27). Sendo assim, propõe um novo princípio educativo que não reverbera a máxima da formação dos trabalhadores para servirem ao sistema, e sim uma formação integral que os prepare para serem dirigentes.

A escola única tem caráter humanista deve desenvolver nos indivíduos a cultura, o pensamento e a reflexão. Nela, a formação irá equilibrar de forma igualitária tanto a capacidade para o exercício do trabalho (técnico e industrial) como também a capacidade intelectual (Gramsci, 2001). A partir desse pensamento,

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 2001, p. 36).

Partindo da concepção de escola unitária trazida por Gramsci, no intuito de possibilitar a formação humana de todos os indivíduos e percebendo que ainda hoje a conjuntura educacional apresenta uma série de demandas relacionadas à equidade social e ao direito à educação das pessoas com deficiência, podemos concluir que ainda há muito a se fazer. Tendo como norte a definição de direito à educação concebida por Cury (2012), de que se trata de um direito que está sustentado no princípio de que o saber é sistemático, que é uma importante herança social, pois, como sujeitos histórico-culturais, todos os indivíduos fazem parte desse legado. Desta forma, não fazem sentido os estudantes com deficiência serem excluídos, como atesta Saviani (2018), visto que estes, como os demais, devem ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Ainda nesse sentido, Saviani se manifesta:

A educação, enquanto fator de equalização social, será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (Saviani, 1999, p. 20).

A escola deve desempenhar papel ímpar na sociedade porque se constitui em espaço onde o conhecimento é compartilhado entre todos sem distinção de qualquer natureza. O ambiente estudantil permite não só a convivência social, mas principalmente, a partilha dos saberes sistematizados e populares também. Sobre isso, Cury alerta que:

A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas. As desigualdades sociais que perpassam a escola são características de sistemas sociais excludentes. Estão nele, mas não nascem nela. Lutar pelo fim da desigualdade social e das discriminações de qualquer natureza não é exclusividade da educação escolar. Contudo, dentro de seus limites, a escola possibilita um espaço de transmissão de conhecimentos e de convivência social tendentes a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Ela auxilia na eliminação das discriminações e, nesta medida, abre espaço para outras modalidades mais amplas de emancipação (Cury, 2014, p.66)

A partir das proposições de Gramsci em relação à educação, Silva (2020) afirma que a escola desempenha um papel fundamental na configuração das

relações sociais, influenciando tanto a estrutura quanto a essência da sociedade. Dessa forma, a transformação da estrutura social exigiria a criação de novas condições para a classe trabalhadora, especialmente no âmbito cultural e moral. Nesse sentido, a educação e a cultura são compreendidas como elementos centrais na construção da hegemonia popular, pois permitem a disseminação de uma ideologia alinhada às necessidades e interesses dos grupos subalternos.

Assim, a partir do pensamento gramsciano, pode-se reiterar que a escola, ao atuar na formação cultural e moral, torna-se um espaço estratégico na luta pela hegemonia. A construção de uma nova sociedade demanda a elevação intelectual das classes subalternas, possibilitando que elas não apenas assimilem criticamente a cultura existente, mas também sejam protagonistas na formulação de uma nova concepção de mundo. Assim, a educação assume um caráter político, na medida em que contribui para a superação da visão fragmentada da realidade e para a construção de uma consciência coletiva capaz de transformar as relações sociais.

Ao abordar a questão da formação humana, Gramsci declara que a educação e a consciência das crianças são influenciadas pelas relações sociais estabelecidas na família e na comunidade onde vivem. Assim, sua proposição é que a escola ofereça aos indivíduos uma aprendizagem composta pela ciência e pela formação humanista. A chamada escola unitária se constitui pela relação entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial dentro e fora da escola (Semeraro, 2021). O autor esclarece que,

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2001, p. 33-34).

Na sua obra, Gramsci defende que o objetivo da educação não deveria ser a formação de cidadãos que simplesmente servissem ao sistema vigente; pelo contrário, em seu entendimento, a educação deve fornecer ao cidadão a qualificação necessária para que ele possa fazer escolhas conscientes relacionadas às atividades políticas e produtivas, podendo ocupar, inclusive, posições de direção (Semeraro, 2021). Assim, em relação à dualidade do sistema escolar da época,

Ele próprio, um intelectual de formação clássica e historicista, Gramsci, partindo da tese marxista de que a produção da existência (trabalho) é o demiurgo de toda a superestrutura, desenvolve uma original reflexão a respeito do sentido da cultura e da escola. Questiona a dualidade do sistema escolar, ou seja, a existência de dois tipos de escola para dois tipos de classes de cidadãos: a escola desinteressada-do-trabalho, para a elite,

com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais (Nosella, 2012, p. 27).

A reflexão de Nosella sobre Gramsci evidencia a crítica ao dualismo educacional, que historicamente separa a formação intelectual da formação para o trabalho, refletindo a estrutura de classes da sociedade capitalista. Enquanto a elite tem acesso a uma educação ampla e humanista, que permite a apropriação do conhecimento em sua totalidade, a classe trabalhadora é submetida a uma formação limitada e instrumental, voltada para a adaptação ao mercado. Esse modelo reforça a perpetuação das desigualdades sociais, uma vez que restringe as possibilidades de emancipação dos sujeitos subalternizados. Para Gramsci, superar essa dicotomia significa defender uma escola unitária, que garanta a todos uma formação integral, promovendo tanto o domínio dos conhecimentos universais quanto o desenvolvimento da autonomia intelectual e política.

Gramsci destaca a centralidade do trabalho como princípio educativo na escola elementar, enfatizando sua função na articulação entre a ordem social e a ordem natural. Nesse sentido, o trabalho não apenas estrutura a organização social, mas também possibilita a construção de uma visão de mundo crítica e histórica. Em suas palavras,

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) são o princípio educativo imanente na escola elementar, uma vez que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito de equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural com base no trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia e feitiçaria, e dá a base para o desenvolvimento posterior de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para compreender o movimento e o devir, para estimar a soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa o presente, para conceber a atualidade como uma síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 2024, p.1651).

Dessa forma, Gramsci reafirma o trabalho como um elemento fundamental para a formação humana, indo além de sua dimensão econômica e assumindo um papel pedagógico na construção de uma concepção de mundo histórica e dialética. Ao compreender a realidade como resultado do esforço coletivo das gerações passadas e seu impacto no futuro, os indivíduos tornam-se capazes de analisar criticamente a sociedade e atuar conscientemente em sua transformação.

Além desta concepção singular em relação aos preceitos educacionais, como sendo aqueles que permitem a autonomia intelectual e de vida dos indivíduos, outra contribuição crucial da obra gramsciana refere-se ao conceito de hegemonia. Para o estudioso, a hegemonia é muito mais ampla do que apenas uma classe social exercendo o domínio da outra, e sim o resultado da disputa entre a força e o consenso. A luta pela hegemonia não ocorre apenas no âmbito econômico e político, mas também em relação à cultura. A consciência cultural dos subalternos é condição ímpar para que alcancem a mesma posição das classes dominantes por meio da consolidação da vontade coletiva que poderá realizar uma revolução intelectual e moral (Semeraro, 2021).

Nesse sentido, Gramsci destaca,

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (Gramsci, 2007, p. 48).

Conquistar a hegemonia significa não apenas a obtenção do poder, mas, principalmente, sua manutenção. Hegemonia presume prevalência de determinada forma de pensamento (ideias), valores e condutas de um grupo em detrimento de outro. Assim, o grupo dominante, ou seja, aquele que domina a hegemonia,, consegue fixar sua ideologia, sendo que esta irá intervir diretamente na vida social dos indivíduos pertencentes àquela sociedade. O alcance da hegemonia popular só seria possível por meio da ação educacional que culminaria numa reforma cultural e intelectual. “[...] uma concepção de mundo independente e autônoma só poderá ocorrer, segundo Gramsci, mediante a formação de uma nova cultura, que possibilite realizar a crítica às ideias, aos valores e às práticas impostos às classes subalternas [...]” (Simionatto, 2009, p. 45).

Ao realizar a leitura e a interpretação do pensamento gramsciano, não há como negar que elenca a educação como uma das molas propulsoras necessárias à transformação social. “Gramsci traça os elementos fundamentais para a constituição de um novo “princípio educativo”. [...] a nova concepção de educação que entrelaça dialeticamente braço e cérebro [...]” (Semeraro, 2021, p. 58). Ele afirma que todos os homens são intelectuais e que a escola é instrumento de formação desses intelectuais em diferentes níveis:

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se, assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 2001, p. 18-19).

Em sua amplitude intelectual, Gramsci concebia a educação como um elemento essencial nas lutas que possibilitam aos indivíduos alcançar a autonomia. No entanto, ele também reconhecia a complexidade desse processo, que exige uma formação humanista, integral e crítica, capaz de articular o trabalho intelectual e manual de maneira consciente e autônoma. Assim, é impossível abordar o pensamento gramsciano sem destacar sua concepção educativa, que eleva o ser humano à condição de intelectual e, conseqüentemente, o torna autônomo. Nesse sentido, torna-se imprescindível ressaltar que a BNCC se contrapõe à formação humana integral defendida na perspectiva da escola unitária, uma vez que não promove as condições necessárias para uma aprendizagem plena e emancipadora, especialmente para os estudantes com deficiência.

No texto “Homens ou Máquinas?”, publicado originalmente em 1916 no jornal *Avanti*, Antônio Gramsci critica a concepção tecnicista e desumanizante do trabalho industrial, que reduz os trabalhadores à condição de meras engrenagens do sistema produtivo. Ao abordar a figura do operário nas fábricas modernas, Gramsci denuncia como a divisão extrema do trabalho e a repetição mecânica das tarefas esvaziam a subjetividade humana, eliminando a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia. O trabalhador deixa de ser um sujeito histórico e se transforma em um apêndice da máquina, moldado para obedecer, repetir e produzir sem refletir. Essa crítica antecipa sua defesa de uma educação omnilateral, em que o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos se sobreponha à mera formação técnica para o mercado.

Inserido no contexto mais amplo de sua crítica à sociedade capitalista, esse texto é fundamental para compreender a concepção gramsciana de formação humana e sua oposição à lógica do adestramento. A análise de Gramsci reforça a necessidade de uma escola que forme sujeitos conscientes e ativos, capazes de

interpretar e transformar a realidade — e não apenas de ocupar uma função pré-definida no processo produtivo. Essa perspectiva entra em confronto direto com políticas curriculares como a BNCC, que subordinam a educação às exigências do capital, priorizando competências e habilidades voltadas à empregabilidade em detrimento da formação integral. Assim, “Homens ou Máquinas?” permanece atual ao evidenciar os riscos de uma educação que apenas priorize o mercado de trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo expõe os fundamentos metodológicos que sustentam a pesquisa, explicitando os procedimentos empregados na coleta e na análise dos dados. A investigação tem como campo empírico o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e tem por objetivo principal analisar as repercussões da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o direito de aprender dos estudantes com deficiência matriculados nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio dessa instituição.

Para a condução da presente pesquisa, adotou-se uma abordagem de caráter qualitativo, com delineamento procedimental baseado na pesquisa documental, uma vez que busca interpretar determinado fenômeno considerando o contexto em que se manifesta. Ao tratar da temática, Guerra afirma que:

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (Guerra, 2014, p. 11).

A autora ainda destaca que o uso da investigação qualitativa se fundamenta no estudo do homem e nas relações que o ser humano estabelece no meio social onde vive. “Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso, seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças” (Guerra, 2014, p. 10). Minayo corrobora com tal entendimento ao afirmar que:

A diferença entre o qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2002, p. 22).

Dessa forma, a adoção da abordagem qualitativa na presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as experiências dos sujeitos envolvidos no contexto investigado, priorizando o significado das ações e relações estabelecidas no ambiente educacional.

### 5.1 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), instituição que atua de forma ampla na oferta de educação profissional e

tecnológica. Dentre os 23 campi em funcionamento no período inicial da investigação, foram selecionados quatro para a realização do estudo, considerando aqueles que ofertam o Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. São eles: os campi Aracruz, Guarapari, São Mateus e Vitória.

A escolha desse curso justifica-se por sua relevância histórica e social. Trata-se de uma das ofertas mais antigas da instituição, implementada desde a década de 1970, e que, atualmente, apresenta um número expressivo de estudantes com deficiência, o que reforça sua pertinência para a análise proposta, centrada no direito de aprender a partir da BNCC no contexto da formação técnica integrada ao Ensino Médio.

Além da relevância do curso selecionado, é importante destacar o papel estratégico do Ifes na formação educacional do estado. A instituição oferece desde cursos técnicos até programas de doutorado, atendendo a mais de 40 mil estudantes. Atualmente, são ofertados 99 cursos técnicos, 68 cursos de graduação, 46 cursos de pós-graduação lato sensu, 12 mestrados e 1 doutorado profissional, evidenciando a amplitude e a diversidade de sua atuação.

A expansão institucional também é um elemento relevante para contextualizar a pesquisa. Em 2021, foi autorizada a implantação do Campus Presidente Kennedy e, no mesmo ano, o Ifes recebeu a cessão dos antigos Galpões do IBC, em Vitória, para a criação da Cidade da Inovação — espaço que visa promover soluções transformadoras voltadas ao desenvolvimento humano, econômico e sustentável.

O Instituto conta com 23 campi em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), além de três unidades em implantação. O Ifes marca presença em todas as microrregiões do Espírito Santo. Conta, ainda, com 49 polos de educação a distância, o Polo de Inovação e a já mencionada Cidade da Inovação, ampliando o alcance de suas ações educacionais e tecnológicas.

A trajetória de expansão institucional prosseguiu nos anos seguintes. Em 2022, o Ifes recebeu autorização para o funcionamento de dois novos campi: Laranja da Terra e Pedro Canário. Em 2024, foi anunciado pelo Governo Federal mais um campus, no município de Muniz Freire. Com isso, o Instituto Federal do Espírito Santo passou a contar com 26 campi distribuídos pelo estado.

Em 23 de setembro de 1909, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, foi publicado o Decreto nº 7.566, o qual oficializou o ensino industrial por meio da

instauração das Escolas de Aprendizes e Artífices, contando com 19 escolas nas capitais dos estados. Conforme a Ata de Inauguração da Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo, a instalação da escola em Vitória ocorreu em 24 de fevereiro de 1910, com o propósito de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual com ensino para a vida. Como destacam Lima e Maciel (2022, p. 4): “As Escolas de Aprendizes e Artífices, na contradição do próprio processo histórico, vão fazer muito mais do que atender às demandas correcionais e assistencialistas, como demonstram os estudos sobre o tema”.

A partir de 1937, a Instituição – então denominada Liceu Industrial de Vitória – passou a formar profissionais voltados para a produção em série, porém com características artesanais. Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial foi transformado em Escola Técnica de Vitória e, em 11 de dezembro de 1942, foi inaugurado o prédio onde funciona até hoje, sendo que à época contava com internato e externato, oficinas e salas de aula para atender aos cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação. Em 03 de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo, Etefes. A Escola Técnica passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), a partir de março de 1999, o que possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante. Atualmente, o campus Vitória oferta dezesseis cursos técnicos, sete graduações, três especializações e cinco mestrados. Possui aproximadamente 4 mil estudantes e está localizado na Avenida Vitória, 1449, Bairro Jucutuquara, Vitória-ES (PDI 2019-2024).

O Campus São Mateus iniciou suas atividades em 2006, tendo sua autorização de funcionamento pela Portaria nº 1.978/06. Iniciou suas atividades com duas turmas do curso Técnico em Mecânica. Em 2007, a unidade recebeu a primeira turma do curso Técnico em Eletrotécnica. O dia 6 de agosto de 2008 marcou mais uma etapa de crescimento da unidade, com sua transferência parcial das atividades para o novo prédio, no Bairro Litorâneo. Em 2009, o campus começou a atender alunos do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica e Eletrotécnica. Em 2010, teve início o curso de Engenharia Mecânica. Em 2016, toda a estrutura foi transferida para o bairro Litorâneo. Hoje, conta com a oferta de dois cursos técnicos, duas graduações e dois cursos de pós-graduação lato sensu e tem

aproximadamente 900 alunos matriculados. Encontra-se localizado na Rodovia BR-101 Norte, km 58, no bairro Litorâneo, São Mateus – ES (PDI 2019-2024).

O Campus Aracruz teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº 690, de 9 de junho de 2008. Na atualidade, oferece dois cursos técnicos nas áreas de Química e Mecânica nas modalidades Ensino Médio integradas ao Ensino Médio e concomitantes, três cursos de graduação e um curso de pós-graduação lato sensu. O Campus está situado na Avenida Morobá, 248, bairro Morobá, Aracruz-ES (PDI 2019-2024).

O Campus Guarapari foi fundado no ano de 2010, tendo como sua autorização de funcionamento concedida pela Portaria nº 1.366/10. Neste ano, foram ofertadas turmas do curso Técnico Concomitante em Administração e do Curso Técnico Concomitante/Subsequente de Eletromecânica. Em 2011 teve início a primeira turma de Pós-Graduação (Lato sensu) em Gestão Estratégica de Negócios. Em 2013, tiveram início o Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica e o Curso Técnico em Administração, na modalidade a distância. No ano de 2014, iniciou a oferta de mais um curso, a graduação em Administração. No ano de 2015 começou a primeira turma de Pós-Graduação em Gestão Empresarial. O campus está situado na Alameda Francisco Vieira Simões, 720, Aeroporto, Guarapari-ES (PDI 2019-2024).

No levantamento realizado como parte da caracterização institucional, verificou-se que todos os quatro campi selecionados para esta pesquisa dispõem do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). A existência desses núcleos evidencia o compromisso formal das unidades com a promoção da inclusão educacional. Conforme estabelecido pela Resolução nº 33/2020, os Napnes têm como objetivo desenvolver ações que assegurem condições adequadas para o acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem e a conclusão dos cursos com aproveitamento por parte dos estudantes com necessidades específicas, em todos os níveis e modalidades de ensino.

## 5.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que a pesquisa está circunscrita ao contexto institucional do Ifes, optou-se pela adoção do estudo de caso múltiplo. Essa escolha se justifica pela natureza da pesquisa, que busca compreender, em profundidade, aspectos

específicos de uma realidade delimitada, envolvendo sujeitos, práticas e políticas em um espaço educacional determinado. Trata-se de uma abordagem qualitativa usada para investigar um fenômeno dentro de seu contexto real, por meio da análise comparativa de dois ou mais casos. Essa estratégia é particularmente útil quando se busca compreender as semelhanças e diferenças entre contextos ou unidades de análise, permitindo maior robustez teórica e validade analítica. Nessa perspectiva, Michel esclarece:

Caracteriza-se por exigir estudo aprofundado, qualitativo e/ou quantitativo, no qual se procura reunir o maior número de informações sobre o objeto de interesse, utilizando variadas técnicas de coleta de dados, para aprender todas as variáveis da unidade analisada e concluir, indubitavelmente, sobre as questões propostas (Michel, 2009, p. 53).

O estudo de caso múltiplo surge como uma abordagem metodológica robusta na pesquisa qualitativa, permitindo a investigação aprofundada de um fenômeno em diferentes contextos ou unidades de análise. Segundo Yin (2001), essa estratégia é especialmente útil quando se deseja investigar uma questão contemporânea dentro de seu contexto real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ao reunir evidências provenientes de diferentes casos, essa modalidade de estudo favorece comparações, contrastes e generalizações analíticas, ampliando a compreensão sobre os padrões e particularidades dos casos examinados.

É importante frisar que o estudo de caso deve conter um delineamento claro e objetivo quanto ao contexto onde ocorrerá a pesquisa. Assim, quando o estudo é qualitativo, este “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Menga, 2013, p.20).

Ao discutir a classificação do estudo de caso, Gil lembra que:

Estudos de casos múltiplos são aqueles em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno. Não podem ser confundidos, no entanto, com estudos de caso único que apresentam múltiplas unidades de análise. Quando, por exemplo, o caso em estudo se refere a uma universidade e são estudadas faculdades que a compõem, estas constituem unidades de análise e não casos (Gil, 2009, p. 52).

Em relação à presente pesquisa, a vantagem da utilização do estudo de caso múltiplo, apesar de apresentar algumas limitações, como a impossibilidade de generalização de suas conclusões, está situada no fato de que proporciona uma excelente via para o conhecimento aprofundado da realidade social de uma parcela de indivíduos. Michel reafirma sua relevância ao enfatizar que “o seu estudo não

apenas gera competência teórica para análise crítica e qualitativa de uma situação, como também cria uma referência de atuação, um modelo a ser seguido em situações futuras” (Michel, 2009, p. 54).

Tendo como foco o Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, ofertado nos campi Aracruz, Guarapari, São Mateus e Vitória do Ifes, esta pesquisa buscou compreender as especificidades presentes em cada unidade. Diante da diversidade de contextos observados — tanto em termos espaciais quanto temporais —, optou-se pela utilização dos Estudos Comparados em Educação. Essa escolha se justifica pelo fato de que, embora os campi estejam inseridos sob uma mesma estrutura institucional, cada um apresenta uma conjuntura histórica e socioeconômica particular. Como consequência, as políticas de educação especial se materializam de forma distinta em cada realidade, demandando uma análise comparativa que considere essas especificidades.

Em relação à análise, adotei o método do materialismo histórico dialético, por entender que tal abordagem possibilita a compreensão do movimento do pensamento em articulação com a materialidade histórica. Em outras palavras, possibilita analisar como os sujeitos se organizam em sociedade ao longo do tempo, considerando as condições concretas de sua realidade. A esse respeito, Carvalho nos diz que:

[...] entendemos que a Educação Comparada seria beneficiada pela perspectiva dialético-materialista. Entendemos que esse enfoque nos oferece mais possibilidades de evitar uma análise unidimensional, já que nos incentiva a buscar as origens das diferenças e semelhanças entre os países [campus] nos processos sociais e históricos. São estes que lhes dão significado, especialmente quando as diferenças e semelhanças são analisadas como expressão não de partes isoladas e sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais (Carvalho, 2014, p. 137).

De acordo com a perspectiva materialista dialética de Marx, a realidade investigada possui existência objetiva, independente da consciência do pesquisador, e deve ser compreendida em sua totalidade e dinâmica interna. Nesse sentido, o papel do pesquisador é partir das aparências fenomênicas — que, embora imediatas e empíricas, fazem parte da realidade — para alcançar a essência do objeto de estudo. Esse processo exige a transposição da realidade concreta para o plano do pensamento, por meio de uma mediação teórica que possibilite a análise de sua estrutura e movimento. Assim, ao aplicar esse método, busca-se não apenas descrever o objeto, mas reproduzir sua lógica interna no plano ideal, revelando contradições e potencialidades de transformação (Netto, 2011).

Nesse processo investigativo, é fundamental compreender que o conhecimento da realidade não se dá de forma imediata, mas por meio de um movimento teórico que parte do empírico em direção à apreensão das determinações essenciais do objeto. A abordagem materialista dialética, ao conceber a realidade como objetiva e historicamente constituída, exige do pesquisador um esforço analítico capaz de transpor as aparências iniciais e alcançar as mediações que estruturam o fenômeno investigado. Assim, a relação entre o real e o pensamento não é de simples reprodução, mas de reconstrução teórica da totalidade concreta, orientada por categorias que expressam sua dinâmica e contradições. Essa concepção, conforme será destacado a seguir, está presente de forma explícita segundo o pensamento de Marx:

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples (Netto, 2011, p. 42).

Ainda no âmbito do materialismo histórico-dialético, o conhecimento não se confunde com a simples observação imediata da realidade, mas resulta de um movimento teórico que reconstrói o concreto em sua totalidade e complexidade. Marx enfatiza a necessidade de um percurso metódico que parte das abstrações rumo ao concreto pensado, revelando a essência do objeto por meio da mediação conceitual. Essa concepção fica evidente quando o autor afirma:

O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só 'a viagem de modo inverso' permite esta reprodução. Já salientamos que, em Marx, há uma contínua preocupação em distinguir a esfera do ser da esfera do pensamento; o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera "cientificamente exato" (o "concreto pensado") é um produto do pensamento que realiza "a viagem de modo inverso". Marx não hesita em qualificar este método como aquele "que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto", "único modo pelo qual o cérebro pensante se apropria do mundo" (Netto, 2011, p. 44-45).

Os estudos comparados em educação, quando adotados sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, possibilitam uma análise fundamentada na dialética entre o geral e o específico, o particular e o universal, as permanências e as discontinuidades, bem como entre as potências e os desafios. Essa abordagem evita um olhar unidimensional e favorece uma leitura ampliada da realidade, que considera a materialidade histórica em sua complexidade e totalidade. Com base nessa concepção, torna-se essencial que a análise mantenha a totalidade em

evidência, compreendida como uma “unidade concreta das contradições”, pois isso permite reconhecer que a unidade não se explica por si mesma, mas se constrói e reconstrói nas relações sociais, que possuem um caráter histórico e, portanto, transitório (Carvalho, 2014, p. 138).

Nessa mesma perspectiva, os estudos com base no materialismo histórico-dialético também evidenciam a transformação social e a educação não deve ser percebida apenas como um reflexo das condições sociais, e sim como um campo de lutas e transformações. Portanto, ao utilizar essa perspectiva da educação comparada, abrimos a possibilidade de ver as diferenças entre sistemas não como algo estático, mas como resultado de processos históricos que podem ser transformados pela ação consciente dos sujeitos sociais.

Agindo desta maneira, o objeto de estudo é assimilado sob diversos ângulos, assim, pode-se perceber como se constituem suas relações comuns e também as contradições dentro do universo em que está inserido. Sob esta ótica, “[...] as semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da relação dialética entre os níveis global e local” (Carvalho, 2014, p. 137).

Na esfera educacional, ao elencar o materialismo histórico dialético, que parte do princípio de que a história humana é impulsionada pelas condições materiais e pelas relações sociais de produção, foi possível concluir que as práticas educacionais não podem ser analisadas isoladamente, mas sim como produtos das relações sociais e econômicas de determinada época. Ou seja, a educação é um reflexo da organização social e de suas contradições. Nesse sentido, Carvalho (2014) defende que a totalidade deve ser o cerne das análises comparativas.

Sem dúvida, não é viável falar em uma investigação comparativa sem que haja um entrelaçamento entre espaço e tempo. Além disso, observar de que forma os fatos aconteceram e situá-los no tempo e espaço social são ações essenciais na análise do fenômeno educativo. Nas palavras de Souza:

Essas indicações gerais são particularmente interessantes por propiciarem o alargamento do repertório metodológico da comparação e por chamarem a atenção para os sentidos inscritos nas propostas e políticas educacionais, além de reconhecerem os múltiplos espaços e desdobramentos no tempo (Souza, 2016, p. 841).

Da mesma maneira, é importante observar que o processo de comparação está ancorado na captação das diferenças e semelhanças inerentes a cada realidade. Segundo Franco,

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (Franco, 2000, p. 200).

É fato que as políticas de educação especial, apesar de estarem apoiadas em normativas comuns para todos os campi que compõem o Ifes, serão efetivadas de forma diversa em cada espaço (campus) em decorrência de realidades específicas do ponto de vista histórico e socioeconômico. Nesse sentido, Zucchetti revela que:

Quando um fenômeno educativo surge e/ou se consolida, é necessário considerar as condições específicas de cada espaço, território, para tal evidência; as condições materiais para que algo ocorra devem evidenciar os percursos históricos, educacionais e as possibilidades para a evolução de um fenômeno social (Zucchetti, 2019, p. 355).

Em vista disso, ao exercer a comparação, é primordial que se tenha a compreensão do contexto histórico do fato em análise. Comparar significa questionar e refletir sobre diversos aspectos que envolvem determinado objeto de pesquisa a fim de realizar um estudo verdadeiramente crítico. Por conseguinte, compreendo o método comparativo sob o prisma da atividade cognitiva responsável pela construção do conhecimento por meio da observação dos processos históricos. Nesse sentido, Franco relata:

[...] o método comparativo que tem a história como base e preserva a especificidade local e temporal dos mesmos fenômenos e visualiza-os nas relações que estabelecem com outros fenômenos, sob a ação de sujeitos individuais e coletivos (Franco, 2000, p. 223).

Nesse sentido, todo o entorno do fato em análise é considerado e passa a fazer parte do “processo de comparação e a atenção se volta para as tensões, dissensões, resistências e conflitos que envolvem os sujeitos atuantes no cenário social, político e educacional em determinadas circunstâncias históricas” (Rezende, Isobe e Moreira, 2013, p. 231).

Esta investigação teve como uma de suas vertentes a análise dos projetos político-pedagógicos do Curso Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio no contexto em que se apresentam em cada um dos quatro campi onde a pesquisa aconteceu. Também se buscou conhecer os pilares de sua criação e as transformações históricas curriculares, assim como sua influência nas políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência. Sob esta perspectiva, Silva se pronuncia afirmando que:

Tomando os espaços e os tempos como áreas de comparação, os procedimentos investigativos revelaram que eles são construções em que não há neutralidade, mas sim lugares representando símbolos, sinais, marcos dessas relações, isto é, parte da dinâmica educativa. Os espaços e

tempos instituídos e delimitados pelos documentos curriculares, invadidos de disciplina e de ordenamentos, parecem ser definidores de outras maneiras de conceber a deficiência e a diferença no/do processo educativo (Silva, 2016, p. 23).

Por certo, ao utilizar o método materialista histórico-dialético, a realidade dos homens em seu convívio social foi interpretada através da história. Assim, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, procurei perceber as diferenças e semelhanças, sempre observando os processos sociais e históricos, me atentando aos acontecimentos não apenas de forma isolada, mas procurando enxergá-los na totalidade. Isso evita que seja realizada uma análise unidimensional.

Sob este prisma, Frigotto (2006) afirma que:

Um dos dilemas de qualquer pesquisa que busque desenvolver-se dentro da concepção histórica ou materialista histórica do conhecimento situa-se na necessidade de delimitar um objeto de estudo no tempo e no espaço e, ao mesmo tempo, captar as determinações, mediações e contradições mais imediatas e mediatas que o constituem. A realidade não obedece à lógica do pensamento ou da razão; antes, o desafio é do pensamento humano ou da razão no sentido de apreender a materialidade contraditória, não linear, particularmente no campo humano-social, dos fenômenos ou fatos que buscamos analisar e compreender. Temporalidades diversas entranham-se como constitutivas do presente. Trata-se de entender que a singularidade, a particularidade e a universalidade se produzem numa mesma totalidade histórica a ser reconstruída no processo de investigação (Frigotto, 2006, p. 26).

A pesquisa também dedicou-se à análise das políticas públicas de educação especial direcionadas aos estudantes com deficiência nos campi do Ifes, levando em consideração tanto os processos de sua implementação interna quanto o contexto mais amplo em que estão inseridas. Nessa perspectiva, é fundamental compreender como essas políticas se articulam com as dinâmicas sociais, históricas e institucionais que as atravessam. Carvalho enfatiza a importância dessa abordagem ao afirmar:

Portanto, para proceder à investigação comparada da educação numa perspectiva dialética, é essencial recorrer à categoria da totalidade, entendida como unidade concreta das contradições, pois permite perceber que a unidade não se explica por si mesma, mas se constrói e reconstrói em meio às relações sociais, que, por sua vez, possuem um caráter histórico e, portanto, transitório (Carvalho, 2014, p. 138).

Em relação à análise dentro da perspectiva do método comparativo, a autora reverbera que “a comparação implica interpretar os dados, questioná-los e analisar suas bases. Dessa maneira, é possível não só contribuir para um debate mais aprofundado, como também valorizar o estudo comparado” (Carvalho, 2013, p. 429).

Sob o mesmo ponto de vista, Franco destaca que

Também é pela comparação que somos levados a relativizar, a abandonar nosso léxico político, nossos determinismos e preconceitos. Ao reconhecer a pluralidade ou a diversidade dos fatos e soluções, o método comparativo

põe em relevo a importância dos acontecimentos, da invenção, da ruptura, da mobilização, da ação e, portanto, dos atores sociais responsáveis pela ação (Franco, 2000, p. 215-216).

Dessa maneira, a partir da proposição de utilização dos Estudos Comparados em Educação, foi possível compreender como se configuraram as políticas de educação especial em cada campus pesquisado sem perder de vista o cenário macro. Essa metodologia permitiu identificar concomitantemente aquilo que é comum e aquilo que é específico sem perder de vista o espaço-tempo. Sob esta perspectiva, o objeto de estudo não é observado de forma isolada; pelo contrário, sua análise é feita em âmbito particular e geral.

Nesse processo, o método do materialismo histórico dialético assumiu papel central como fundamento teórico-metodológico poderoso, impedindo a realização de análises reducionistas do ponto de vista da educação comparada. Com isso, tornou-se possível estabelecer conexões entre as condições materiais e históricas que estruturam o contexto institucional e as formas como se efetivam as políticas de educação especial, contribuindo para uma leitura comprometida com a transformação social e com o direito de aprender para todos.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano de 2023 e teve o término no final do primeiro semestre de 2024. A técnica adotada foi a observação indireta, realizada por meio da leitura e interpretação de documentos e normativas legais, conforme os procedimentos da análise de conteúdo (Michel, 2009).

Inicialmente, a pesquisa concentrou-se nas normativas referentes à BNCC e em outras legislações que dialogam com o tema. Também foram examinados documentos oficiais vinculados à educação especial, tanto em âmbito federal quanto estadual, sempre com ênfase no Ensino Médio. No contexto do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), foram analisados regulamentos internos voltados ao acompanhamento de estudantes com deficiência, além de relatórios de gestão e projetos pedagógicos do curso técnico em mecânica integrado ao Ensino Médio.

O pesquisador, ao realizar a consulta documental, dá um passo muito importante, pois é neste momento que começa a acessar os registros de informações relevantes para a pesquisa. Sua intenção é “ampliar as informações sobre o objeto de interesse e em função de sua importância para a análise e interpretação dos dados da pesquisa”(Michel, 2009, p. 66).

Assim, após o levantamento inicial dos documentos pesquisados, foi realizada a organização dos dados e o início da sistematização das ideias. Também ocorreu a

chamada leitura flutuante que considera: “a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p.126).

A consulta a fontes documentais é considerada essencial nos estudos de caso, conforme menciona Gil (2009). O autor assevera que “quando, por exemplo, o pesquisador analisa documentos elaborados no âmbito de uma organização, passa a ter informações que o auxiliam na coleta de dados mediante a observação e entrevista” (Gil, 2009, p. 76).

A coleta de informações é etapa fundamental para a compreensão e posterior exame do problema de pesquisa (Michel, 2009). A autora ainda enfatiza que esse procedimento “faz parte do processo de conhecimento e identificação do problema, sem o qual a busca da solução será inócua e sem eficácia” (Michel, 2009, p. 65). Nesse sentido, a consulta a documentos se constitui em fonte rica da pesquisa, uma vez que estes fazem parte de determinado contexto e, ao mesmo tempo, fornecem informações sobre ele (Menga, 2013).

A técnica utilizada na análise documental se mostra vantajosa em estudos de natureza qualitativa pelo potencial de revelar questões inéditas a respeito de uma temática (Menga, 2013). Ainda no entendimento do autor: “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Menga, 2013, p. 38).

Sobre o objetivo da análise documental, Bardin (2016) preconiza:

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

A análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro) (Bardin, 2016, p.51).

Vale ressaltar que o contexto social global em que determinado documento foi produzido, bem como a sua finalidade, devem ser observados durante todas as etapas da análise documental (Cellard, 2012). Ainda em relação à importância deste tipo de análise e sua contextualização no âmbito da pesquisa, Menga destaca que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num

determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Menga, 2013, p. 45).

Conforme informado nos objetivos específicos, a pesquisa se deu em fontes documentais diversas. Neste contexto, é importante salientar que a escolha dos documentos não ocorreu de maneira aleatória. “Por isso é que o pesquisador precisa ter uma mente aberta ao definir os documentos que poderão ser de interesse para levar a cabo a pesquisa” (Gil, 2009, p. 79). Dessa maneira, a partir da seleção é que o pesquisador deve iniciar o processo de análise dos dados. A esse respeito Menga proclama que:

A escolha do tipo de documento a ser consultado será feita com o propósito de ampliar as informações sobre o objeto de interesse e em função de sua importância para a análise e interpretação dos dados da pesquisa (Michel, 2009, p. 65-66).

As fontes não têm a capacidade de falar por si, mas são testemunhas dos fatos ocorridos na sociedade através do tempo. Aliás, o termo fonte surgiu a partir do conceito de fonte histórica, tendo como outras designações os termos documento, registro, vestígios etc. Segundo Silva:

Todos esses termos são sinônimos que caracterizam tudo aquilo que foi e é produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico” (Silva, 2005, p. 158).

É fato que o que dá sentido e diferencia um estudo é a maneira como se identificam, se utilizam e se interpretam suas fontes. Lombardi complementa:

As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida (Lombardi, 2004, p. 155).

Não restam dúvidas de que as fontes permitem um contato com o passado, viabilizando, assim, a interpretação dos documentos provenientes de cada época histórica. Cabe ao pesquisador, ao realizar essa tarefa, fazer as devidas verificações de acordo com seu objeto de pesquisa. Nas palavras de Ragazzini:

A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (Ragazzini, 2001, p. 14).

Na esfera educacional, entre as diversas fontes documentais disponíveis, destaca-se a legislação, que, por meio de um conjunto de normativas, regula as atividades acadêmicas no país. Contudo, a simples interpretação literal das leis não é suficiente para compreender a complexidade do contexto que as envolve. É imprescindível o uso de uma metodologia adequada, capaz de revelar as múltiplas variáveis presentes em seus artigos. “Daí a importância de se fazer a devida

contextualização, levando em conta os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, morais, etc.” (Castanha, 2011, p. 318).

### 5.3 ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL

Com os dados da pesquisa já coletados, foi iniciada a análise de conteúdo categorial, técnica escolhida por se alinhar ao pensamento de Bauer, que afirma ser a “análise de conteúdo uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (Bauer, 2007, p. 191). Assim, “através da análise de conteúdo, podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)” (Minayo, 2002, p. 74). Essa escolha metodológica se mostrou pertinente diante da necessidade de interpretar criticamente os documentos e normativas analisados, considerando o contexto institucional e social que os fundamenta.

Nessa mesma linha de entendimento, Sampaio e Lycarião enfatizam que:

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 17).

É importante frisar que, na análise de conteúdo, está presente a subjetividade, uma vez que se trata de pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Moraes (1999, p. 3) destaca que “[...] de certo modo a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados”. O autor entende que toda leitura, obrigatoriamente, envolve uma interpretação. Ele assevera que:

A mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo (Moraes, 1999, p. 3).

Igualmente, na análise de conteúdo, mesmo que os dados do texto analisado estejam postos de forma expressa, não é possível desprezar o contexto em seu entorno. “Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise” (Moraes, 1999, p. 3).

A análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, que pode ser expressa de forma verbal, oral, escrita ou documental, como ocorre neste estudo.

Assim, ao realizar a análise, volta-se o olhar para a realidade que circunda os sujeitos e fatos pesquisados, com o intuito de extrair informações relevantes para a investigação. Sobre o significado da mensagem, Franco assevera:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (Franco, 2005, p.15).

Em relação aos temas relacionados a políticas públicas, como é o caso desta pesquisa, a análise de conteúdo categorial – enquanto técnica metodológica que visa realizar deduções a partir da codificação e categorização de determinado conteúdo – tem se mostrado uma ferramenta relevante para a realização de comparações em contextos diversos. Desta forma, optou-se pela análise categorial, por permitir que o corpus documental da pesquisa seja dividido e analisado de maneira particularizada e sistemática. Nesse sentido, Sampaio e Lycarião evidenciam que:

O uso da análise de conteúdo nos estudos de políticas públicas tem se mostrado relevante devido ao poder da respectiva metodologia gerar dados e interpretações capazes de sintetizar, comparar e testar hipóteses a partir de diferentes tipos de textos (Sampaio; Lycarião, 2021, p.26).

A categorização pode ser compreendida como uma técnica de redução dos dados, a partir da codificação e posterior organização por temas. Esse processo inicia-se com a identificação de um número determinado de unidades, que são então agrupadas com base em significados semelhantes. A repetição desse procedimento visa ao refinamento das categorias iniciais, culminando na formação das chamadas categorias essenciais, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa. Assim, é possível ordenar a realidade investigada para, posteriormente, analisá-la. Segundo Bardin:

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 2016, p. 119).

Além disso, a análise de conteúdo compreende a aplicação de técnicas que envolvem a organização e sistematização dos dados, leitura, descrição de mensagens, codificação e compreensão dos significados. No entendimento de Bardin (2016), trata-se de um método composto por mecanismos sistematizados que possibilitam identificar indicadores, permitindo inferências sobre o objeto da pesquisa. A autora destaca que a análise dos dados ocorre em três fases: pré-

análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase inicial ou pré-análise procedeu-se à organização geral do material a ser analisado, com o objetivo de “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, em um plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125). Nesse momento, organizou-se o *corpus* documental da pesquisa, composto por resoluções internas, relatórios de gestão, regimento geral, estatuto e projetos pedagógicos de curso do Ifes.

Na fase seguinte, denominada exploração do material, avançou-se para a organização sistemática dos dados, por meio “de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131). Nessa etapa, as informações coletadas foram fragmentadas em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) e agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais.

Com relação às regras de contagem (Bardin, 2016), por sua natureza, se relacionam às formas de mensuração e podem ser classificadas em categorias como presença, frequência, intensidade, direção, ordem e ocorrência. Neste estudo, foi adotada a regra de presença como critério de enumeração. De acordo com Bardin (2016), a presença de determinados elementos pode ser interpretada como um indicador significativo, enquanto a ausência desses elementos também pode assumir relevância ao atribuir sentido aos dados analisados.

Ainda nessa fase, com base nas categorias e subcategorias construídas, foi possível explorar o material relacionando as semelhanças e diferenças nos contextos específicos dos campi selecionados para o estudo. Após a classificação e codificação das fontes, deu-se início ao tratamento dos resultados, com a formulação das inferências, fundamentadas no referencial teórico adotado. Em relação às inferências,

[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente etc.). Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Franco, 2005, p. 25).

Na terceira fase, correspondente ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos

“falantes”) e válidos” (Bardin, 2016, p. 131). Nessa etapa, foram realizadas as inferências e interpretações de forma coerente e significativa considerando o material coletado.

Após a realização dos procedimentos mencionados, iniciou-se a fase final, ou seja, o tratamento dos dados e a posterior proposição das inferências em conformidade com o objetivo da pesquisa. Inclusive, vale ressaltar a importância da realização de todos os procedimentos já descritos em relação à análise de conteúdo. Nas palavras de Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

O movimento que incorre nas inferências é definido pela comunicação entre o campo teórico e os dados da pesquisa. Logo, a produção das inferências na análise de conteúdo pressupõe a comparação das informações obtidas nos discursos com as concepções teóricas vistas de forma diversa pelos sujeitos e pela sociedade (Franco, 2005).

Segundo Bardin (2016), essa etapa visa à organização dos dados de maneira que permitam inferências relevantes, articuladas ao problema e aos objetivos da pesquisa, possibilitando a formulação de interpretações significativas. A análise interpretativa exigiu não apenas o levantamento das ocorrências e a comparação entre os documentos institucionais dos diferentes campi analisados, mas também a articulação dessas informações com os fundamentos teóricos da pesquisa, especialmente aqueles oriundos do materialismo histórico-dialético e da perspectiva gramsciana de educação, que orientam a crítica ao dualismo educacional, à pedagogia das competências e ao cerceamento do direito de aprender dos estudantes com deficiência.

Com base nos preceitos da análise categorial e nos procedimentos metodológicos descritos por Bardin (2016), Francoq (2005), Moraes (1999), Bauer (2007) e Sampaio e Lycarião (2021), foram definidas cinco categorias centrais que orientaram a análise do corpus documental: (1) Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne); (2) Estudantes com Necessidades Específicas; (3) Concepção de currículo; (4) Avaliação; e (5) Certificação de estudantes com deficiência.

A construção dessas categorias emergiu da articulação entre os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado, permitindo a análise das repercussões da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o direito de aprender dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos técnicos de mecânica integrados ao Ensino Médio no Ifes. Por meio delas, foi possível examinar como os documentos institucionais tratam da formação desses estudantes e se houve retrocessos em relação à efetivação desse direito no contexto educacional analisado.

## **6 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS EM MECÂNICA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO IFES: O QUE EMERGE DOS DADOS**

Este capítulo aborda o processo de inclusão nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e seus desdobramentos em relação ao direito de aprender dos estudantes com deficiência. Parte-se da compreensão de que o direito à educação, como destaca Cury (2014), ultrapassa a noção de mera transmissão de conteúdos e deve ser entendido como a possibilidade concreta de apropriação do saber sistematizado, condição essencial para a participação ativa na sociedade e para o exercício da cidadania em sua plenitude. O autor assevera que:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non*, a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos (Cury, 2014, p. 66).

Nesse sentido, é fundamental considerar os marcos legais e conceituais que sustentam o direito à educação das pessoas com deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 6.949/2009, representa um marco civilizatório ao afirmar que a deficiência não é uma característica meramente individual, mas resulta da interação entre as limitações funcionais das pessoas e as barreiras atitudinais e ambientais que restringem sua plena participação na sociedade. Essa concepção desloca o foco do déficit individual para a responsabilidade coletiva na promoção da equidade, reforçando a centralidade da acessibilidade, da autonomia e da participação ativa como pilares de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A Convenção explicita que o direito das pessoas com deficiência à educação deve ser garantido sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e promovendo o aprendizado ao longo de toda a vida. Tal concepção amplia o entendimento de inclusão, vinculando-o não apenas ao acesso físico ao espaço escolar, mas à

superação de todas as formas de barreiras — pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais — que impedem a apropriação efetiva do conhecimento.

Destaca-se ainda o caráter inédito do processo de construção da Convenção, elaborado com ampla participação de organizações de pessoas com deficiência de diversas partes do mundo, agentes da sociedade civil, ativistas, representantes estatais e organismos internacionais. O documento consagra princípios como a não discriminação, a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença e a dignidade humana, reafirmando que os direitos humanos são também os direitos das pessoas com deficiência. Seu propósito, conforme o artigo primeiro, é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência.

No campo educacional, esse compromisso implica não apenas o reconhecimento formal do direito à educação, mas a adoção de medidas que garantam condições concretas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento. A acessibilidade, nesse contexto, deve ser entendida em sentido amplo — desde a formulação das políticas públicas até os recursos e estratégias pedagógicas utilizados em sala de aula — como elemento essencial para assegurar o direito de aprender. Assim, pensar a acessibilidade escolar a partir da Convenção significa refletir sobre o ingresso, a permanência e a apropriação crítica e significativa do conhecimento, condição indispensável para a formação humana integral e para a superação das desigualdades historicamente impostas às pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que a escola é atravessada por contradições e disputas, refletindo os interesses sociais e econômicos que a envolvem. Assim, faz-se necessário que os processos educacionais estejam fundamentados na equidade, assegurando o direito à educação para todos os estudantes. Nesse sentido, Cury destaca:

A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. As desigualdades sociais que perpassam a escola são características de sistemas sociais excludentes. Estão nela, mas não nascem nela. Lutar pelo fim da desigualdade social e das discriminações de qualquer natureza não é exclusividade da educação escolar. Contudo, dentro de seus limites, a escola possibilita um espaço de transmissão de conhecimentos e de convivência social tendentes a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Ela auxilia na eliminação das discriminações e, nesta medida, abre espaço para outras modalidades mais amplas de emancipação (Cury, 2014, p. 66-67).

Ao afirmar que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive

aquelas que lhes dizem respeito diretamente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência rompe com uma lógica historicamente excludente que relegou esse grupo social à condição de objeto das políticas públicas, e não de sujeitos de direitos. Trata-se de um chamado à democratização real dos processos decisórios, que exige o reconhecimento da legitimidade epistêmica das pessoas com deficiência, de seus saberes e experiências, no planejamento, na execução e na avaliação de políticas educacionais. No entanto, o que se observa, muitas vezes, é a persistência de práticas burocráticas, verticalizadas e tecnocráticas, como ocorreu em relação à elaboração da BNCC, que desconsideram as vozes daqueles que vivenciam cotidianamente as barreiras impostas pela escola e pela sociedade. A efetivação do direito à participação implica, portanto, uma revisão profunda das estruturas institucionais e das culturas organizacionais que ainda operam sob o paradigma da tutela e da assistência, em lugar de promover uma escuta ativa, qualificada e vinculante. Ignorar essa dimensão é não apenas descumprir um princípio legal e ético, mas também perpetuar a exclusão sob novas formas de invisibilidade.

## 6.1 ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

A análise dos documentos institucionais do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) permite identificar os sentidos atribuídos à educação especial, ao currículo, à formação, à avaliação e à certificação dos estudantes com necessidades específicas no contexto dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Esta seção busca compreender como essas diretrizes se apresentam formalmente nos textos oficiais, ao mesmo tempo em que problematiza as lacunas, limites, contradições e possíveis retrocessos que emergem entre a normatividade e a realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência.

Partindo da concepção de que a norma, por si só, não garante a efetivação de direitos, esta análise fundamenta-se em uma perspectiva crítica, que considera a dimensão histórica e política dos discursos institucionais. As normas jurídicas são fruto de lutas sociais e refletem as demandas da coletividade, sendo, portanto, concebidas para atender aos anseios sociais. Na medida do possível, a legislação acompanha as transformações da sociedade, não sendo estática, mas redefinindo-se conforme os ditames do corpo social que a originou. Corroborando esse

entendimento sobre a norma, Cury (2002, p. 247) destaca que “a sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta”.

Em relação às normativas relacionadas à educação no Brasil, as discussões ganharam fôlego a partir da década de 1930, sob forte influência do Manifesto dos Pioneiros<sup>9</sup>. Inclusive, a Constituição de 1934, em seu art.149, declarou que a educação era direito de todos e deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Desde então, o direito à educação é um tema que vem sendo exaustivamente debatido por sua relevância, tanto no âmbito acadêmico como no social, e não perde a atualidade. Sua pertinência também se confirma pelo fato de que não há notícia de que exista algum país no mundo que não garanta o acesso de seus cidadãos aos bancos escolares. Portanto, “[...] como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (Cury, 2002, p. 246).

Do mesmo modo, a educação tem sua base ancorada nas concepções e demandas sociais. A legislação não emerge do nada; pelo contrário, os direitos, inclusive o direito à educação, nascem em decorrência de processos de luta que refletem as expectativas da coletividade. Trata-se de um terreno fértil em disputas e é exatamente daí que emerge a legislação. A esse respeito, Cury sabiamente constata que:

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas

---

<sup>9</sup> **Início da nota.** O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita em que se pudesse garantir uma educação comum para todos. “Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado à organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais”.  
 Texto disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifeto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifeto_1932.pdf). **Fim da nota.**

conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas (Cury, 2002, p. 247).

A Constituição Federal brasileira de 1988 acolhe o chamado “Estado Social de Direito”, ou seja, as pessoas estão na condição de sujeitos de direito por meio do que denominamos de direito público subjetivo. Assim, o termo “direito” é entendido na perspectiva de um bem a ser garantido no âmbito social. Por conseguinte, o direito à educação configura-se em direito fundamental de caráter social, como claramente enfatiza Duarte:

No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc (Duarte, 2007, p. 694).

Por sua vez, a Carta Magna, em seu artigo 6º, garante sua efetivação ao normatizá-lo no artigo 205:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 205 da Constituição, além de garantir o acesso à educação, também engloba a permanência e o direito de aprender de todos os estudantes. Este disposto legal, inclusive, é disciplinado pelo art. 208 ao proclamar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante algumas ações. Dentre elas, a garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito perfaz um direito público subjetivo de todos os cidadãos brasileiros. Ademais, a lei dispõe que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou a sua oferta irregular, configura responsabilização da autoridade competente. Ainda em termos de legislação federal, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também disciplina a educação brasileira, tendo o artigo 2º como um dos mais significativos ao determinar que:

Art. 2º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nessa perspectiva, cabe-nos esclarecer que o direito de aprender integra o direito à educação, ou seja, é parte dele, não sendo seu sinônimo. Na verdade, o direito de aprender é o que garante a premissa legal de educabilidade para todos os brasileiros. Nesse sentido, coadunamos com as palavras de Melo e Mafezoni:

Reafirmamos que o direito à educação não se reduz ao acesso, mas também é necessária a garantia de permanência e a qualidade que proporcione aos alunos a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento. Nesse alinhamento, o direito à educação também envolve o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno como pessoa. Dessa maneira, postulamos que o direito à aprendizagem não é uma concessão, mas, sim, uma conquista obtida por meio de lutas empreendidas pela sociedade civil, em busca de igualdade de direitos e de justiça social. (Melo e Mafezoni 2021, p. 4).

Ainda em relação à importância do direito à educação que abarca o direito de aprender de todas as pessoas, Monteiro esclarece:

Para agir autonomamente, o indivíduo precisa estar a par do contexto que lhe cerca, tendo a capacidade de fazer uma leitura crítica da realidade, para, assim, poder modificar as circunstâncias desfavoráveis ao alcance de sua dignidade de vida. A educação é o processo que possibilita essa transformação (Monteiro, 2019, p. 41).

Não restam dúvidas de que o Direito representa os anseios e lutas sociais e deve ser assegurado por meio de políticas públicas. Sendo que estas são concretizadas com a efetivação de princípios como o da obrigatoriedade, igualdade e gratuidade. Assim, no âmbito da educação, o aporte legal acaba sendo reconhecido como caminho mais seguro e eficiente para a efetivação dos direitos sociais. Consequentemente, se o direito é plural e deve alcançar todos, as pessoas com deficiência não podem ser excluídas de nenhuma maneira.

Convém depreendermos também que a efetivação do direito à educação constitui fator relevante para a consolidação da dignidade humana. Compreendendo que a conquista da dignidade humana está intimamente relacionada à consciência dos indivíduos quanto ao seu potencial e sua criticidade, os quais adquirimos principalmente nos bancos escolares. Inclusive, o Protocolo de São Salvador, promulgado pelo Decreto nº. 3.321, de 30 de dezembro de 1999, em relação ao Direito à Educação determina no artigo 13º que:

1. Toda pessoa tem direito à educação.
2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a **educação** deverá orientar-se para o **pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve tornar **todas as pessoas capazes** de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como

favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz (grifo nosso).

3. Os Estados-Parte neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação:

a) o ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente (grifo nosso);

b) o ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive **o ensino técnico e profissional**, deve ser generalizado e acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito (grifo nosso).

Na mesma direção, o estudioso Joaquim Herera Flores compreende que os direitos humanos também emergem de processos de luta. “Para nós, o conteúdo básico dos direitos humanos será o conjunto de lutas pela dignidade” (2009, p. 33). Essa garantia deve emergir não apenas da norma jurídica, mas principalmente de políticas públicas. Ele organiza sua teoria em cinco proposições:

1. Devemos começar reconhecendo que nascemos e vivemos com a necessidade de satisfazer conjuntos culturalmente determinados de bens materiais e imateriais. Segundo o entorno de relações nas quais vivamos, senão os bens a que tentaremos ter acesso. Mas, em primeiro lugar, não são os direitos; são os *bens*.

2. Num segundo momento, deve-se ter em conta que temos de satisfazer nossas necessidades *imersos* em sistemas de valores e processos que impõem um acesso restringido, desigual e hierarquizado aos bens. Esse fato materializa-se ao longo da história por meio de marcos hegemônicos de divisão social, sexual, étnica e territorial do fazer humano.

3. A história de grupos marginalizados e oprimidos por esses processos de divisão do fazer humano é a história do esforço para levar adiante práticas e dinâmicas sociais de luta contra esses mesmos grupos. Daí corresponder a nós pôr as frases dos direitos, mas admitir que a verdade deles resida em lutas raramente recompensadas com êxito.

4. O objetivo fundamental de tais lutas não é outro: eu posso *viver com dignidade*, o que, em termos materiais, significa generalizar processos igualitários (e não hierarquizados “*a priori*”) de acesso aos bens materiais e imateriais que conformam o valor da “dignidade humana”.

5. E, por fim – se temos o poder político e legislativo necessário –, estabelecer sistemas de garantias (econômicas, políticas, sociais e, sobretudo, jurídicas) que comprometam as instituições nacionais e internacionais a cumprimento daquilo conquistado por essas lutas pela dignidade de todas e todos (Herera, 2009, p. 32-33).

Para além do que foi discutido acerca do direito de aprender, enfatiza-se, em consonância com o pensamento gramsciano, que todo sistema de escolarização deve alcançar todos os sujeitos e assegurar-lhes uma formação integral. Nesse sentido, não basta apenas garantir o acesso à educação; é imprescindível que se assegure a efetiva instrução de todos, de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado e a plena participação na vida social e cultural.

Feitas as considerações iniciais, prossigo a análise trazendo a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia em nosso país. O artigo 6º da lei detalha as principais finalidades e características dos Institutos Federais:

Art. 6º. Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Já os artigo 7º, inciso I e 8º, em complementação ao anterior (6º), evidenciam a prioridade dos Institutos Federais na oferta da educação profissional de nível médio na forma dos cursos integrados, vejamos,

Art. 7º. Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente** na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (grifo nosso).

Art. 8º. No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir **o mínimo de 50% (cinquenta por cento)** de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º (grifo nosso).

A normativa de criação dos Institutos Federais expressa que, com o decorrer da história, a antiga “Escola de Aprendizes e Artífices” deixou de ser lugar apenas dos “desvalidos da sorte”, transformando-se em um espaço de aprendizagem para todos.

Sua criação representou uma inflexão importante na política educacional brasileira, ao atribuir-lhes uma missão social que vai além da formação tecnicista

voltada exclusivamente ao mercado de trabalho. A proposta de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, com acesso ampliado a todos os cidadãos, carrega consigo uma potencialidade inclusiva que, no entanto, não pode ser assumida de forma acrítica. A incorporação dos estudantes com deficiência nesse projeto institucional, embora prevista em dispositivos normativos, exige mais do que menções formais: requer a efetivação de práticas concretas que garantam o direito à educação de forma equânime.

No âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), essa intenção inclusiva é formalmente explicitada em seu Estatuto (Resolução nº. 62, de 10 de novembro de 2010), criado a partir da Lei 11.892/08; Esse documento, elaborado a partir das diretrizes da referida Lei, explicita nos artigos que tratam das finalidades institucionais e do regime acadêmico alguns princípios fundamentais que sustentam o discurso oficial. Entre eles, destacam-se:

Art.3º. O Instituto Federal do Espírito Santo, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

- I. compromisso com a **justiça social, equidade, cidadania**, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV. **inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas**;
- V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (grifo nosso).

Art.24. O currículo no Instituto Federal do Espírito Santo está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como **processo de formação na vida e para a vida**, a partir **de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano** (grifo nosso).

A partir de 20 de setembro de 2012, entrou em vigor a Resolução nº 06 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Este documento normativo, embora enunciado em tom prescritivo, reflete disputas em torno do papel social da educação técnica, indicando, em seu conteúdo, tanto avanços quanto limites no enfrentamento das desigualdades históricas que permeiam a formação de jovens trabalhadores no Brasil.

As diretrizes se apresentam como um conjunto articulado de princípios e critérios destinados a orientar a organização, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da educação profissional técnica, tanto em instituições públicas quanto

privadas. No entanto, é preciso considerar que tais diretrizes não operam no vazio: elas são produto de contextos históricos, interesses sociais e pressões políticas que influenciam a formulação das políticas curriculares.

Entre os dispositivos mais significativos da Resolução, destaca-se o artigo 6º, que elenca os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ainda que o texto legal afirme compromisso com a formação integral dos estudantes, esta aparece tensionada pela ênfase recorrente na preparação para o mercado de trabalho, o que pode reduzir o processo educativo a um instrumento de adaptação às exigências econômicas, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Além disso, princípios como o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, o trabalho como princípio educativo e a articulação com a ciência, a tecnologia e a cultura são enunciados de forma abrangente, porém, demandam análise sobre como se concretizam nos projetos político-pedagógicos das instituições. A incorporação da pesquisa como princípio pedagógico, a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre educação e prática social configuram um discurso que, na prática, pode ser esvaziado por currículos fragmentados e por metodologias centradas em competências técnicas descontextualizadas, conforme normatiza a BNCC.

Outro princípio central é o reconhecimento do trabalho como princípio educativo, integrando-o à ciência, tecnologia e cultura, que compõem a proposta político-pedagógica e o desenvolvimento curricular. Também se destaca a articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, priorizando a integração dos saberes específicos para a produção de conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. A indissociabilidade entre educação e prática social, assim como entre teoria e prática, também é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A Resolução também enfatiza a interdisciplinaridade como princípio curricular e pedagógico, como estratégia de superação da fragmentação do conhecimento. Defende, ainda, a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas, capazes de articular saberes científicos e tecnológicos com as múltiplas dimensões do eixo formativo dos cursos. Destaca-se a orientação para que a formação esteja comprometida com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios,

reconhecendo, ao menos no plano discursivo, a importância de considerar as demandas locais, tanto urbanas quanto rurais.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação. O documento menciona explicitamente as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, bem como aquelas em regimes de acolhimento ou privação de liberdade. Embora esse reconhecimento represente um avanço no discurso normativo, é necessário problematizar até que ponto as instituições dispõem de recursos, formações e condições para efetivar tais compromissos. Além disso, são referenciadas as identidades de gênero, étnico-raciais, e as culturas dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo, em consonância com a luta por uma educação plural, democrática e não excludente.

A resolução também destaca o fortalecimento da autonomia institucional para a elaboração e execução dos projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que reafirma o respeito às normas educacionais. Essa autonomia, no entanto, não se dá de forma plena, já que as instituições continuam submetidas a pressões externas, muitas vezes marcadas por interesses mercadológicos e avaliações de desempenho que priorizam resultados quantitativos.

Por fim, a flexibilidade curricular e a possibilidade de itinerários formativos diversificados são apresentadas como elementos-chave para uma educação que respeite as especificidades dos sujeitos e as possibilidades institucionais. No entanto, tais possibilidades só ganham sentido real quando acompanhadas de políticas públicas que assegurem infraestrutura, financiamento e formação docente adequados.

Em síntese, a Resolução nº 06 do CNE apresenta uma série de princípios que, se efetivamente implementados, podem contribuir para uma formação técnica articulada com os valores democráticos, sociais e culturais. A articulação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, o respeito à diversidade e à pluralidade, assim como a flexibilidade curricular, são aspectos importantes para garantir uma educação que não apenas prepare para o mundo do trabalho, mas também contribua para a formação crítica e cidadã dos estudantes. No entanto, a ambiguidade entre a formação integral e a preparação para o mercado, bem como as tensões entre o discurso da inclusão e as condições reais das instituições exigem uma análise crítica que vá além do texto legal.

A seleção dos documentos analisados — o Estatuto do Ifes, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Relatório Integrado de Gestão 2023, os Relatórios de Gestão da Educação Especial e os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Mecânica integrados ao Ensino Médio— fundamenta-se em sua centralidade na definição das diretrizes institucionais e na materialização das políticas voltadas à inclusão educacional de estudantes com deficiência. Tais documentos não apenas expressam normativamente os compromissos assumidos pelo Instituto, mas também revelam tensões e contradições entre os princípios declarados e as condições concretas de sua implementação. A análise desses materiais possibilitou identificar aspectos centrais que dialogam com os objetivos específicos da presente pesquisa, especialmente no que se refere às implicações da Reforma do Ensino Médio (REM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação especial, bem como às reconfigurações exigidas nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com foco no curso de mecânica.

O Estatuto do Ifes configura-se como o marco legal que expressa os princípios e finalidades da instituição, estabelecendo suas diretrizes estruturantes e seu compromisso com uma formação humana integral e com a inclusão educacional. Esse documento fornece a base normativa que orienta a organização acadêmica e administrativa do Instituto, sendo, portanto, fundamental para compreender a forma como o direito à educação de estudantes com deficiência está institucionalmente previsto.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), por sua vez, detalha o planejamento estratégico da instituição para um período de cinco anos (plurianual). Nele, estão estabelecidas metas, projetos e ações voltados à expansão e à qualificação da oferta educacional, bem como à promoção da inclusão e da acessibilidade. Sua análise permite verificar o alinhamento (ou distanciamento) entre os objetivos declarados e as exigências advindas das reformas educacionais recentes, como a REM e a BNCC.

O Relatório Integrado de Gestão 2023 apresenta os resultados e indicadores das ações desenvolvidas pelo Ifes em todos os campi ao longo do referido ano, oferecendo dados concretos sobre a implementação das políticas institucionais. Ele evidencia como os compromissos assumidos no Estatuto e no PDI são efetivados na prática e permite identificar avanços, lacunas e desafios.

Os Relatórios de Gestão da Educação Especial trazem informações específicas sobre as ações, recursos e estratégias adotadas para a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito do Ifes. Esses relatórios são relevantes por revelarem não apenas os esforços institucionais, mas também os limites enfrentados na consolidação de uma política de educação especial compatível com os marcos legais e normativos vigentes.

Os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio dos quatro campi pesquisados (Aracruz, Guarapari, São Mateus e Vitória) constituem documentos fundamentais para compreender como os princípios da formação técnica e da formação geral são articulados no currículo. A análise desses projetos permite identificar as reconfigurações curriculares provocadas pela BNCC e pela REM, bem como os desafios específicos à garantia do direito de aprender dos estudantes com deficiência nesse curso.

A reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) insere-se em um amplo debate nacional sobre as diretrizes educacionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei nº 13.415/2017. Essa legislação reformulou o Ensino Médio, enfatizando novas diretrizes curriculares e sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme normatizado na Resolução CNE/CP nº 1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e outros dispositivos legais.

No âmbito da educação técnica integrada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê, em seus artigos 36-B e 36-C, a possibilidade de articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio, sendo a forma integrada uma de suas modalidades prioritárias. Essa diretriz é reforçada pela Lei nº 11.892/2008, que organiza a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, orientando para a formação integral e a articulação entre saberes científicos, culturais e tecnológicos.

A partir do acompanhamento dos debates nacionais e considerando seu contexto acadêmico, o Ifes iniciou o processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) em resposta às exigências impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). O Fórum de Dirigentes

Gerais (FDG) iniciou as discussões em 2016, as quais se estenderam até 2018, culminando na elaboração do documento contendo as Diretrizes Indutoras. Esses documentos têm como objetivo preservar a identidade dos cursos técnicos integrados, alinhando-os aos princípios da formação integral, da politecnicidade e da emancipação social, que fundamentam a missão dos Institutos Federais.

Entre 2018 e 2021, o Ifes promoveu diversas ações, como a criação de comissões institucionais e locais, a realização de seminários e debates, além da elaboração de uma minuta de Diretrizes Institucionais para os cursos técnicos integrados. Esse esforço foi impactado pela pandemia de Covid-19 e pela necessidade de adequação às normativas mais recentes, como a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que estabelece critérios para a organização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em consonância com a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

O processo de reformulação dos PPCs, previsto para ser concluído em 2023, teve como objetivo consolidar a identidade dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Ifes, considerando as especificidades da Educação Profissional e as demandas contemporâneas da formação integral. Ressalta-se que, embora tenha sido realizada pesquisa em documentos relacionados à reformulação — como portarias e atas —, não foram encontrados registros sobre a participação de estudantes com deficiência nesse processo. Em alguns campi, houve participação de membros do Napne, enquanto em outros, como no Campus São Mateus, não há registros que indiquem tal envolvimento.

Nesse contexto, a análise dos PPCs dos campi selecionados permite compreender como cada unidade estruturou sua proposta curricular, levando em conta marcos legais, cargas horárias e diretrizes pedagógicas específicas. A seguir, apresentam-se informações sobre a aprovação, organização e objetivos dos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio em Aracruz, Guarapari, São Mateus e Vitória.

O projeto pedagógico do curso do campus Aracruz foi aprovado pela Resolução do Conselho Superior nº 82/2016, de 05 de agosto de 2016; sua organização curricular está fundamentada na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Decreto 5.154/04, sendo que o curso tem carga horária total de 3500 horas distribuídas em três anos. Já Guarapari teve seu projeto reformulado em janeiro de 2024, conforme o PPC vigente a partir de 01/01/2024, sendo a Resolução

do Conselho Superior nº 108/2016 que autoriza a oferta do curso. O mesmo está estruturado em 3.000 horas distribuídas ao longo de três anos, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais, enfatizando interdisciplinaridade, contextualização prática-teórica e articulação com o setor produtivo. No campus São Mateus, o PPC foi aprovado por meio da Portaria nº 52/2022 (retificada pela Portaria nº 91/2022), com duração de três anos, carga de 3.000 horas e estrutura curricular organizada para integração entre formação geral e profissional, e busca promover formação tecnológica generalista com foco no desenvolvimento socioambiental. Por fim, o campus Vitória oferece o curso desde 2008, sendo aprovada a oferta pela Resolução do Conselho Superior nº 149/2016. O PPC do integrado objetiva formar técnicos em Mecânica aptos a atuar em indústrias da região metropolitana, com carga horária total de 3510 horas ofertadas em 4 anos.

Cabe destacar que, entre os campi analisados, apenas Guarapari e São Mateus reformularam integralmente os PPCs do Curso Técnico em Mecânica em consonância com as diretrizes da BNCC, com versões já vigentes a partir das respectivas aprovações. Nos campi de Aracruz e Vitória, foram realizados apenas ajustes pontuais nos documentos, uma vez que os processos de reformulação completa ainda estão em andamento e não foram finalizados até o momento desta pesquisa.

A análise desses documentos evidenciou de que forma o Ifes responde, tanto em termos normativos quanto operacionais, às demandas da educação especial, considerando o contexto das reformas educacionais em curso, permitindo uma reflexão crítica sobre as possibilidades e os entraves à efetivação do direito de aprender dos estudantes com deficiência.

No contexto deste capítulo — que se debruça sobre os aportes legais, os relatórios de gestão e os projetos pedagógicos de curso que fundamentam as práticas institucionais do Ifes —, utilizou-se a análise categorial como metodologia para organizar e interpretar de forma sistemática as informações extraídas desses documentos oficiais. Essa abordagem, fundamentada na metodologia de análise de conteúdo de Bardin, compreendeu as etapas de codificação e categorização, possibilitando a leitura aprofundada dos dados em articulação com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico que a sustenta.

Nesse escopo, destaca-se que as políticas de educação especial desempenham papel estratégico na promoção da inclusão e no fortalecimento do

direito de aprender, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica. No Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em conformidade com os documentos internos pesquisados, essas políticas visam garantir o acesso equitativo e o pleno desenvolvimento educacional de estudantes com necessidades específicas - incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - reconhecendo a diversidade como princípio educativo fundamental.

A análise das diretrizes que orientam essas ações institucionais voltadas à inclusão é fundamental para compreender como o Ifes estrutura suas práticas e regulamentações com vistas a atender às demandas educacionais do público da educação especial. Nesse sentido, destaca-se o papel de algumas resoluções como a Resolução do Conselho Superior nº 55/2017, que aborda a estrutura curricular e políticas inclusivas; a Resolução nº 33/2020, que regulamenta o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne); e a Resolução nº 34/2020, que trata do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Fonapne). Esses documentos institucionais também constituem marcos regulatórios importantes, pois estabelecem diretrizes, mecanismos e instrumentos voltados à inclusão e ao atendimento educacional especializado dos estudantes com necessidades específicas, além de fornecerem as bases conceituais que sustentam as discussões empreendidas nesta pesquisa.

Além disso, a análise categorial dos documentos institucionais e curriculares foi conduzida a partir da perspectiva dos estudos comparados em educação, conforme discutido por Carvalho (2014). Essa abordagem permitiu identificar como as diretrizes educacionais têm sido incorporadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e quais desafios persistem na implementação de um currículo integrado, capaz de articular a formação técnica ao desenvolvimento humano pleno. O uso dos estudos comparados possibilitou não apenas contrastar diferentes experiências institucionais e normativas, mas também compreender os processos históricos e estruturais que influenciaram a materialização dessas diretrizes no contexto do Ifes.

Esse panorama reforça a importância de uma análise crítica das reformulações propostas, evidenciando as tensões entre as exigências normativas, as políticas públicas educacionais e a missão social e educativa do Ifes. Ao adotar os estudos comparados como referencial metodológico, buscou-se aprofundar a

compreensão sobre os impactos dessas mudanças no direito de aprender dos estudantes, considerando as contradições inerentes ao processo de construção de um currículo que concilie formação técnica e formação humana integral.

Assim, com base nos dados extraídos dos documentos mencionados anteriormente, foram definidas cinco categorias que organizam a discussão, sendo elas: (1) Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), (2) Estudantes com Necessidades Específicas, (3) Concepção de currículo, (4) Avaliação e (5) Certificação de estudantes com deficiência. Essas categorias sustentam a discussão subsequente, permitindo uma análise crítica sobre as políticas e práticas do Ifes à luz do direito de aprender das pessoas com deficiência.

#### 6.1.1 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) configura-se como uma instância estratégica, de natureza consultiva e executiva, no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), regulamentada pela Resolução nº 33/2020. Com composição multidisciplinar, esses núcleos são vinculados à Diretoria de Ensino (ou órgão equivalente) de cada campus e instituídos por portaria da Direção-Geral. Seu papel central é contribuir para a promoção de uma política institucional de inclusão educacional, com vistas a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades específicas em todas as modalidades de ensino ofertadas.

A atuação da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), por meio da Diretoria de Assuntos Estudantis, é destacada na coordenação e no acompanhamento das ações voltadas à diversidade e, portanto, mantém relação direta com os Napnes. Os dados mais recentes apontam que, em 2023, os Napnes realizaram o acompanhamento de 486 estudantes, sendo 341 com deficiência, 164 com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 9 com altas habilidades ou superdotação. Embora esses números revelem a amplitude da demanda, também denunciam a precariedade estrutural de muitos campi e a insuficiência de profissionais especializados para assegurar o pleno desenvolvimento das ações. Do total de 333 estudantes com deficiência que ingressaram por ações afirmativas, parcela significativa está matriculada nos cursos técnicos, o que evidencia a necessidade de articulação entre currículo, acessibilidade e políticas de permanência.

Contudo, a realidade institucional revela limitações importantes. Apenas 21 campi possuem salas específicas para os Napnes; 14 contam com salas de atendimento e somente 12 dispõem de salas de recursos multifuncionais. Essa configuração evidencia um déficit de infraestrutura física compatível com as exigências da educação inclusiva, indicando a urgência de investimentos estruturantes que garantam condições adequadas de escolarização.

Outro aspecto crítico refere-se à constituição e ao funcionamento dos Napnes. Embora fundamentais, não se configuram como setores, sendo instituídos por meio de portaria do diretor-geral de cada campus, o que fragiliza a institucionalidade do trabalho e a plena dedicação dos profissionais envolvidos. A maioria dos membros exerce outras funções e dedica apenas algumas horas semanais às atividades do núcleo, o que compromete a continuidade das políticas inclusivas.

Cabe destacar que, de acordo com o art. 13 da Resolução nº 33/2020, a carga horária mínima destinada às funções é de 8 horas semanais para o Coordenador, 6 horas para o Coordenador Adjunto e 4 horas para o Secretário e demais membros, devendo tais previsões constar na portaria de composição do Napne. A sobreposição de funções limita a efetividade das ações desenvolvidas pela maioria dos membros, reforçando a necessidade de maior institucionalização e valorização do trabalho realizado nos núcleos.

A estrutura organizacional dos Napnes conta com profissionais de diferentes áreas, como assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tradutores e intérpretes de Libras, além de técnicos educacionais e docentes, visando uma abordagem integrada no atendimento às necessidades educacionais específicas. A atuação conjunta com coordenadorias de curso e demais setores da Diretoria de Ensino reforça o caráter colaborativo das ações, embora os limites materiais e humanos muitas vezes restrinjam sua efetividade.

Outro marco normativo relevante é a Resolução nº 55/2017, que institui os procedimentos para identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidades específicas. Essa normativa é fundamental para a consolidação de uma política de inclusão no Ifes, pois estabelece diretrizes voltadas à superação de barreiras pedagógicas, físicas e atitudinais, contribuindo para a construção de práticas escolares que assegurem o direito de aprender desse público.

A cada novo processo seletivo, ao identificar a presença de inscrições de pessoas com deficiência, o núcleo promove um encontro com os estudantes ingressantes e seus familiares, com o objetivo de compreender suas necessidades específicas e planejar, desde o início, o suporte necessário à sua trajetória acadêmica.

O Napne executa papel central na articulação e promoção de acessibilidade em múltiplas dimensões — atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedimental (Res. nº 33, art. 5º, V). Além disso, promove ações de sensibilização junto à comunidade escolar e programas de formação continuada para servidores, com foco na construção e no fortalecimento da inclusão institucional. O núcleo também exerce papel singular neste processo ao atuar como protagonista nas ações que envolvem formação continuada e sensibilização da comunidade interna dos campi, incluindo servidores, professores e estudantes. Na verdade, o núcleo tem um papel primordial e transformador na materialização da educação especial.

Contudo, a operacionalização das políticas inclusivas é extremamente complexa e o Napne tem enfrentado inúmeros desafios ao longo dos anos, como a falta de professores de AEE efetivos na maioria dos campi, infraestrutura insuficiente, equipe de trabalho reduzida e não exclusiva para atendimento nos núcleos, dentre outros detalhados na análise dos relatórios de gestão dos Napnes.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos campi Aracruz, Guarapari, São Mateus e Vitória revela uma série de semelhanças estruturais, mas também divergências significativas em relação à atuação dos Napnes. No entanto, é importante salientar que quando se observa o modo como a educação especial na perspectiva inclusiva é incorporada aos projetos pedagógicos institucionais, emergem situações distintas a depender da realidade de cada campus pesquisado.

O campus Aracruz, por exemplo, possui um PPC que faz menção expressa ao Napne e reconhece a importância de seu papel no acompanhamento dos estudantes com deficiência. No entanto, a proposta curricular ainda carece de uma articulação mais clara entre as normativas relativas à inclusão desse público e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas. Já no campus Guarapari, o PPC foi reformulado em 2024. Apesar de se tratar de uma atualização recente, a inclusão ainda é tratada de forma genérica, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sem apresentar estratégias concretas de articulação entre

a formação técnica e as adequações curriculares necessárias à garantia da acessibilidade para todos os estudantes. Importa destacar que o Napne participou do processo de reformulação do projeto pedagógico do curso, o que reforça a necessidade de que sua atuação se traduza em ações pedagógicas integradas e eficazes. Essa limitação pode indicar a persistência de uma abordagem predominantemente normativa da inclusão, centrada no cumprimento legal, sem ultrapassar os marcos formais para alcançar, de fato, a dimensão formativa e emancipadora da educação.

Por outro lado, o campus São Mateus destaca-se ao trazer referências mais consistentes à atuação do Napne e à adequação curricular como uma das ferramentas que viabilizam a equidade. O PPC propõe flexibilizações metodológicas e reconhece a diversidade dos sujeitos como elemento constitutivo do processo pedagógico, ainda que a implementação prática dessas intenções exija acompanhamento constante.

O PPC do campus Vitória preconiza a oferta do atendimento educacional especializado e outros serviços, bem como anuncia que serão providenciadas adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes. O projeto pedagógico também assegura, em relação à institucionalização de práticas inclusivas, a presença de profissionais especializados em Educação Especial, a oferta de formação continuada, a tradução de editais e eventos em Libras e a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura. Tais ações demonstram um compromisso inicial com o atendimento à diversidade e com a acessibilidade comunicacional. No entanto, o trecho revela uma contradição ao empregar a expressão “adaptações razoáveis” como justificativa para o atendimento aos estudantes com deficiência. Ainda que essa terminologia esteja presente na legislação brasileira — como na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) —, seu uso indiscriminado e descontextualizado pode carregar um viés capacitista, ao sugerir que esses estudantes devem ser atendidos por meio de ajustes mínimos ou “possíveis”, como se suas demandas fossem exceções a serem toleradas e não direitos a serem plenamente garantidos.

Além disso, o próprio termo “adaptação razoável”, quando não problematizado, pode reforçar a ideia de que os estudantes com deficiência são sujeitos “menores” no processo educativo, passíveis de serem incluídos apenas até

o limite do que for conveniente para a estrutura escolar. Isso contraria o princípio da equidade educacional, uma vez que não se trata de "adequar" os estudantes às estruturas existentes, mas de transformar as práticas, currículos e ambientes para que todos — sem exceção — tenham pleno acesso à formação integral. Portanto, é urgente que os documentos institucionais substituam a lógica da concessão pela lógica do direito, reconhecendo as pessoas com deficiência como sujeitos plenos de saber, capazes de participar criticamente dos processos formativos, sem que isso dependa da "razoabilidade" das adaptações.

É importante salientar que, no processo de reformulação do PPC do Campus São Mateus, observou-se a ausência de participação do Napne e de representantes do corpo discente com deficiência. Embora a atividade tenha contado com diversas coordenações — como a de Curso, Gestão Pedagógica, Registro Acadêmico, Biblioteca, Relações Institucionais, além das Direções de Ensino e de Pesquisa e Extensão —, a exclusão de sujeitos diretamente afetados pelas decisões curriculares revela uma fragilidade importante e preocupante. Essa lacuna na participação, especialmente de um setor e de indivíduos diretamente impactados pelas políticas de inclusão, compromete a perspectiva da gestão democrática e participativa, e levanta sérias dúvidas sobre a capacidade do novo PPC em contemplar efetivamente as necessidades e os direitos desses estudantes, podendo resultar em um documento que não reflete a realidade e as demandas do processo educacional. Tal ausência contraria dispositivos legais como o artigo 28, VIII da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura sua participação nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar, bem como o artigo 4º, §3º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), que impõe aos Estados a obrigação de consultá-las e envolvê-las ativamente nas decisões que lhes digam respeito. Ao não garantir esse direito, o processo de reformulação do PPC distancia-se do cumprimento de marcos normativos que visam não apenas à inclusão formal, mas à efetiva construção de políticas educacionais inclusivas.

Essas diferenças revelam que, embora exista um marco normativo comum, a forma como cada campus operacionaliza a atuação do Napne e compreende o direito de aprender dos estudantes com deficiência varia significativamente. Isso evidencia não apenas a autonomia institucional de cada unidade, mas também a ausência de uma política integradora que garanta equidade nos processos

formativos e nos suportes pedagógicos dos diversos campi. Nessa direção, Jamil Cury (2002) declara que o direito à educação deve ser compreendido como o acesso ao saber sistematizado, não apenas como herança cultural, mas como elemento essencial para a formação do cidadão. É por meio desse conhecimento que os sujeitos ampliam suas possibilidades de participação ativa na sociedade e colaboram com sua transformação. Dominar esse saber representa, portanto, uma condição indispensável para expandir o próprio horizonte intelectual e construir novos conhecimentos.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de que os Napnes não sejam meros espaços de suporte, mas funcionem como instâncias de articulação entre os projetos político-pedagógicos dos cursos e a viabilização do acesso ao conhecimento. Assim, a atuação dos Napnes aparece como indicador da materialização (ou não) de ações concretas que propiciem um processo educacional igualitário a todos os estudantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. É urgente que o Ifes promova o fortalecimento desses núcleos e sua articulação com o projeto pedagógico institucional de modo a assegurar a formação integral e o direito de aprender de todos os estudantes.

Em relação à análise dos dados contidos nos relatórios de gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ifes, referentes aos anos de 2019 a 2023, é possível observar alguns avanços significativos no processo de institucionalização dos Napnes, ainda que persistam lacunas importantes no que diz respeito à mensuração da efetividade das ações e à garantia de condições materiais e pedagógicas para a inclusão. Em 2019, os dados evidenciam um movimento inicial de consolidação das políticas inclusivas, com ações voltadas à estruturação dos núcleos, à elaboração do regimento interno para intérpretes de Libras e à articulação com a Diretoria de Educação a Distância para questões de acessibilidade. Também se destaca que houve um movimento junto aos campi com a finalidade de levantar suas principais demandas, indicando a preocupação institucional em diagnosticar e planejar políticas mais adequadas ao público com deficiência.

Apesar desses avanços institucionais observados em algumas frentes da política de educação especial no Ifes, os relatórios de gestão reiteram a persistência de fragilidades estruturais em indicadores considerados essenciais para a promoção do direito de aprender dos estudantes públicos da educação especial. Dentre os principais pontos críticos, destaca-se a ausência de uma política efetiva de garantia

de tempo de atendimento extraclasse para que os professores possam acompanhar as demandas específicas desses estudantes. Embora a Resolução nº 103/2022 do Conselho Superior do Ifes, que regulamenta as atividades docentes, preveja a destinação de carga horária para atividades extraclasse — como orientação de estudos, atendimento individualizado e apoio à aprendizagem —, essa previsão normativa não tem sido suficiente para assegurar, na prática, o acompanhamento necessário aos estudantes com deficiência. Na maioria das vezes, essa carga horária é absorvida por múltiplas demandas, restando pouco ou nenhum tempo real para o atendimento individualizado dos estudantes com deficiência. Tanto que essa questão foi uma das pautas principais discutidas em 2023 nas reuniões do Fonapne, segundo dados do Relatório de Gestão da Educação Especial.

Além disso, os relatórios evidenciam a insuficiência de materiais e recursos pedagógicos acessíveis e adequados às diferentes deficiências, revelando uma lacuna significativa entre a intencionalidade política e a efetivação concreta das ações inclusivas. A formação continuada de professores e demais profissionais da educação também se mostra incipiente, sendo frequentemente ofertada de maneira pontual e desvinculada de um plano estratégico sistemático. No que diz respeito à infraestrutura, observa-se a persistência de ambientes escolares que não contemplam plenamente a diversidade, tanto em termos físicos quanto tecnológicos, o que limita a autonomia e a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares cotidianas.

Com o advento da pandemia de COVID-19, em 2020, os desafios se intensificaram, exigindo do Ifes a adaptação às Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs). Nesse contexto, o relatório evidencia um aumento expressivo no número de estudantes com deficiência atendidos — de 287 em 2019 para 353 em 2020 — o que demonstra tanto o crescimento da política quanto a ampliação de seu alcance institucional. Apesar disso, grande parte das ações assumiu caráter emergencial, com foco em respostas rápidas e pontuais, sem aprofundamento nas estratégias de acompanhamento pedagógico.

Em 2021, observa-se uma retomada do planejamento institucional com maior consistência. O relatório aponta a formalização da composição dos Napnes em todos os campi, com respaldo na Portaria nº 1.063/2014, e o fortalecimento de parcerias internas, especialmente com a Diretoria de Assuntos Estudantis. Nota-se um avanço na concepção de inclusão como princípio transversal, ainda que a

análise crítica sobre os impactos reais das ações permaneça limitada, uma vez que faltam indicadores qualitativos de aprendizagem, permanência e êxito dos estudantes com deficiência.

O ano de 2022 marca um ponto de inflexão, evidenciado pela sinalização, no relatório, dos efeitos dos bloqueios orçamentários sobre os programas sociais, incluindo aqueles voltados à educação inclusiva. Apesar da continuidade formal das ações e do funcionamento dos Napnes, o documento indica ameaças à sustentabilidade das políticas em virtude da escassez de recursos. Essa condição revela a vulnerabilidade estrutural da inclusão escolar no Ifes, cuja efetividade depende de investimento contínuo em formação docente, materiais acessíveis, recursos humanos e tecnológicos.

Já o relatório de 2023 revela uma estrutura administrativa mais consolidada, com a permanência das rotinas institucionais e a manutenção da publicação de relatórios. No entanto, o documento carece de dados atualizados sobre o número de atendimentos, resultados alcançados ou novas ações implementadas. A ausência de indicadores quantitativos e qualitativos compromete a transparência institucional e dificulta a avaliação crítica sobre a efetividade das práticas adotadas. O que se observa é um processo de maturação administrativa, mas sem o devido aprofundamento avaliativo e sem metas explícitas que possam guiar o aprimoramento da política de educação especial.

De forma geral, os relatórios desvelam que o Ifes avançou na formalização dos Napnes e na integração parcial de suas ações aos projetos institucionais. Entretanto, as fragilidades identificadas — como a ausência de indicadores robustos, a descontinuidade de informações em alguns anos e a ameaça representada pelos cortes orçamentários — evidenciam que a política de inclusão ainda carece de planejamento estratégico contínuo e de mecanismos que assegurem sua efetividade, mesmo em contextos adversos. Assim, torna-se imprescindível que os Napnes avancem para além da função executiva e sejam incorporados como núcleos de articulação pedagógica e política, com papel ativo na construção de uma educação profissional efetivamente inclusiva.

Em termos gerais, a análise documental realizada revelou que o trabalho dos Napnes tem evoluído e colhido bons frutos. A normativa institucional assegura seu funcionamento regular, com reuniões periódicas previamente definidas em calendário anual e com registro das deliberações. A obrigatoriedade de notificação

ao Napne sobre casos de estudantes com necessidades específicas — seja durante o processo seletivo, por indicação espontânea de servidores ou pela família — facilita a criação de estratégias colaborativas de identificação e acompanhamento deste público. A preservação do sigilo sobre informações dos estudantes segue princípios éticos, garantindo a privacidade e a dignidade desses sujeitos.

O Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Fonapne) é regulamentado pela Resolução nº 34/2020, e reúne representantes dos núcleos de todos os campi, das Pró-reitorias e do Cefor (Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância). O fórum objetiva a promoção de intercâmbio de conhecimentos, fomenta a formação continuada e incentiva o uso de tecnologias assistivas, ampliando as possibilidades de acessibilidade e inclusão. Sua estrutura interdisciplinar intenciona fortalecer o alinhamento estratégico das ações institucionais, garantindo que as políticas inclusivas sejam implementadas de forma eficiente e colaborativa. A periodicidade das reuniões e a possibilidade de revisão das diretrizes a cada três anos asseguram a adequação às demandas sociais e institucionais, com fins de promover uma gestão democrática. Vale lembrar que, apesar da relevância de sua atuação, o fórum tem natureza apenas consultiva e todas as suas deliberações dependem de avaliação e aprovação de outros órgãos institucionais que detêm o poder de decisão sobre seus posicionamentos.

A atuação do Napne e do Fonapne fomenta ações indispensáveis durante o processo educacional dos estudantes com deficiência. Esses núcleos, cada um observando as demandas de seu respectivo campus, não apenas operacionalizam políticas de acessibilidade e equidade, mas também consolidam o papel da escola como espaço de transformação social. A construção de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade e no direito à educação é essencial, pois reflete a busca constante pelo desenvolvimento e aprimoramento da educação especial.

Em linhas gerais, a concretização da política de educação especial na perspectiva inclusiva, no âmbito do Ifes, exige que essa política ultrapasse o plano normativo e se efetive materialmente como garantia do direito social à educação. Isso implica não apenas assegurar acessibilidade física, mas, sobretudo, promover condições pedagógicas adequadas à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Como destaca Cury (2002), a educação especial deve estar integrada ao direito à educação, de modo a garantir a dignidade

e a cidadania plena. A criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) representa uma iniciativa institucional relevante nesse sentido. No entanto, os limites ainda presentes na infraestrutura, na formação de profissionais e na escassez de recursos humanos evidenciam que os Napnes, por si sós, não garantem a efetivação do direito à educação. Os dados dos relatórios de gestão analisados nos anos recentes reforçam esse diagnóstico e indicam que a consolidação da inclusão escolar no Ifes depende de um compromisso político-pedagógico mais robusto, que mobilize investimentos, articulação intersetorial e revisão crítica das práticas institucionais vigentes.

### 6.1.2 Estudantes com Necessidades Específicas

A definição de estudantes com necessidades específicas presente na Resolução nº 55/2017 do Ifes, art. 1º elenca: I - estudantes com deficiência, caracterizados por impedimentos de longo prazo de ordem física, intelectual, mental ou sensorial que, em interação com barreiras, podem limitar sua participação plena e em igualdade de condições na sociedade; II - estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, atualmente abrangidos pelo transtorno do espectro autista (em graus leve, moderado ou grave), que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, nas relações sociais, na comunicação ou em padrões de comportamento; e III - estudantes com altas habilidades/superdotação, identificados pelo elevado potencial e engajamento em áreas do conhecimento humano, como intelecto, liderança, psicomotricidade, artes ou criatividade. Trata-se, portanto, de um grupo diverso, cujas especificidades demandam práticas pedagógicas inclusivas e políticas institucionais que assegurem o direito de aprender em condições equitativas.

Adotar o conceito de público da Educação Especial previsto na legislação nacional representa um avanço formal na direção de uma política educacional mais inclusiva. Contudo, a mera identificação dos sujeitos não garante, por si só, a superação das desigualdades educacionais. Como indicam os marcos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da concepção de escola unitária gramsciana, é preciso compreender que o direito de aprender desses estudantes demanda transformações estruturais na organização curricular, nas práticas pedagógicas e nas concepções de ensino para que não operem segundo lógicas normalizadoras e excludentes. Assim, a política de inclusão, para ser efetiva, deve ultrapassar o discurso da

adaptação e assumir a radicalidade da igualdade como horizonte político-pedagógico.

Nesse sentido, ainda que os avanços normativos expressem o compromisso formal com a igualdade de direitos, a efetividade da inclusão depende de enfrentar as barreiras históricas e sociais que produzem e reproduzem desigualdades. É nesse horizonte que Guimarães e Almeida destacam que:

A partir do momento em que a norma jurídica imputa uma previsão de direitos que têm como princípio norteador a igualdade, pressupõe-se que as barreiras impostas às pessoas com deficiência devem ser erradicadas do meio social. Entretanto, ressaltamos que vencer o contexto histórico de exclusão, advindo de percepções sociais hegemônicas e desconhecimento arraigado, só é possível mediante luta constante, com destaque para o enfrentamento crítico, aquele que é pautado na reflexão/ação diante dos obstáculos ainda confrontados pelas pessoas com deficiência (Guimarães; Almeida, 2022, p. 54).

A Resolução nº 33/2020, que regulamenta o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), e a Resolução nº 34/2020, que institui o Fórum dos Núcleos de Atendimento (Fonapne), definem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um recurso destinado à eliminação de barreiras que possam restringir a plena participação dos alunos no ambiente escolar. De forma convergente, a Resolução do Conselho Superior nº 55/2017 reforça o AEE como parte essencial das políticas de educação especial no âmbito do Ifes.

O AEE configura-se, portanto, como uma ação pedagógica fundamental para a inclusão educacional, ao disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação plena dos estudantes, público da educação especial. Conforme o art. 14 da Resolução nº 55/2017, esse atendimento não substitui a escolarização em classes comuns, mas deve ocorrer em articulação com ela, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso, podendo também ser ofertado em regime de colaboração com instituições públicas ou filantrópicas.

A legislação nacional reforça essa concepção: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 58, assegura a oferta do atendimento educacional especializado, prioritariamente na rede regular de ensino, como um direito das pessoas com deficiência. Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu art. 28 explicita que incumbe ao poder público garantir, em todos os níveis, modalidades e etapas da educação, a inclusão plena dos estudantes, com a adoção de medidas de apoio individualizadas que atendam às suas necessidades específicas.

No âmbito do Ifes, a Resolução nº 55, art. 14, estabelece ainda responsabilidades institucionais e pedagógicas: o diretor-geral de cada campus deve garantir o AEE conforme a demanda apresentada; os professores que atuam nessa modalidade precisam ter formação específica em Educação Especial, além da formação docente inicial; o trabalho deve ser registrado diariamente, incluindo a participação do estudante, e acompanhado por relatórios semestrais que descrevam avanços e retrocessos do processo educativo.

A previsão normativa estabelece que o AEE deva ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais dos campi ou, quando necessário, em escolas de ensino regular no turno inverso à escolarização. O AEE não substitui as classes regulares, mas complementa a formação, criando condições pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes.

A obrigatoriedade de formação específica para os docentes do AEE sublinha a complexidade do atendimento educacional especializado. Esses profissionais precisam compreender as necessidades dos estudantes e implementar estratégias eficazes de ensino, garantindo uma formação inclusiva e integral. A qualificação profissional torna-se, portanto, um elemento central para assegurar a eficácia do atendimento educacional especializado.

Na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), observa-se que apenas os campi Guarapari e Vitória apresentam referências ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa constatação evidencia a ausência de uma diretriz uniforme entre os cursos do Ifes quanto ao registro e à sistematização dessa modalidade de atendimento.

Além do AEE, o uso de tecnologias assistivas no ambiente escolar desempenha papel essencial na eliminação de barreiras ao ensino e à aprendizagem. Tais recursos constituem ferramentas indispensáveis para reduzir desigualdades e assegurar o acesso pleno ao conhecimento. Sua incorporação ao longo do processo educativo promove não apenas a acessibilidade, mas também a inclusão de forma concreta e efetiva.

A normativa interna também garante que todos os estudantes com deficiência ou seus responsáveis legais têm o direito de recusa assegurado, ou seja, é facultada a eles a possibilidade de não aceitar o acompanhamento oferecido. Essa decisão pode ser revista a qualquer momento mediante solicitação formal, garantindo a autonomia do sujeito no processo educativo. Dessa forma, a normativa reafirma a

ideia da inclusão sob a ótica do exercício do direito à educação, e não uma imposição, garantindo que a escolha do estudante seja respeitada sem comprometer seu direito de aprender.

Ao reconhecer a autonomia dos estudantes e de suas famílias, o Ifes caminha no sentido da valorização da dignidade, da liberdade de escolha e da construção de sujeitos críticos. Essa prática evidencia a centralidade do indivíduo no processo educativo e é capaz de promover uma formação que integra autonomia e responsabilidade. Porém, respeitar o direito de recusa é apenas um detalhe na grande amplitude em que se situa a inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Observa-se que o Ifes tem demonstrado preocupação com a democratização do ensino e a formação integral dos estudantes em seus documentos institucionais. O Estatuto, por exemplo, enfatiza a inclusão e a acessibilidade como elementos fundamentais, alinhando-se às políticas educacionais nacionais e ao objetivo de formar cidadãos críticos. Essa previsão normativa significa um passo importante na direção da garantia do direito de aprender dos estudantes.

O Estatuto também destaca a importância de atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Porém, para que isso seja efetivado na prática, é necessário que políticas de acessibilidade sejam implementadas concomitantemente, favorecendo que o ambiente educacional seja, de fato, inclusivo. Não restam dúvidas de que essas ações demonstram um esforço institucional em superar os desafios para a consolidação da inclusão das pessoas com deficiência como um princípio norteador de suas políticas e a ruptura do dualismo educacional entre a formação técnica e a formação integral conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Ao ingressarem em um curso do Ifes, os estudantes com necessidades específicas participam de uma entrevista inicial conduzida por um membro do Napne e por um professor de AEE, podendo estar acompanhados de um familiar ou representante legal. Nesse momento, é preenchido o Registro de Atendimento Inicial (RAI), instrumento que busca reunir informações essenciais para compreender melhor o perfil e as demandas desse público.

O RAI constitui um documento sigiloso, arquivado no Napne, sendo encaminhada ao setor pedagógico e à coordenação de curso apenas uma versão com dados pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. Entre os aspectos

contemplados, destacam-se: 1) Informações do estudante, como diagnóstico, características recorrentes, comorbidades, uso de medicação, nível de autonomia, histórico de serviços de apoio e eventuais conflitos psicossociais; 2) Percurso educacional, com registro de avanços, dificuldades, potencialidades e experiências escolares positivas; 3) Principais demandas identificadas, incluindo implicações da necessidade específica para a aprendizagem, disciplinas de maior dificuldade, adaptações curriculares anteriores e experiências negativas; 4) Propostas iniciais de intervenção, que podem envolver adaptações de acessibilidade e aprendizagem, atendimentos complementares e diferentes formas de apoio acadêmico.

Outro documento utilizado é o Plano de Ensino Individualizado (PEI), que se constitui em um instrumento essencial no processo educacional, permitindo a organização das ações pedagógicas a partir de demandas específicas e objetivos claros. O PEI será solicitado quando o estudante não puder ou não conseguir participar das práticas pedagógicas estabelecidas no Plano de Ensino do professor, após avaliação conjunta seguida de um diagnóstico pedagógico (elaborado pelo professor, coordenador de curso, pedagogo e professor de AEE). Trata-se de um trabalho colaborativo e nele devem constar as ações pedagógicas indicadas como adequadas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, a saber: adequações curriculares como flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação e recuperação diferenciadas, quando for o caso.

A possibilidade de elaboração do PEI evidencia, mais uma vez, que os planos de ensino não são pensados para todos os estudantes, de forma a respeitar o desenho universal de aprendizagem. Assim, torna-se necessária a construção de um novo planejamento de ensino (PEI) que contemple as necessidades dos estudantes com deficiência.

Em relação ao conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), amplamente discutido em estudos educacionais inclusivos, é uma abordagem que busca eliminar barreiras ao aprendizado e à participação, garantindo a equidade no acesso ao ensino para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Fundamentado nos princípios da flexibilidade, acessibilidade e personalização, o DUA propõe a diversificação das metodologias, materiais didáticos e formas de avaliação, permitindo que cada aluno progrida no

processo educacional respeitando-se suas necessidades e potencialidades. No contexto do Ifes, o Desenho Universal ainda não se concretizou em todas essas áreas, os relatórios de controle certificam que existem ações nesse sentido, mas de forma ainda incipiente.

A implementação de instrumentos como o Registro de Atendimento Inicial (RAI) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) representa um esforço normativo em direção à personalização do ensino. No entanto, a efetividade desses instrumentos ainda se vê comprometida pela ausência de políticas institucionais integradas que garantam não apenas o planejamento, mas a concretização das ações pedagógicas propostas. A lógica do acompanhamento muitas vezes se restringe ao cumprimento burocrático de protocolos sem efetivar ações que viabilizem as normas como prática concreta no cotidiano escolar. Um exemplo disso é a concretização do PEI, que tem sido um desafio para o Napne, visto que muitos docentes ainda não elaboram o plano de ensino individualizado com vistas a atender às especificidades dos estudantes com deficiência.

Para que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência ocorra de maneira igualitária com os demais, as questões relacionadas à educação especial devem deixar de ser apenas enunciadas nos documentos e passar a estruturar de fato as práticas institucionais do Ifes. É imprescindível que haja um comprometimento orgânico com a transformação das condições objetivas de ensino. Conforme destacado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019–2023), a consolidação de uma política educacional inclusiva requer a articulação de ações pedagógicas, administrativas e de gestão que contemplem desde a formação continuada dos servidores até a garantia de infraestrutura acessível, passando pelo fortalecimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes).

A formação técnica integrada ao Ensino Médio exemplifica essa busca pela superação do dualismo histórico, integrando o conhecimento técnico ao científico e ao cultural. Essa abordagem reflete as críticas de autores como Nosella (2016), Saviani (2020) e Frigotto (2006), que destacam a necessidade de uma educação que transcenda a instrumentalização e promova o desenvolvimento humano integral. Saviani (2020) reforça essa perspectiva ao criticar o tecnicismo e propor a integração entre o ensino técnico e a formação humana. Gramsci, por sua vez,

defende que a escola deve preparar os jovens para a participação na sociedade, promovendo maturidade intelectual e pensamento crítico (Gramsci, 2024, p. 1644).

Nesse contexto, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) assumem papel central na materialização dos princípios propostos pela instituição. É por meio desses documentos que se expressam, em termos curriculares e organizacionais, as intenções formativas do Ifes. Portanto, analisar como os PPCs dos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio incorporam — ou negligenciam — as especificidades dos estudantes com deficiência permite compreender em que medida o direito à educação, na perspectiva da formação humana integral, está sendo efetivamente assegurado.

O PPC do campus Aracruz faz menção expressa à presença de estudantes com deficiência e à necessidade de garantir a acessibilidade às atividades escolares. Contudo, o documento falha em detalhar procedimentos de adequação curricular, estratégias de acompanhamento individualizado e formas de avaliação específicas para esse público. Essa abordagem, que denota uma compreensão inicial da diversidade, revela uma carência de ações estruturadas que realmente assegurem a permanência e o aprendizado desses estudantes.

Esse cenário estabelece um paralelo crítico com a própria BNCC. Embora o documento reconheça e enfatize a importância de garantir a equidade na aprendizagem para todos os estudantes — incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação —, não apresenta um capítulo ou seção específica com diretrizes detalhadas voltadas à educação especial. Tanto o PPC de Aracruz quanto a BNCC permanecem em um nível superficial, sem avançar para orientações operacionais e pedagógicas mais concretas, o que gera uma omissão significativa na efetivação da inclusão. A ausência de procedimentos claros em ambos os documentos tende a transferir a responsabilidade para a iniciativa individual dos docentes e para recursos pontuais dos Napnes.

No campus Guarapari, cujo PPC foi reformulado em 2024, percebe-se uma menção pontual à necessidade de considerar as especificidades dos discentes, porém, essa referência aparece de forma genérica, sem articulação concreta com práticas inclusivas. O documento destaca o atendimento educacional especializado (AEE) e os serviços de apoio, mas não apresenta planejamento pedagógico que vislumbre os estudantes com deficiência ou metodologias diferenciadas que

respondam diretamente às barreiras enfrentadas por eles. Essa ausência reforça a predominância de uma abordagem normativa, que reconhece a diversidade apenas como um elemento periférico e não como constitutivo do processo educativo, em semelhança com o que acontece no campus Aracruz. Esse cenário persiste, como ressaltam alguns pesquisadores que analisam a BNCC, como Saviani (2020), devido ao fato de que o documento normativo basilar carece de diretrizes operativas e pedagógicas efetivas, o que resulta em sua baixa aplicabilidade prática e sua falta de compatibilidade com a realidade do cotidiano escolar.

A Resolução nº 55/2019 do Ifes, em seu art. 11, prevê que o Plano Educacional Individualizado (PEI) seja acionado quando o estudante não conseguir acompanhar integralmente as práticas pedagógicas previstas no plano de ensino. Nesse documento, devem constar ações pedagógicas específicas, que incluem a flexibilização de conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação diferenciadas, ajustadas conforme as necessidades do estudante. Tal dispositivo institucionaliza a flexibilização como estratégia legítima de inclusão, reconhecendo que a igualdade formal no acesso ao currículo não garante, por si só, o direito de aprender em condições equitativas. No entanto, essa normativa também abre espaço para problematizações, pois, se de um lado aponta para a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas, de outro, corre o risco de reduzir a flexibilização a um mecanismo compensatório, direcionado apenas a quem não se encaixa no chamado “modelo tradicional” de currículo.

O Regulamento da Organização Didática (ROD)<sup>10</sup> dos cursos técnicos do Ifes, atualizado pela Resolução ConSup nº 42/2021, também reforça essa perspectiva ao estabelecer, em seu Art. 9º, § 1º, a obrigatoriedade de prever estratégias e ações didático-pedagógicas diferenciadas para os estudantes do público da Educação Especial. Entre essas medidas estão a flexibilização de metodologias, o uso de tecnologias de ensino e as adequações curriculares necessárias à promoção da permanência, participação e aprendizagem.

O discurso institucional que defende o acompanhamento multidisciplinar e a flexibilização curricular como estratégias inclusivas precisa ser problematizado à luz da pedagogia histórico-crítica, que exige a superação da visão assistencialista e compensatória da educação especial. A mera articulação entre setores e

---

<sup>10</sup> **Início da nota.** ROD é o documento único de gestão educacional que estabelece normas aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos no Ifes. **Fim da nota.**

profissionais, se não ancorada em uma concepção crítica de educação, corre o risco de reforçar a fragmentação das ações e a consumação das diferenças. Do mesmo modo, a flexibilização curricular, embora prevista, é muitas vezes aplicada de forma superficial ou improvisada, não alcançando a profundidade necessária para garantir a aprendizagem efetiva dos estudantes com deficiência. A prática docente, central nesse processo, é tensionada por contradições: embora o professor tenha o dever de adequar conteúdos, realizar intervenções e emitir relatórios, nem sempre recebe formação, apoio ou tempo institucional para exercer essas funções com qualidade. Assim, o que se observa é a persistência de um modelo de inclusão formal que, ao não enfrentar os limites estruturais do sistema educacional, contribui para a manutenção das desigualdades.

Roldi, Neto e Guimarães (2023) também fazem uma crítica importante a respeito de questões envolvendo a flexibilização curricular. Os autores asseveram que, apesar da existência de instrumentos legais voltados à garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência e à promoção da igualdade perante a lei, os ambientes escolares ainda apresentam barreiras à inclusão. Muitas vezes, as adaptações realizadas são apenas superficiais, com o objetivo de demonstrar conformidade com a legislação vigente. Diante desse cenário, torna-se fundamental que a formação inicial e continuada dos docentes esteja pautada em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que contemple o direito à educação das pessoas com deficiência. Isso contribuiria para uma compreensão mais ampla da inclusão escolar e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos, indo além de um modelo educacional baseado exclusivamente em acomodações e adaptações individuais.

O ideal é que a flexibilização curricular adeque o currículo escolar de modo a contemplar as diferentes necessidades e formas de aprendizagem dos estudantes. Isso significa reconhecer que cada aluno possui características próprias que influenciam seu processo de aprender, podendo estas variar de maneira significativa. Assim, o currículo precisa ser suficientemente flexível para acolher tais diferenças, garantindo que todos tenham a chance de aprender e desenvolver plenamente suas potencialidades. Essa flexibilidade pode se concretizar de diversas maneiras, seja com a utilização de materiais didáticos, de metodologias diferenciadas, da diversificação nos processos avaliativos e da oferta de apoios individualizados quando necessário. Importa destacar que flexibilizar o currículo não

significa diminuir exigências ou metas, mas sim ajustar as práticas pedagógicas às particularidades dos alunos. Nesse sentido, em uma perspectiva inclusiva, o currículo deve ser dinâmico, atento às singularidades e orientado para assegurar o aprendizado de todos, sendo a flexibilização curricular elemento essencial para que a educação seja, de fato, acessível a todos os estudantes.

Nesse sentido, Araújo e Oliveira destacam:

É importante destacar que o currículo não pode ser um elemento estático e padronizado, mas deve ser apontado como um caminho a ser seguido. Desse modo, as flexibilizações curriculares se inserem nesse contexto, como forma de entender o processo do currículo nas mais diversas formas e situações (Araújo; Oliveira, 2021, p. 03).

A discussão sobre flexibilização curricular revela-se central quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Embora seja reconhecida a necessidade de ajustes pedagógicos, muitas vezes corre-se o risco de as flexibilizações serem reduzidas a meras “adaptações razoáveis”, o que pode reforçar uma concepção assistencialista, como se os estudantes com deficiência fossem menos capazes ou necessitassem de percursos inferiores em relação aos demais. Nesse sentido, a flexibilização precisa ser compreendida não como concessão, mas como afirmação do direito de aprender em condições de equidade, assegurando o acesso ao conhecimento científico, técnico e cultural em sua totalidade. Na verdade, a flexibilização curricular pode ser vista de duas maneiras a depender da situação: a primeira como uma fragilidade e a segunda como estratégia pedagógica emancipadora, capaz de tensionar a lógica homogeneizadora da BNCC e promover a valorização das singularidades dos estudantes, assegurando que suas necessidades específicas sejam consideradas. Nessa perspectiva, a flexibilização deixa de ser apenas uma adaptação pontual e assume o papel de instrumento de inclusão e democratização do acesso ao conhecimento.

No PPC do Campus Guarapari, a previsão de flexibilizações e adequações curriculares a partir do relatório do Napne evidencia a intenção de atender às necessidades específicas dos estudantes, inclusive com adaptações arquitetônicas e aquisição de materiais didáticos adaptados. Contudo, ao adotar uma formulação genérica, o documento corre o risco de contrariar o disposto no art. 11 da Resolução CS nº 55/2017, que exige um processo formal, individualizado e com prazos definidos para a elaboração do Plano de Ensino Individual (PEI), instrumento que, além de pedagógico, pode ser considerado jurídico pois visa assegurar o direito do

estudante com deficiência ao processo de ensino em condições de igualdade com os demais. É importante frisar que, dentre os quatro PPCs analisados, apenas o do Campus Vitória menciona explicitamente o PEI, o que reforça a fragilidade dos demais quanto à aderência às normativas institucionais. A generalização das ações, sem detalhamento das estratégias para cada caso, pode resultar em práticas padronizadas e pouco efetivas, contrariando a orientação normativa de evitar generalizações por tipo de deficiência e o entendimento de que inclusão pressupõe respeito às singularidades (Cury, 2018; Saviani, 2013). Ademais, a flexibilização não pode significar rebaixamento dos objetivos curriculares mínimos, sob pena de reforçar desigualdades educacionais especialmente nos cursos técnicos integrados, em que a BNCC e os projetos pedagógicos de curso institucionais defendem a formação humana integral. Nessa perspectiva, a ausência de destaque ao PEI nos PPCs fragiliza a aderência às normativas e, além de possibilitar possíveis deslocamentos da educação especial como um direito social para uma ação dependente da boa vontade institucional, sujeita à improvisação e à descontinuidade.

O PPC do campus São Mateus, por sua vez, representa um avanço qualitativo no tratamento dessa questão do reconhecimento da diversidade. O documento explicita a importância de assegurar o direito de aprender dos estudantes com deficiência e propõe estratégias metodológicas flexíveis, valorizando a adequação curricular como ferramenta pedagógica. Discerne, ainda, o papel ativo do corpo docente na identificação das necessidades dos estudantes e na construção coletiva de práticas que favoreçam sua inclusão. Ao articular o princípio da equidade com o projeto pedagógico, São Mateus se aproxima da concepção de educação como prática social transformadora, alinhando-se a uma perspectiva emancipadora da formação profissional.

Embora o PPC do Campus Vitória detalhe um fluxo bem estruturado para o acompanhamento de estudantes com necessidades específicas — abrangendo desde o ingresso e identificação até a articulação de atendimentos e ações formativas, com previsão de recursos como tecnologias assistivas, profissionais de apoio e flexibilizações curriculares —, a amplitude dessa operacionalização coloca em xeque a BNCC, visto que a normativa se limita a reconhecer o princípio da equidade sem oferecer um detalhamento substancial de diretrizes específicas para a educação especial, criando, assim, um vazio considerável. Essa ausência faz com

que as instituições de ensino possam ou não efetivar a inclusão desse público, dependendo mais de esforços institucionais e regulamentos internos do que de um norteamento curricular nacional robusto.

A crítica reside no fato de que, apesar de a BNCC ser o documento balizador da educação brasileira, a responsabilidade de traduzir o princípio da equidade em ações pedagógicas concretas e abrangentes recai, de forma desproporcional, sobre as instituições de ensino, como o Ifes. Isso evidencia que, embora exista um plano de ação local para estudantes com necessidades específicas, a falta de um direcionamento detalhado na BNCC para a flexibilização curricular e metodológica universaliza um desafio que deveria ser mitigado por uma base curricular verdadeiramente instrutiva. A inexistência de um capítulo ou seção específica com diretrizes claras e aprofundadas na BNCC pode, portanto, dificultar a replicação de boas práticas e a garantia da equidade em nível nacional, deixando a efetivação do direito de aprender à mercê da capacidade e dos recursos de cada campus, em vez de assentá-la como um pilar solidamente estruturado na própria base comum.

A comparação entre os quatro campi permite afirmar que, embora exista um discurso institucional sobre a importância da inclusão, sua materialização depende fortemente do modo como cada unidade compreende e operacionaliza o atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Os PPCs demonstram avanços pontuais, mas ainda revelam fragilidades estruturais e ausência de um compromisso sistêmico com a inclusão. É possível identificar uma tensão entre a formalização legal do direito à educação inclusiva e a insuficiência de práticas pedagógicas concretas que sustentem esse direito.

Dessa forma, a categoria "Estudantes com Necessidades Específicas" revela-se um campo sensível e estratégico no interior das políticas institucionais do Ifes. A garantia do direito de aprender requer não apenas o reconhecimento da diversidade, mas a reestruturação curricular e didático-pedagógica dos cursos, de modo que os sujeitos com deficiência deixem de ser percebidos como exceção e passem a ser considerados protagonistas do processo formativo, em pé de igualdade com os demais.

Contudo, a análise dos dados da pesquisa evidenciou que, apesar das previsões normativas e regulamentações internas, os estudantes com deficiência no Ifes ainda não exercem o protagonismo estudantil que lhes é assegurado. Na prática, em diversos momentos sequer são ouvidos e não há registros de sua

participação efetiva em decisões ou ações que lhes dizem respeito diretamente. Essa contradição entre o discurso legal e a realidade institucional revela o silenciamento persistente das vozes dos estudantes com necessidades específicas, reforçando as barreiras simbólicas e estruturais que limitam a inclusão.

Nesse cenário, é imprescindível problematizar o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao instituir uma formação por competências e habilidades padronizadas, ignora as singularidades dos estudantes com necessidades específicas e também cala a sua voz. A ênfase nos resultados e na eficiência, típica de uma lógica gerencialista, tende a desconsiderar os tempos, modos e ritmos diversos de aprendizagem desses sujeitos. Assim, a garantia do direito de aprender no Ifes exige que os currículos, mesmo sob a égide da BNCC, sejam reconfigurados a partir de uma perspectiva crítica, que reconheça a diferença não como déficit, mas como componente constitutivo da diversidade humana. Ao se posicionar dessa maneira, o instituto se tornaria, mais uma vez, um lugar de resistência. Nessa direção, Ramos (2011) defende que os processos de ensino e aprendizagem devem possibilitar ao estudante não apenas a apropriação do conhecimento científico, mas também a compreensão de sua construção histórica e social. Para a autora, é fundamental que a formação contribua para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, permitindo que o sujeito estabeleça conexões entre fatos, ideias e ideologias, atuando de forma consciente, crítica e criativa na transformação das relações sociais.

Ramos (2011) ainda destaca que essa perspectiva não admite que o ensino limite-se ao uso instrumental dos conteúdos, afirmando que:

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta um risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isto explica a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos professores em conhecer, compreender e praticar pedagogia da competência. A isto chamaríamos de resistência histórica (Ramos, 2011, p. 154).

Com base nessa problematização, em que a crítica à pedagogia das competências revela os limites de uma formação pautada em prescrições determinadas, torna-se fundamental observar como as instituições têm respondido, na prática, às demandas relacionadas à educação especial. No caso do Ifes, os relatórios de gestão da Educação Especial na perspectiva inclusiva oferecem subsídios importantes para compreender em que medida os princípios de

reconhecimento da diversidade e do direito de aprender têm se materializado nas ações institucionais. Assim, ao verificar os dados dos relatórios de gestão da Educação Especial na perspectiva inclusiva do Ifes, referentes aos anos de 2019 a 2023, foi possível perceber avanços no atendimento a estudantes com necessidades específicas, especialmente no que diz respeito à identificação, registro e oferta de serviços especializados, ainda que persista a fragilidade na produção de dados e na avaliação da qualidade do suporte oferecido. Em 2019, os números já sinalizavam um crescimento expressivo, com 287 estudantes identificados pelos Napnes — um aumento de 78,3% em comparação ao ano anterior —, o que evidencia um movimento institucional de reconhecimento da presença desses sujeitos no ambiente acadêmico.

O relatório de 2020 reforça essa tendência, sobretudo em função do impacto da pandemia, que exigiu adaptações imediatas. As Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs) implicaram no aumento dos atendimentos; houve a reformulação do regimento do Fonapne e a elaboração de instruções normativas específicas (como a Instrução Normativa nº 01/2020) para tutoria e adequação de materiais didáticos inclusivos utilizados naquele período. No entanto, esse avanço teve caráter emergencial, com pouca sistematização de dados que permitissem avaliar sua eficácia ao longo do tempo.

Em 2021, o registro de dados sobre estudantes com necessidades específicas no Ifes apresentou avanços significativos, com maior precisão e abrangência. Foram identificados 418 estudantes, representando um aumento de 18,4% em relação ao ano anterior, o que indica um progresso na consolidação do acompanhamento educacional inclusivo. O Relatório de Gestão também informa que os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) contam com 238 profissionais, incluindo intérpretes de Libras, cuidadores, leitores e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, chama a atenção um dado preocupante relacionado aos docentes de AEE: a maioria exerce suas funções por meio de contratos temporários, sem vínculo efetivo com a instituição. Essa condição compromete a continuidade das ações pedagógicas, dificulta a consolidação de vínculos com os estudantes e enfraquece a institucionalização de práticas inclusivas, pois impede a formação permanente desses profissionais no contexto institucional.

Já em 2022, embora o "Relatório Educação Especial Inclusiva 2022" tenha sido elaborado, o documento revelou menos detalhes sobre a coleta de dados dos estudantes e os resultados das ações inclusivas, focando principalmente em áreas relacionadas à gestão. No entanto, o relatório ainda apontou um crescimento no número de estudantes com necessidades específicas atendidos pelos Napnes, alcançando 462 alunos, um aumento de 10,5% em relação a 2021. Desses, 208 foram novos ingressantes, sendo 144 deles por ações afirmativas.

O Relatório de 2022 também evidencia desafios estruturais e pedagógicos considerados cruciais para a consolidação do processo inclusivo no Ifes. Dentre as principais demandas identificadas pelos campi estão a necessidade urgente de garantir acessibilidade arquitetônica para estudantes com deficiência física, bem como a ampliação de recursos humanos e materiais voltados ao atendimento das especificidades educacionais de estudantes com deficiência visual, intelectual, auditiva, surdez, surdo-cegueira, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Ressalta-se, por exemplo, a carência de profissionais capacitados, como audiodescritores — preferencialmente pessoas com deficiência visual — para tornar acessíveis os materiais didáticos visuais, além da demanda crescente por tradutores e intérpretes de Libras, especialmente aqueles habilitados para o trabalho com estudantes surdocegos. O documento também aponta a insuficiência de docentes com formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando a necessidade de concursos públicos voltados a esse perfil profissional. Soma-se a isso a urgência da criação de metodologias de ensino que respeitem as singularidades dos estudantes. Tais elementos reforçam a ideia de que a presença física de estudantes com deficiência no espaço escolar não basta: é preciso assegurar condições materiais, humanas e pedagógicas que de fato garantam o direito de aprender com qualidade e equidade.

Em 2023, o Relatório destacou a presença de 486 estudantes com necessidades específicas acompanhados pelos Napnes, evidenciando um crescimento contínuo, com 177 novos ingressantes no ano. Dentre os tipos de necessidades, os dados apontam que as maiores ocorrências se referem ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) com 164 estudantes, seguidas por Deficiência Física (107) e Deficiência Intelectual (71). Apesar do aumento no número de atendimentos e do esforço em promover o acesso, o relatório sublinha um dado que

acende um alerta: das 755 vagas destinadas a pessoas com deficiência nos processos seletivos do Ifes em 2023, não houve ocupação total, nem da maioria delas. Essa realidade corrobora os dados do IBGE (PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022), que revelam uma queda significativa na frequência escolar de pessoas com deficiência à medida que avançam nos níveis de escolaridade, com apenas 14,3% na graduação, em contraste com 25,5% da população sem deficiência. Isso demonstra que há ainda um longo caminho a ser trilhado para que se efetive a inclusão educacional desse público, evidenciando a necessidade urgente de ações institucionais concretas que visem não apenas o acesso, mas também a permanência, e o devido processo de aprendizagem desses estudantes.

O documento também reitera desafios persistentes, como a insuficiência de recursos humanos e financeiros para atender às demandas crescentes e à complexidade das situações. A persistência dessas lacunas sinaliza uma fragilidade na capacidade operacional da instituição de acompanhar o crescimento da demanda. Isso evidencia que tais diretrizes, apesar de formalmente estabelecidas, ainda enfrentam obstáculos consideráveis em sua materialização, especialmente no que diz respeito à ausência de indicadores sistemáticos de monitoramento e avaliação das ações inclusivas.

De forma geral, embora o Ifes tenha criado estruturas de apoio e ampliado o acompanhamento dos estudantes com deficiência, persistem lacunas significativas, como a ausência de indicadores de desempenho efetivos, a fragilidade da infraestrutura e a limitação do tempo dedicado pelos profissionais nos Napnes, que comprometem a sustentabilidade e a profundidade das ações inclusivas. Além disso, a análise indica que os estudantes com necessidades específicas ainda não exercem plenamente o protagonismo estudantil previsto, muitas vezes não sendo ouvidos e sem participação efetiva em decisões que lhes dizem respeito. Em última instância, a consolidação de uma cultura institucional inclusiva exige a implementação de sistemas de monitoramento robustos, o estabelecimento de indicadores claros sobre o processo educacional e investimentos contínuos que assegurem a esses estudantes não apenas a presença, mas o direito real de aprender e de ter sua voz reconhecida na construção de sua trajetória acadêmica.

### 6.1.3 Concepção de currículo

Ao refletir sobre a categoria concepção de currículo e as prerrogativas delineadas nos documentos analisados, observa-se que o Ifes anuncia estar comprometido em garantir a efetivação dos princípios de justiça social e equidade. Contudo, essa intenção, embora presente no plano normativo institucional, encontra-se sob constante tensão diante das reformas educacionais recentes, como a Reforma do Ensino Médio (REM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que têm promovido reconfigurações curriculares orientadas por uma lógica mercadológica, podendo provocar retrocessos no processo educacional.

No âmbito da política educacional, o Instituto defende que o currículo deve estar alicerçado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, sendo orientado por uma política de igualdade. Tal direcionamento evidencia uma tentativa de promover educação acessível a todos, comprometida com a superação das desigualdades e com a distribuição equânime do conhecimento. No entanto, quando se trata da educação especial — compreendida como parte da luta pela democratização do acesso ao saber — constata-se que, embora as normativas internas assumam o compromisso com a promoção da justiça social e da emancipação de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência, a materialização dessas diretrizes ainda enfrenta entraves concretos. Como afirma Gramsci, para que tal projeto seja efetivo, é imprescindível a construção de um sistema de escolarização que esteja verdadeiramente ao alcance de todos os sujeitos (Silva, 2020, p. 217) e isso não se constitui em uma tarefa simples.

Cury (2002) ressalta a centralidade da equidade no processo educativo, afirmando que a cidadania plena demanda o acesso universal ao conhecimento. As normativas internas do Ifes, apoiadas no estatuto e em outros marcos legais, enunciam a valorização da diversidade e o combate a práticas excludentes. Porém, a análise do Relatório Integrado de Gestão 2023 evidencia um descompasso entre a intencionalidade normativa e a efetivação de ações. As políticas inclusivas, para além do discurso, necessitam de efetivação concreta.

A reformulação curricular é um imperativo para a democratização do acesso ao conhecimento. Cury (2002), em seu artigo "Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença", ressalta a importância de uma escola que

compreenda as necessidades específicas dos alunos e proponha métodos pedagógicos flexíveis e inclusivos, garantindo o direito de aprender a todos. Como um direito social, a educação deve ser acessível universalmente, promovendo tanto a igualdade quanto o respeito às diferenças. Não basta a criação de regimentos normativos, isso é primordial, mas é apenas o primeiro passo.

Saviani, por sua vez, critica o modelo educacional excludente e destaca a necessidade de acolher a diversidade, integrando todos ao processo educativo. De forma complementar, Gramsci, ao defender a ideia de uma escola unitária, propõe uma educação universal e inclusiva, na qual o saber seja um direito de todos, independentemente de suas condições físicas, econômicas ou intelectuais. Tais concepções exigem um currículo que respeite o protagonismo estudantil, valorize a diversidade e incorpore metodologias como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Para isso, é imprescindível assegurar a formação contínua dos docentes, infraestrutura acessível e práticas pedagógicas inovadoras.

A leitura do estatuto do Ifes evidencia a intenção de superar modelos dualistas e excludentes, alinhando-se à concepção de escola unitária de Gramsci e à pedagogia histórico-crítica de Saviani. Essa perspectiva é reforçada pela normativa institucional que propõe processos de ensino pautados no direito de aprender de todos os sujeitos, além de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva, garantindo às pessoas com necessidades específicas o pleno direito de realizar seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades. No entanto, a distância entre a intencionalidade normativa e sua efetivação concreta revela contradições estruturantes nas políticas institucionais, expondo os limites entre o discurso da inclusão e as práticas efetivas capazes de concretizá-lo.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) apresenta diretrizes que mencionam a adaptação curricular e o DUA, mas a ausência de dados nos relatórios de gestão que confirmem sua aplicação denuncia a fragilidade da operacionalização desses princípios. Embora a proposta pedagógica se comprometa normativamente com a formação integral, faltam mecanismos efetivos para assegurar sua incorporação nos projetos pedagógicos de curso.

A concepção de currículo descrita nas normativas internas, em tese, alinha-se às políticas de igualdade e combate às desigualdades, em consonância com as críticas de Saviani (2007) ao modelo educacional tecnicista e dualista. Este modelo, moldado pela lógica de mercado, subordina a formação humana integral às

demandas econômicas. Ao adotar uma concepção curricular voltada à justiça social e à igualdade, o Ifes busca superar essa dicotomia e aproximar-se de uma educação que considere o sujeito em sua totalidade, fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Contudo, apenas a previsão documental não basta: é preciso implementar ações que garantam efetivamente a acessibilidade nos projetos pedagógicos de curso.

Assim, as políticas educacionais do Ifes devem priorizar a superação das desigualdades, indo além das barreiras físicas e abrangendo também dimensões culturais e sociais. O currículo precisa ser concebido e praticado como instrumento de emancipação e equidade, capaz de contemplar a pluralidade dos sujeitos. Métodos de ensino e práticas avaliativas devem atender às necessidades individuais dos estudantes, reforçando o compromisso com uma educação equitativa e inclusiva.

Na contramão desse entendimento surge a BNCC que, ao omitir diretrizes efetivas para a formação ampla de estudantes com deficiência, impõe sérias limitações à implementação de práticas inclusivas. Seu caráter padronizador reforça a lógica da homogeneização, desconsiderando singularidades e comprometendo o direito de aprender desses sujeitos. Tal desconexão evidencia que, embora a BNCC prometa respeitar especificidades regionais, culturais e individuais, na prática ignora as particularidades dos estudantes com deficiência, impedindo sua inclusão plena e equitativa.

Como aponta Freitas (2018), a padronização curricular parte do pressuposto de que, ao definir o que deve ser ensinado, a escola terá clareza de sua função e poderá ser avaliada por testes padronizados, que recompensam ou punem conforme o cumprimento das diretrizes. Essa lógica reforça o viés mercadológico e excludente, negligenciando as reais necessidades dos estudantes. A promessa de um currículo unificado que respeite as especificidades revela-se ilusória diante da ausência de estratégias concretas para garantir a inclusão plena.

Ao impor metas e avaliações que desconsideram as particularidades dos sujeitos, a BNCC intensifica processos de exclusão, subordinando o currículo às exigências do mercado. A luta pelo direito de aprender, portanto, exige resistência crítica à padronização e fortalecimento de políticas institucionais que reconheçam e valorizem a diversidade como princípio fundante da educação.

Neste contexto, as normativas internas do Ifes, ao rejeitarem formalmente um currículo estritamente voltado ao mercado, sinalizam uma proposta de valorização da diversidade e da formação humana integral — aproximação evidente às críticas de Saviani (2007) ao tecnicismo e ao dualismo. Entretanto, a previsão legal, por si só, é insuficiente: é necessário um esforço efetivo para integrar a acessibilidade aos currículos e superar os entraves que ainda dificultam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

Essa perspectiva institucional de valorização da diversidade e da formação integral demanda também um olhar crítico sobre a própria finalidade da educação. É nesse ponto que se torna necessário distinguir conceitualmente entre “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho”, já que essa diferenciação revela implicações profundas na construção curricular e nas políticas educacionais. Enquanto o primeiro tende a reduzir a formação à aquisição de competências imediatas para atender às demandas do capital, o segundo amplia a compreensão do trabalho como prática social, histórica e cultural, vinculada à emancipação humana e à formação omnilateral. Essa reflexão é central para compreender como a proposta formativa do Ifes pode alinhar-se a um projeto educacional que transcenda a mera adaptação ao mercado e se aproxime de um ideal de escolarização crítica e emancipadora.

A distinção entre "mercado de trabalho" e "mundo do trabalho" é crucial para uma análise crítica da educação e da formação humana, extrapolando a mera preparação para o emprego. O mercado de trabalho, frequentemente abordado por uma perspectiva que Gramsci criticaria como restrita à "escola do emprego", refere-se à esfera das relações de compra e venda da força de trabalho, onde predominam as demandas imediatas por habilidades e a lógica do capital. O estudioso assevera:

A escola unitária ou de cultura geral “humanista” (entendida em sentido amplo e não só no sentido tradicional) deveria propor-se a introduzir na vida ativa os jovens com uma certa autonomia intelectual, isto é, com um certo grau de capacidade para a criação intelectual e prática, de orientação independente (Gramsci, 2024, p. 553).

Nesse contexto, a educação tende a ser instrumentalizada para atender às flutuações e exigências do capital produtivo, formando indivíduos para ocupações específicas, um risco já apontado por Frigotto (2006) em sua crítica à "escola improdutiva" que subordina o saber aos interesses do mercado.

Por outro lado, o “mundo do trabalho” é um conceito muito mais abrangente e humanizador. Conforme Marx (1934), especialmente nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, o trabalho não é apenas meio de subsistência, mas atividade ontológica

que constitui o ser humano, permitindo a objetivação de suas capacidades e a transformação da natureza e de si mesmo. Nesse sentido Sousa Junior (2010) destaca:

Para Marx, o trabalho é a atividade humana fundamental, pois é a partir do trabalho que se desenvolve toda a complexa rede de desdobramentos que envolvem a condição humana: desde a produção de produtos necessários para a satisfação das necessidades humanas concretas, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da atividade, dos instrumentos utilizados, ao desenvolvimento das próprias aptidões humanas, dos atributos humanos, inclusive dos sentidos humanos, da linguagem, da consciência, da sociabilidade, das representações humanas, por fim, a produção da cultura (Sousa Junior, 2010, p. 59)

Dessa forma, ao conceber o trabalho como categoria fundante da existência humana, Marx rompe com a visão utilitarista e meramente produtivista que o reduz a um instrumento de geração de renda ou de atendimento às demandas imediatas do mercado. Nessa perspectiva, o trabalho se constitui como princípio educativo, integrando-se de maneira indissociável à formação plena do ser humano e à sua liberdade criadora. É nesse sentido que Sousa Junior (2010) aprofunda a reflexão, evidenciando que o processo educativo se manifesta tanto no exercício do trabalho quanto nas experiências vividas no tempo livre, sem hierarquias entre essas esferas:

Como categoria afirmadora da humanidade, o princípio educativo do trabalho se define sem qualquer oposição em relação ao tempo livre, pois nos dois momentos se realiza da mesma maneira o processo educativo, e a humanidade se afirma em sua liberdade criadora igualmente no trabalho ou fora dele. Aqui não há oposição entre a qualidade das atividades – a práxis humana desenvolvida no trabalho ou no tempo de não trabalho. O processo de formação humana, nesse caso, é um processo rico e livre quer seja no trabalho, quer seja no tempo de não trabalho (Sousa Junior, 2010, p. 62)

Essa visão dialética e emancipatória do trabalho é fundamental também para Gramsci, que propõe a escola do trabalho capaz de formar o homem integral, apto não só para o fazer técnico, mas para a compreensão das relações sociais e para a intervenção política. A formação para o mundo do trabalho, nesse sentido, conforme defendido por Marise Ramos (2002) em sua crítica à pedagogia das competências puramente funcionalistas, vai além do desenvolvimento de habilidades isoladas, buscando a politecnicidade e a compreensão histórico-crítica das estruturas produtivas e sociais, visando à autonomia e à capacidade de atuar na transformação social, e não apenas na adaptação a um posto.

Inspirando-se no artigo de Gramsci *La scuola del lavoro* (1980), a crítica à "escola do emprego" em detrimento da "escola do trabalho", Silva (2020) ressalta a necessidade de uma instituição educacional que promova uma formação completa e igualitária. Lembra que, para Gramsci, a escola deve ir além da capacitação para um

ofício, visando a preparar o indivíduo para uma atuação plena na sociedade, inclusive política, na construção de uma nova ordem social. Essa perspectiva busca formar um "novo homem", "senhor de si", apto a tomar decisões autônomas e a dirigir seu próprio caminho, sem se limitar aos ditames de um sistema de mercado ou à subserviência a interesses alheios.

Ao confrontar essa concepção ampla e emancipatória do trabalho com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se um tensionamento evidente. A BNCC, ao adotar a pedagogia das competências como eixo estruturante, tende a fragmentar a formação e direcioná-la para o atendimento de demandas específicas do mercado, priorizando o desenvolvimento de habilidades e atitudes alinhadas a perfis ocupacionais predefinidos. Tal abordagem, ao reduzir o currículo a um conjunto de competências utilitaristas, distancia-se do princípio educativo do trabalho defendido por Marx, Gramsci e outros autores, que concebem o trabalho como mediação para a formação integral do ser humano e para a construção de sua autonomia intelectual, cultural e política.

Ainda que a BNCC incorpore em seu texto a expressão “mundo do trabalho” e afirme buscar uma formação voltada ao desenvolvimento integral do estudante, sua materialização curricular não corresponde a essa concepção ampliada. Isso porque as competências gerais e específicas que orientam o documento acabam vinculando-se diretamente às necessidades do mercado, traduzindo erroneamente o conceito de “mundo do trabalho” em demandas de empregabilidade e adaptação a funções laborais pré-definidas. Tal abordagem esvazia a dimensão ontológica e emancipatória do trabalho, reduzindo-o a um instrumento de inserção produtiva. Nesse sentido, como afirma Zank e Malanchen (2020, p. 132):

Buscamos, com isso, demonstrar que a concepção de formação que norteia a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada por interesses empresariais. Compreendemos que a intencionalidade dessa concepção é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista, que tem por objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana (Zank; Malanchen, 2020, p. 132)

No âmbito dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, esse risco se torna ainda mais relevante, pois, em vez de promover a integração entre a formação geral e a profissional, a implementação da BNCC pode levar à adoção de currículos engessados, excessivamente voltados para a empregabilidade imediata e desprovidos de uma base humanística consistente. Nesse contexto, corre-se o

perigo de que as escolas se transformem em “escolas do emprego”, limitadas a preparar estudantes para a execução de tarefas técnicas, sem desenvolver neles a capacidade de compreender e intervir nas contradições sociais que atravessam o mundo do trabalho.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos campi Aracruz, Guarapari, São Mateus e Vitória evidencia diferentes abordagens quanto à incorporação das mudanças advindas da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), da BNCC e da reorganização curricular por itinerários formativos. Nos quatro campi, as matrizes contemplam a carga mínima entre 3.000 e 3.500 horas em três anos, dividindo-se entre componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação técnica própria da área de Mecânica. Contudo, as semelhanças estruturais escondem significativas disparidades no grau de articulação entre o Ensino Médio e o curso técnico.

A concepção curricular explicitada no PPC do Ifes – Campus Guarapari evidencia uma tensão entre dois polos: de um lado, o compromisso com a formação omnilateral e integrada, fundamentada na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia; de outro, a ênfase na “adequação da matriz curricular às demandas atuais do mercado de trabalho” (PPC 2024). Esse movimento revela uma contradição central que perpassa as reformas educacionais recentes, especialmente a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, que fortalecem a pedagogia das competências e a vinculação estreita da escola ao setor produtivo.

Ainda que o documento afirme a busca pela superação do dualismo entre trabalho manual e intelectual, a narrativa recorre constantemente ao argumento da empregabilidade, da diminuição do desemprego e da preparação de mão de obra para o mercado. Essa perspectiva, como já problematizada por Saviani (2020), tende a subordinar o currículo a uma lógica economicista, reduzindo o direito à educação a um instrumento de adaptação ao mercado, em detrimento da formação plena dos sujeitos.

No âmbito das discussões institucionais relativas à implementação da BNCC no Ifes, especialmente no processo de revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), a análise documental demonstrou que o foco predominante das deliberações esteve centrado na reorganização da carga horária das disciplinas, em detrimento de uma reflexão mais aprofundada sobre os conteúdos formativos e seus fundamentos epistemológicos, pedagógicos e sociais. Tal orientação revela uma

compreensão de currículo excessivamente operacional e normativa, alinhada à lógica de adequação formal às exigências da BNCC, que tende a secundarizar o debate sobre o conhecimento escolar, sua seleção, organização e sentido social. Essa perspectiva mostra-se particularmente problemática quando considerada à luz do direito de aprender dos estudantes com deficiência, uma vez que a garantia desse direito não se esgota na redistribuição do tempo escolar, mas exige a problematização dos conteúdos, das metodologias e das mediações pedagógicas. Nesse sentido, os achados da pesquisa sinalizam a necessidade de que o Ifes reoriente sua concepção de currículo, deslocando o eixo das discussões da mera adequação quantitativa da carga horária para uma abordagem qualitativa, crítica e socialmente referenciada dos conteúdos.

Outro aspecto que merece crítica é a forma como o PPC aborda a inclusão. Embora mencione flexibilizações curriculares e adequações arquitetônicas a partir da atuação do Napne, o documento adota uma perspectiva de caráter compensatório, tratando a inclusão como um adendo ao currículo, e não como princípio estruturante. Apesar de apresentar uma base conceitual aparentemente promissora, a efetividade da inclusão para estudantes com necessidades específicas no Campus Guarapari revela fragilidades. As medidas previstas — flexibilizações curriculares, adequações arquitetônicas, contratação de profissionais especializados e aquisição de materiais adaptados — aparecem condicionadas a intervenções pontuais do Núcleo, o que evidencia uma concepção reativa e dependente da identificação individual das demandas. Ao subordinar tais adaptações à atuação do Napne, o PPC limita a inclusão a respostas circunstanciais, em vez de incorporá-las de forma orgânica e prévia na própria estrutura curricular, assegurando o direito de aprender de todos os estudantes desde o planejamento pedagógico.

A crítica se aprofunda ao considerar que a integração e a universalidade são defendidas como princípios centrais do curso (Prática Profissional Integrada, integração de áreas). Contudo, a efetivação da acessibilidade pedagógica e curricular para estudantes com deficiência parece ainda estar delineada como uma adaptação posterior e individualizada, e não como um pressuposto que permeia a própria formação omnilateral desde a sua gênese. Isso pode gerar uma tensão entre o discurso da formação integral para todos e a prática da adequação sob demanda para um grupo específico, correndo o risco de subestimar a necessidade de um

planejamento curricular inclusivo desde o início, que minimize barreiras e maximize a participação de todos os estudantes no "mundo do trabalho" em sua dimensão mais ampla, e não apenas na adaptação a um mercado que ainda opera por lógicas excludentes. A ausência de detalhes sobre como essas flexibilizações se articulam com a matriz curricular e a Prática Profissional Integrada (PPI), que envolve todos os docentes, levanta questões sobre o grau de internalização da perspectiva da educação especial na própria base curricular do curso.

Por outro lado, a inserção da Prática Profissional Integrada (PPI) pode ser considerada um avanço, ao propor a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em projetos coletivos. Contudo, a forma como é descrita no PPC ainda coloca a BNCC como eixo estruturador, o que limita a autonomia do curso e tende a reduzir a experiência de integração a uma formalidade, esvaziando seu potencial crítico-transformador. Nesse sentido, o currículo, embora se apresente como integrado e comprometido com a formação omnilateral, preserva fortes marcas de uma concepção instrumental, mais voltada a responder às demandas conjunturais do mercado de trabalho do que a garantir, de fato, o direito universal ao conhecimento histórico, científico e culturalmente produzido.

O PPC do Campus São Mateus intenta construir uma concepção de currículo marcada pela integração entre formação técnica e formação geral, articulando os componentes da BNCC aos princípios de contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade. Nesse sentido, o documento demonstra preocupação em superar a fragmentação dos saberes e em promover itinerários formativos que dialoguem com a realidade local, reconhecendo a diversidade dos contextos socioeconômicos e culturais da região. Ao destacar a pesquisa como princípio pedagógico e a indissociabilidade entre teoria e prática, o curso se aproxima da perspectiva da formação omnilateral ao entender o trabalho como princípio educativo.

Todavia, a ênfase recorrente na BNCC e na adequação à Lei nº 13.415/2017 revela limites importantes dessa proposta. Embora o PPC se apresente como promotor da interdisciplinaridade e da integração entre ensino, pesquisa e extensão, a centralidade atribuída à BNCC indica a prevalência da pedagogia das competências, cujas raízes estão fortemente vinculadas ao ideário neoliberal. Dessa forma, corre-se o risco de a proposta curricular reduzir-se a um alinhamento às

demandas do mercado e às avaliações externas, enfraquecendo a possibilidade de uma formação integral. Como ressalta Freitas(2018):

Bases nacionais curriculares, tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação, fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem (Freitas, 2018, p. 80).

Embora o documento afirme a busca por uma formação omnilateral e a superação da unilateralidade, a materialização efetiva da flexibilidade curricular e da interdisciplinaridade para todos os estudantes, especialmente para aqueles com necessidades específicas, carece de detalhamento aprofundado. A ênfase na oferta de ensino com excelência e no cumprimento da Lei nº 13.415, embora válidas, tende a ancorar a proposta em normas e resultados esperados, sem explicar adequadamente como os mecanismos de flexibilização curricular e as estratégias pedagógicas para a diversidade serão implementados no dia a dia. Essa lacuna impede que a potencialidade da diversidade de conhecimentos se traduza em um currículo verdadeiramente acessível e relevante para cada estudante, permanecendo como uma mera intenção formal. Essa fragilidade pode estar diretamente ligada à ausência de representatividade do Napne e dos próprios estudantes com deficiência no processo de reformulação do PPC.

Assim, embora o PPC do Campus São Mateus apresente elementos inovadores e socialmente relevantes — como a interdisciplinaridade, a contextualização e a valorização da pesquisa —, sua concepção curricular permanece tensionada em dois pontos: um, que busca a formação integral dos sujeitos; e outro, que atende às determinações legais e às demandas mercadológicas. Essa ambivalência evidencia as contradições próprias das políticas curriculares atuais, em que a promessa de inclusão e de formação omnilateral é constantemente limitada pela normatividade da BNCC e pela lógica da empregabilidade.

No PPC do Campus Vitória, o currículo permanece centrado na formação técnica em Mecânica, sem referências explícitas à BNCC. Os dados da pesquisa indicam que o projeto pedagógico passou apenas por ajustes pontuais para atender às novas normativas. Embora haja um processo de reformulação em curso, no momento da coleta das informações, ele ainda não havia sido concluído.

A afirmação contida no texto de que o currículo deverá atender às finalidades de formação geral e específica para o mercado revela uma concepção reducionista

de educação, ao colocar o mercado de trabalho como finalidade central do processo formativo. Essa perspectiva ignora que a escola, especialmente no nível médio integrado, deve assegurar não apenas a preparação profissional, mas também o direito de acesso ao conhecimento científico, histórico e cultural. Ao subordinar a formação escolar às demandas conjunturais do mercado, corre-se o risco de reforçar o caráter utilitarista e instrumental da educação, reduzindo o papel da escola a fornecer mão de obra adaptada às exigências imediatas do setor produtivo.

O documento também valoriza metodologias ativas, atribuindo ao estudante o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento, com mediação docente. Essa ênfase no protagonismo discente e na integração entre teoria e prática sugere uma tentativa de romper com o ensino transmissivo, aproximando-se da perspectiva da pedagogia histórico-crítica ao reconhecer a importância da mediação intencional do professor na apropriação dos conhecimentos científicos e técnicos. Contudo, a forma como o texto apresenta a questão metodológica tende a assumir um tom genérico, mais pautado por princípios de flexibilidade e inovação pedagógica do que por um projeto pedagógico sistematicamente fundamentado.

Assim, ainda que o PPC apresente elementos que buscam a integração entre áreas do conhecimento e a valorização do sujeito como protagonista da aprendizagem, contudo, sua concepção curricular permanece marcada por tensões: entre a formação técnica específica e a formação geral; entre a valorização da autonomia discente e o risco de aderir a um discurso de competências; e entre o ideal de inclusão e a ausência de mecanismos claros de efetivação de um currículo verdadeiramente acessível e democrático.

Em linhas gerais, no campus Aracruz, o PPC reconhece o alinhamento com a LDB e as DCNs, mas faz apenas uma menção genérica à BNCC, sem detalhar ações pedagógicas, itinerários formativos ou a integração entre o Ensino Médio e a formação técnica. Dessa forma, a concepção curricular permanece vinculada a padrões tradicionais, apresentando como principal atualização apenas a adequação da carga horária.

O PPC em análise explicita a adoção do princípio da laboralidade como eixo estruturante do currículo, vinculando-o ao desenvolvimento de competências como autonomia intelectual, criatividade, iniciativa e capacidade de resolução de problemas. Embora essa proposta busque responder às exigências de um cenário socioeconômico marcado por instabilidades, evidencia também a centralidade de

uma concepção de currículo voltada para a adaptação do estudante às demandas do mercado de trabalho. Tal perspectiva aproxima-se muito da lógica da pedagogia das competências por reduzir o direito à educação ao desenvolvimento de habilidades instrumentais, subordinando a formação dos sujeitos à lógica da empregabilidade.

A organização da matriz curricular, apresentada como equilibrada entre o núcleo comum e o núcleo profissionalizante, sugere uma preocupação em evitar sobrecarga de conteúdos e em assegurar certa harmonia entre formação geral e técnica. No entanto, a ênfase em requisitos mínimos para atender tanto às diretrizes do Enem quanto às necessidades do mercado de trabalho reforça uma concepção pragmática de currículo, voltada à certificação e à adequação normativa, em detrimento da efetiva promoção de uma formação humana integral.

O processo de elaboração coletiva do PPC, envolvendo debates com professores e especialistas da área, representa um ponto positivo, ao indicar uma construção participativa. Ainda assim, a participação docente não garante, por si só, a superação do caráter instrumental do currículo, se os princípios que o orientam permanecem ancorados na adaptação às oscilações do mercado e às avaliações externas. Assim, a concepção de currículo apresentada, embora apresente elementos de integração e diálogo com a formação geral, revela-se tensionada entre a promessa de formação integral e a predominância de uma lógica mercadológica que condiciona a educação à sua utilidade imediata.

As informações presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos campi pertencentes a esta pesquisa, evidenciam tanto convergências estruturais quanto divergências significativas em relação à concepção de currículo. De forma geral, todos os cursos apresentam matrizes organizadas em torno da articulação entre formação geral e técnica, com cargas horárias semelhantes e em consonância com a legislação vigente (LDB, DCNs e Lei nº 13.415/2017). Essa semelhança estrutural, no entanto, esconde distintas formas de apropriação da BNCC, dos itinerários formativos e da integração entre o Ensino Médio e a formação técnica.

Nos quatro campi, observa-se a presença de uma tensão recorrente entre a busca pela formação omnilateral e a forte influência da pedagogia das competências, reforçada pela centralidade da BNCC e pela lógica da empregabilidade. Esse movimento revela um paradoxo comum: embora os documentos expressem a intenção de superar o dualismo histórico entre formação

geral e formação profissional, na prática curricular prevalece a adaptação às demandas imediatas do mercado de trabalho.

No Campus Guarapari, essa contradição se explicita de modo mais evidente, pois o PPC oscila entre a defesa de uma formação integral e a ênfase na adequação da matriz curricular às demandas atuais do mercado. Embora reconheça a inclusão como princípio, a operacionalização das flexibilizações permanece reativa, dependente do Napne, sem garantir sua incorporação estrutural no currículo.

O Campus São Mateus apresenta uma proposta mais inovadora, com ênfase na interdisciplinaridade, na contextualização e na pesquisa como princípio pedagógico, aproximando-se da concepção omnilateral. Entretanto, o peso dado à BNCC e à adequação normativa fragiliza essa perspectiva, restringindo o potencial inclusivo da proposta.

No Campus Vitória, o currículo técnico em Mecânica aparece mais centrado na formação profissional, com poucas referências à BNCC, mas mantendo a finalidade principal de atender ao mercado de trabalho. Embora valorize metodologias ativas e o protagonismo discente, a ausência de um projeto pedagógico sistematizado e a indefinição sobre como se efetivarão as práticas inclusivas revelam contradições entre discurso e prática.

Por fim, o Campus Aracruz demonstra alinhamento formal às diretrizes legais, mas conserva um padrão curricular tradicional, com foco na laboralidade e em competências voltadas à empregabilidade. Ainda que tenha sido construído coletivamente, o PPC mantém uma concepção pragmática de currículo, centrada no cumprimento de requisitos mínimos e na certificação.

Em síntese, embora os quatro campi compartilhem elementos comuns, como a tentativa de equilibrar formação geral e técnica e a preocupação em responder às normativas educacionais, cada PPC expressa de forma distinta as tensões entre formação integral e lógica mercadológica. As propostas oscilam entre avanços pontuais — como interdisciplinaridade, protagonismo discente e práticas integradoras — e limites estruturais — como a centralidade da BNCC, a prevalência da pedagogia das competências e a ausência de um currículo verdadeiramente inclusivo. Assim, a concepção curricular dos cursos, em maior ou menor grau, permanece tensionada pela contradição entre a promessa de democratização do acesso ao conhecimento e a tendência de subordinação da educação às demandas do mercado.

Ao encerrar as discussões da categoria, é importante frisar que os relatórios de gestão da educação especial na perspectiva inclusiva de 2022 e 2023 revelam um processo de retração na granularidade das informações sobre a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes). Embora os documentos mantenham o reconhecimento formal da existência dos núcleos e sua consonância com a legislação vigente, deixam de apresentar dados fundamentais, como o número de estudantes atendidos, o acompanhamento de sua trajetória acadêmica ou a avaliação da efetividade das ações implementadas. Essa ausência de indicadores desloca o foco dos relatórios para questões apenas de cunho burocrático de rotinas, sem articulação clara com o currículo e com os processos de aprendizagem.

Inclusive, do ponto de vista curricular, as consequências dessa lacuna são diretas e preocupantes. A inexistência de registros consistentes sobre adaptações realizadas, acompanhamento de desempenho ou estratégias de acessibilidade pedagógica impede uma leitura fidedigna sobre a real efetividade das práticas inclusivas nos cursos. Tal cenário reforça a dicotomia entre o currículo formal, apresentado nos PPCs como espaço de formação integral e inclusiva, e o currículo real, que se materializa no cotidiano das salas de aula, frequentemente marcado por improvisações e respostas pontuais às demandas dos estudantes com deficiência.

Além disso, a ausência de programas de formação docente continuada, a falta de infraestrutura física e a indisponibilidade de carga horária dos professores para atendimentos individuais acabam limitando as possibilidades reais de aprendizagem desses estudantes. Sem formação adequada, tempo pedagógico destinado e recursos garantidos, os docentes enfrentam barreiras para transformar o discurso inclusivo em prática curricular efetiva. O resultado é uma inclusão que permanece no plano da intenção ou do reconhecimento simbólico, mas que não se traduz em estratégias pedagógicas sistemáticas capazes de garantir condições efetivas de acesso e permanência com qualidade no processo educativo.

Nesse sentido, torna-se urgente que os relatórios de gestão da educação especial na perspectiva inclusiva avancem para além do registro institucional e incorporem indicadores que permitam monitorar e avaliar a efetividade das ações inclusivas em sua dimensão curricular. Dados como a porcentagem de disciplinas que adotaram o plano de ensino individual, a participação de estudantes com deficiência em avaliações comuns com recursos de acessibilidade, o número de

estudantes que foram atendidos pelos professores da classe comum no contraturno seriam exemplos concretos de parâmetros a serem monitorados. A inclusão, para além de reconhecida formalmente, precisa ser planejada, acompanhada e avaliada como parte constitutiva do currículo, de modo a assegurar que o direito de aprender não dependa da boa vontade individual ou de iniciativas isoladas, mas de uma política pedagógica consistente e institucionalizada.

Ao concluir a análise da categoria concepção de currículo no Ifes, torna-se evidente que a distância entre o discurso normativo e a materialidade das práticas pedagógicas constitui um dos principais obstáculos à efetivação de uma educação inclusiva. A adesão declarada a princípios como justiça social, equidade e formação integral, embora alinhada aos fundamentos teóricos de Saviani (2020), Gramsci (2007) e Cury (2018), precisa ser acompanhada de políticas públicas concretas que assegurem formação docente continuada, bem como mecanismos de monitoramento e avaliação comprometidos com a inclusão. A resistência ao modelo curricular homogeneizante da BNCC exige não apenas posicionamentos institucionais críticos, mas também a construção de alternativas que respondam às múltiplas realidades dos estudantes, sobretudo daqueles com deficiência, cujas trajetórias ainda são frequentemente limitadas por barreiras atitudinais e estruturais.

Nesse cenário, compreender o currículo como instrumento de emancipação demanda uma reorientação profunda das práticas educacionais, que não pode se restringir à conformidade documental. A consolidação de um currículo inclusivo requer intencionalidade política e compromisso pedagógico com a diversidade, sob pena de a formação acessível a todos permanecer restrita ao plano retórico. A padronização imposta pela BNCC evidencia uma contradição que só poderá ser superada com o enfrentamento das desigualdades estruturais e pedagógicas, condição indispensável para a consolidação de uma escola que, de fato, assegure o direito à educação em sua dimensão plena.

Portanto, fortalecer a educação inclusiva no âmbito do Ifes implica promover uma reconfiguração curricular que vá além do simples cumprimento da BNCC. É necessário que o planejamento pedagógico e os PPCs incorporem uma perspectiva crítica, reconhecendo os estudantes com deficiência como sujeitos ativos e protagonistas do processo formativo, o que exige materiais acessíveis, múltiplas formas de avaliação e diversificação das possibilidades de participação. Tal reestruturação deve articular o eixo formativo com práticas que respeitem e

valorizem as diferenças, transformando a inclusão em realidade e ampliando a equidade no contexto dos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio.

#### 6.1.4 Avaliação

A avaliação dos estudantes com deficiência no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) encontra respaldo em normativas institucionais que buscam assegurar a equidade no processo educacional, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e garantindo o direito de aprender em condições adequadas. O artigo 19 da Resolução nº 55/2017 estabelece que os discentes com necessidades específicas têm direito a formas e condições de avaliação compatíveis com seus limites e potencialidades, de modo a favorecer seu desenvolvimento e autonomia. Para tanto, prevê a adoção de medidas que vão desde adaptações nos métodos e instrumentos avaliativos, acordadas entre professor e estudante com apoio do Napne, até a utilização de recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva, profissionais de apoio e prazos diferenciados, sempre fundamentados no princípio da equidade.

De forma complementar, o artigo 70 do Regulamento da Organização Didática (ROD) define que a avaliação deve considerar dimensões qualitativas e quantitativas dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, valorizando hábitos, atitudes e valores dos estudantes. No caso específico dos discentes com necessidades específicas, reforça-se a importância de contemplar suas facilidades e dificuldades em determinadas áreas, garantindo adaptações nos instrumentos e condições de aplicação, além de apoios institucionais orientados pelo Napne ou solicitados pelo próprio estudante.

As provas e demais instrumentos avaliativos devem ser elaborados em formatos acessíveis, respeitando as necessidades decorrentes de cada tipo de deficiência. Isso inclui a adoção de linguagem clara, fontes ampliadas, recursos audiovisuais e demais estratégias que favoreçam a compreensão e a equidade no processo avaliativo. Em relação ao tempo, é garantida a concessão de um tempo adicional mínimo de 30 minutos para estudantes que necessitem desse suporte, assegurando que possam demonstrar plenamente seu aprendizado.

Todo processo avaliativo no contexto educacional, quando bem estruturado e executado, não apenas atende às demandas legais, mas fortalece todas as outras

ações em conjunto que fazem parte do atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

O processo de construção dos instrumentos avaliativos é desafiador, pois enfrenta uma gama de detalhamentos que não se restringe apenas à elaboração de um documento formal que objetiva medir conhecimentos. Pelo contrário, o processo avaliativo no Ifes enfrenta desafios que envolvem questões pedagógicas e de formação docente, que exigem um trabalho colaborativo singular entre os diversos profissionais.

Definitivamente, para muitos professores das classes comuns, não é tarefa simples a adequação dos instrumentos avaliativos. Pelo contrário, há a necessidade da realização de um trabalho colaborativo que perpassa pelas observações contidas no PEI, pela oitiva dos professores de AEE, pelo setor pedagógico e pela observância do estudante durante as aulas. Todo esse processo vai resultar na elaboração de um instrumento que atenda às demandas daquele determinado estudante e que realmente possa mensurar seu conhecimento em relação a determinado conteúdo. Lembrando que essa forma de avaliação deve ocorrer utilizando-se de meios diversos, sem focar apenas em formas de avaliação escrita.

Nesse contexto, percebe-se que a avaliação dos estudantes com deficiência requer um olhar atento, de modo a considerar tanto suas singularidades quanto os objetivos formativos previstos nos cursos. Assim, a prática avaliativa não se restringe à adaptação de instrumentos, mas deve estar articulada com as diretrizes institucionais que orientam o trabalho pedagógico, estabelecendo conexões entre o processo individual de aprendizagem e as metas coletivas definidas nos Projetos Pedagógicos de Curso.

No Campus Guarapari, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio estabelece que a avaliação deve estar em consonância com o perfil de egresso, os objetivos formativos e as especificidades de cada disciplina. O documento define o processo avaliativo como diagnóstico, contínuo e processual, contemplando tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos, a fim de acompanhar avanços, conquistas e dificuldades dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, a avaliação é concebida como instrumento de acompanhamento e de orientação do percurso formativo, valorizando as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, bem como a formação para a cidadania e para o exercício crítico da profissão.

No que diz respeito à operacionalização, o PPC prevê que, em cada semestre, sejam aplicados no mínimo três instrumentos avaliativos diversificados, entre eles projetos, seminários, estudos de caso, relatórios, provas teórico-práticas, autoavaliação, entre outros. O registro do rendimento é expresso em notas até 50 pontos por semestre, e os critérios de avaliação devem constar nos planos de ensino, em conformidade com o Regulamento de Organização Didática (ROD).

Embora o documento destaque uma concepção de avaliação formativa e integradora, observa-se a presença de contradições inerentes ao modelo regulatório. Ao mesmo tempo em que o PPC defende a democratização da aprendizagem e a superação da posição do docente como único detentor do saber, mantém a centralidade em práticas tradicionais, como a atribuição de notas e a obrigatoriedade de instrumentos formais de verificação. Isso revela um tensionamento entre a retórica pedagógica de valorização da aprendizagem integral e os mecanismos normativos que reforçam a pedagogia das competências prevista na BNCC e reafirmada pela reforma do Ensino Médio.

No caso dos estudantes com deficiência, o PPC não trata diretamente do processo avaliativo dos mesmos; diante deste fato, surgem alguns questionamentos: em que medida os procedimentos avaliativos, mesmo diversificados, atendem de fato às especificidades desses sujeitos? Se por um lado os documentos institucionais — como a Resolução nº 55/2017 e o ROD — garantem adequações metodológicas e de instrumentos, por outro, a prática descrita no PPC de Guarapari não explicita estratégias concretas em relação à avaliação. Essa lacuna pode comprometer a efetivação do direito de aprender, uma vez que a avaliação, em vez de se constituir em mecanismo de inclusão e emancipação, pode reiterar barreiras caso permaneça atrelada a padrões homogêneos de desempenho.

No Campus São Mateus, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) também concebe a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe caráter diagnóstico, contínuo e processual. O documento estabelece que devem ser considerados tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, de modo a identificar dificuldades e orientar ações pedagógicas. Um elemento relevante no PPC é a valorização da autoavaliação, entendida como recurso para estimular o compromisso do estudante com seu próprio desenvolvimento, bem como a concepção da avaliação como um

processo de feedback que, além de verificar o desempenho do discente, permite ao docente refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

No que se refere à operacionalização, a avaliação também é regida pelo Regulamento de Organização Didática (ROD) e deve ser realizada por meio de instrumentos diversificados, tais como projetos, seminários, estudos de caso, relatórios, trabalhos em grupo ou individuais, autoavaliação e provas teórico-práticas, como no campus Guarapari.

Apesar de trazer avanços importantes, como a ênfase no caráter reflexivo da avaliação por meio da autoavaliação, o PPC do Campus São Mateus também revela contradições estruturais já apontadas na análise do Campus Guarapari. Um ponto particularmente problemático é o fato de que, conforme informado, não houve participação do Napne no processo de reformulação do projeto, o que se reflete na ausência de mecanismos efetivos voltados à avaliação de estudantes com deficiência. Essa lacuna compromete a previsibilidade de estratégias concretas de flexibilização avaliativa, reduzindo o processo a uma dimensão normativa marcada pelo ranqueamento dos saberes.

No Campus Aracruz, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) estabelece uma concepção de avaliação fortemente articulada ao planejamento pedagógico. O documento enfatiza que avaliar significa diagnosticar e replanejar as práticas docentes de modo a garantir que o estudante efetivamente aprenda. Nesse sentido, a avaliação é apresentada como contínua, cumulativa e processual, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, em conformidade com o que determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996) e o Regulamento de Organização Didática (ROD) do Ifes. Ao destacar as funções diagnóstica, formativa e somativa, o PPC busca reforçar o papel da avaliação tanto na reorganização das práticas pedagógicas quanto na formação cidadã dos estudantes e em sua promoção acadêmica.

Outro ponto de destaque no PPC é o reconhecimento da necessidade de adaptações e flexibilizações para estudantes com deficiência, em consonância com o ROD e com legislações nacionais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). O documento ressalta a importância de considerar limites e potencialidades, respeitar ritmos de aprendizagem e assegurar apoios pedagógicos e tecnológicos orientados pelo Napne. Para tanto, prevê a revisão de métodos de avaliação e a oferta de cursos de

aperfeiçoamento voltados ao fortalecimento da inclusão e ao acesso ao mundo do trabalho para pessoas com necessidades específicas.

Apesar de seu discurso inclusivo e de uma sólida fundamentação teórica, o PPC do Campus Aracruz também apresenta contradições relevantes. Embora mencione a necessidade de adaptações, flexibilizações e apoio do Napne, o texto também não explicita mecanismos operacionais claros para garantir a efetividade dessas práticas. A ausência de detalhamento sobre os procedimentos que devem ser implementados pode fragilizar a concretização da proposta, restringindo a avaliação, como nos outros campi, a uma dimensão normativa que, na prática, pode reproduzir barreiras já conhecidas. Dessa forma, a avaliação corre o risco de se distanciar de sua função emancipatória, tornando-se mais um instrumento de controle do que de inclusão.

Já no Campus Vitória, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) concebe a avaliação em consonância com o perfil de egresso, os objetivos do curso e as especificidades de cada disciplina. O documento atribui à avaliação a função diagnóstica e formativa, priorizando a identificação dos avanços e dificuldades do estudante ao longo do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os resultados avaliativos são entendidos como balizadores para decisões pedagógicas e reorientações metodológicas, sempre com vistas à melhoria do processo educativo e à integração do estudante nas atividades escolares.

O PPC enfatiza que a avaliação deve contemplar as dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora, articulando-se à formação cidadã e ao exercício crítico da atividade profissional. Os parâmetros de avaliação são definidos pelos docentes responsáveis por cada componente curricular, com previsão de envolvimento dos estudantes na medida do possível. A prática avaliativa deve fornecer informações consistentes sobre o que, como e quando os alunos estão aprendendo, orientando a tomada de decisões pedagógicas. Para tanto, prevê o uso de instrumentos diversificados, como exercícios, arguições, provas, seminários, trabalhos, fichas de observação, relatórios e autoavaliações.

Apesar de sua ênfase na avaliação formativa e no envolvimento discente, o PPC do Campus Vitória também apresenta limites e ambiguidades. Ao mesmo tempo em que anuncia uma concepção processual e democrática de avaliação, mantém forte vínculo com práticas tradicionais, como provas e atribuição de valores numéricos, sem detalhar mecanismos de adequação que garantam equidade para

estudantes com deficiência. Além disso, o envolvimento discente nos processos de definição de parâmetros avaliativos aparece apenas como uma possibilidade, não como diretriz estruturante, o que pode reduzir a efetividade da participação dos estudantes na construção de sua própria trajetória formativa. Mais uma vez, o PPC de Vitória, embora alinhado a um discurso pedagógico de caráter formativo, não explicita medidas claras de flexibilização avaliativa voltadas para a inclusão.

Por fim, a análise dos PPCs dos campi Guarapari, São Mateus, Aracruz e Vitória revela aproximações importantes quanto ao entendimento da avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, mas também explicita diferenças significativas no modo como cada campus materializa esse princípio em consonância com seu contexto.

Em Guarapari e São Mateus, observa-se a prevalência de uma concepção mais normativa de avaliação, com forte centralidade na aferição de notas e critérios previamente definidos, o que tende a reforçar práticas tradicionais. Em Guarapari, essa tendência é mitigada pela ênfase na função diagnóstica e formativa, ainda que pouco detalhada; já em São Mateus, a padronização dos parâmetros acaba por restringir a flexibilidade pedagógica, limitando as formas de adequação às especificidades dos estudantes.

O Campus Aracruz, por sua vez, apresenta uma proposta mais centrada no acompanhamento contínuo, ao reconhecer explicitamente as dimensões qualitativas da aprendizagem e valorizar o processo mais do que os resultados finais. Entretanto, o documento carece de definições práticas sobre como assegurar essa abordagem de forma sistemática, o que gera incertezas quanto à sua efetividade.

Em contraste, o Campus Vitória adota um discurso mais sofisticado, articulando a avaliação às dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, e apontando para a função formativa como princípio estruturante. Contudo, a convivência entre essa perspectiva e a manutenção de instrumentos tradicionais, como provas e atribuição de valores, sinaliza contradição entre inovação e conservadorismo.

Comparativamente, nota-se que nenhum dos PPCs avança de forma substantiva na previsão de mecanismos de flexibilização avaliativa voltados à inclusão, especialmente no que se refere a estudantes com deficiência. Embora o discurso formativo seja recorrente, sua operacionalização ainda se mostra incipiente, reproduzindo lacunas que podem comprometer a efetividade do direito de aprender.

Assim, o quadro geral evidencia um campo em disputa: de um lado, a tentativa de superar práticas excludentes e valorizar o processo educativo em sua integralidade; de outro, a permanência de instrumentos e concepções que reforçam a lógica classificatória da avaliação.

Mais uma vez, o que se percebe é uma tensão constante entre a intencionalidade normativa e a capacidade institucional de promover práticas educacionais verdadeiramente equitativas. O discurso da inclusão, ao não se desdobrar em políticas públicas consistentes e dotadas de recursos, arrisca-se a reforçar um modelo de gestão por resultados que ignora as complexidades do processo educativo. O foco excessivo em instrumentos normativos e avaliações padronizadas, como apontado por Freitas (2018), desconsidera as singularidades dos estudantes com deficiência e perpetua a lógica meritocrática e excludente historicamente criticada. Assim, em vez de romper com o dualismo educacional e promover uma formação integral, as políticas fragmentadas e a ausência de ações efetivas acabam reproduzindo as desigualdades que os documentos institucionais do próprio Ifes declaram combater.

Nesse sentido, o conjunto dos PPCs analisados reflete, em maior ou menor grau, o conflito instaurado pela BNCC e pela pedagogia das competências, que se apresentam como referenciais hegemônicos para a organização curricular e, conseqüentemente, para os processos avaliativos. A ênfase nas competências e habilidades tende a reduzir a avaliação a um instrumento de mensuração individual, afinado com demandas do mercado, em detrimento de sua função emancipadora e inclusiva. Ainda que os documentos façam menção à avaliação diagnóstica e formativa, tais enunciados permanecem pouco consistentes, sem detalhamento de práticas que assegurem um processo avaliativo diversificado e coerente. Dessa forma, constata-se a prevalência de um modelo avaliativo que oscila entre avanços discursivos e limites estruturais, com sério risco de reproduzir, em última instância, o dualismo educacional historicamente presente na escola brasileira.

Saviani (1999) destaca que o monitoramento deve estar a serviço da aprendizagem e não da exclusão, permitindo uma avaliação contínua e formativa que priorize o desenvolvimento integral dos sujeitos. Cury (2002) complementa ao destacar a gestão democrática e participativa como essencial para o acompanhamento e a revisão das políticas educacionais, garantindo que o direito à educação, enquanto direito social, seja efetivamente assegurado.

Dessa forma, é urgente que o Ifes avance para além do cumprimento formal das normativas e promova uma política de inclusão comprometida com a justiça social e com a formação omnilateral dos sujeitos. Isso exige o reconhecimento de que a inclusão não se resume à adaptação pontual de conteúdos ou ao atendimento individualizado, mas implica uma revisão profunda do projeto pedagógico institucional. Tal revisão deve ser guiada por uma concepção crítica de educação, que compreenda o estudante com deficiência como sujeito de direitos e de saberes, e que tenha como horizonte a superação das barreiras estruturais, epistemológicas e culturais que ainda limitam seu pleno direito de aprender. Nesse sentido, “Gramsci enfatiza a necessidade de construção de um sistema de escolarização que de fato pudesse estar ao alcance de todos os sujeitos” (Silva, 2020, p. 217), o que exige da instituição não apenas intencionalidade normativa, mas ações concretas que transformem as condições materiais e simbólicas da escolarização.

#### 6.1.5 Certificação de Estudantes com Deficiência

A certificação de estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Ifes constitui uma dimensão sensível e complexa da política inclusiva, na medida em que articula princípios de equidade, dignidade e respeito às singularidades dos sujeitos ao rigor acadêmico dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Conforme estabelece a Resolução do Conselho Superior nº 55/2017, a promoção e a certificação desses estudantes devem estar pautadas pelas adaptações curriculares previstas nos PPCs e nos Planos de Ensino de cada componente curricular, assegurando que o percurso formativo esteja documentado em instrumentos como o Relatório Coletivo Docente (RCD) — registro elaborado de forma conjunta pelos professores para acompanhar o desempenho e as adaptações realizadas ao longo do curso — e o Relatório Individual para Terminalidade Específica (RITE), documento que sintetiza o percurso do estudante em situações em que se avalia a aplicação da Terminalidade Específica.

O RCD é um documento pedagógico que registra de forma sistemática o desempenho de estudantes com necessidades específicas ao final de um período letivo, considerando adaptações curriculares, estratégias de ensino, apoio complementar e evolução em relação aos objetivos e conteúdos estabelecidos no Plano de Ensino Individual (PEI). Ele documenta dificuldades iniciais, progressos, habilidades desenvolvidas, resultados finais e encaminhamentos necessários para a

continuidade do aprendizado, servindo como instrumento de acompanhamento individualizado e planejamento educativo.

O RITE também é um instrumento pedagógico que documenta o desempenho individual de estudantes com necessidades específicas ao final de um período letivo. Ele registra as dificuldades iniciais, a evolução do aluno em relação aos objetivos e conteúdos do Plano de Ensino Individual, o desempenho em habilidades acadêmicas, sociais e profissionais, bem como a efetividade das adaptações curriculares e do apoio complementar. O relatório também apresenta os resultados finais na disciplina, encaminhamentos para continuidade da aprendizagem e comentários sobre produções do estudante, servindo como ferramenta de acompanhamento, planejamento e avaliação personalizada.

Segundo as normativas, o Ifes, por meio desses documentos, busca garantir que a avaliação e, conseqüentemente, a certificação reflitam tanto as aprendizagens construídas quanto as condições pedagógicas disponibilizadas durante o curso.

Nesse contexto, destaca-se a previsão do Estatuto de Terminalidade Específica para os estudantes com deficiência intelectual (DI) ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Essa medida, facultada pelo art. 23 da referida resolução, possibilita a certificação de conclusão de escolaridade nos casos em que o cumprimento integral do currículo não é viável, desde que esgotadas todas as possibilidades de adequação curricular e mediante avaliação pedagógica criteriosa. Trata-se de um dispositivo que, embora preserve o direito à certificação, exige a constituição de uma comissão examinadora multidisciplinar, coordenada pelo Napne, responsável por analisar registros, emitir parecer e assegurar a anuência do estudante e/ou de seu representante legal.

Ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de reconhecimento formal da trajetória acadêmica desses estudantes, a Terminalidade Específica suscita debates importantes acerca da função social da certificação. Se, por um lado, o mecanismo garante o direito a um diploma ou histórico escolar que reconheça a participação e o esforço individual, por outro, levanta questionamentos sobre os riscos de reforçar práticas de escolarização paralela ou diferenciada. E até mesmo o preconceito por considerar que o currículo daquele estudante seja menor, menos abrangente em relação aos conhecimentos adquiridos.

O § 10 do art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a possibilidade de organização do Ensino Médio em módulos e a adoção do

sistema de créditos com terminalidade específica, reconhecendo legalmente a necessidade de flexibilizar trajetórias formativas para atender às diferentes demandas dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas. No contexto do Ifes, essa previsão é operacionalizada por meio de instrumentos como o Plano de Ensino Individual (PEI) e os Relatórios Individuais para Terminalidade Específica (RDC e RITE), que permitem o planejamento personalizado do percurso acadêmico e profissional, com adaptações curriculares, estratégias de avaliação diferenciadas e acompanhamento contínuo das habilidades, competências e resultados dos estudantes.

A aplicação da Terminalidade Específica, embora se apresente como um recurso legítimo para garantir a certificação desses estudantes que, em tese, não conseguem alcançar integralmente os objetivos curriculares, revela limites estruturais e pedagógicos. Em muitos casos, a utilização desse dispositivo pode ser interpretada como uma alternativa para suprir fragilidades institucionais presentes nos PPCs, transferindo para a certificação a responsabilidade de resolver problemas que deveriam ser enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Essa condição evidencia o risco de a Terminalidade Específica se tornar um mecanismo de flexibilização compensatória.

Não se trata, portanto, de negar a importância do dispositivo normativo, mas de reconhecer que sua legitimidade depende das condições pedagógicas que o antecedem. Quando utilizada de forma criteriosa, em consonância com a avaliação contínua, processual e documentada, a Terminalidade Específica pode representar uma alternativa justa, que respeita as limitações de determinados estudantes sem negar-lhes o direito ao reconhecimento de sua trajetória escolar. Contudo, para que isso ocorra, é indispensável que o Ifes assegure recursos materiais, humanos e pedagógicos que viabilizem práticas inclusivas efetivas, evitando que a certificação se reduza a uma resposta institucional meramente formal.

No exame dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados, observa-se que há diferenças significativas quanto ao tratamento da certificação de estudantes com deficiência. Enquanto os PPCs dos campi Guarapari e Aracruz não fazem menção específica a essa temática, os documentos referentes aos campi São Mateus e Vitória registram a Resolução nº 55/2017 do Conselho Superior do Ifes como referência normativa. Essa discrepância evidencia a ausência de uniformidade institucional na incorporação das diretrizes sobre certificação, o que pode

comprometer a garantia de condições equitativas entre os diferentes campi, especialmente no que se refere à aplicação da Terminalidade Específica.

A aplicação do Estatuto de Terminalidade Específica para estudantes com deficiência intelectual (DI) ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD) levanta uma questão fundamental sobre a igualdade de direitos também no processo de certificação. Embora o argumento apresentado na normativa defenda que a medida assegura o reconhecimento das aprendizagens de forma individualizada, na prática, ela pode reforçar a segregação e a exclusão desses estudantes no mercado de trabalho e na sociedade, restringindo-lhes direitos.

Diferente dos demais concluintes, cuja certificação não distingue quais competências foram plenamente desenvolvidas, os estudantes com deficiência terão em seus certificados de conclusão de curso, o registro apenas das áreas em que atingiram determinado nível de proficiência. Essa diferenciação pode gerar estigmatização e restringir oportunidades, uma vez que essa certificação pode ser interpretada como um indicativo de menor capacidade ou formação incompleta. Diante desta situação, surge o seguinte questionamento: se a instituição não tem um currículo elaborado a partir dos preceitos do desenho universal da aprendizagem que garanta acessibilidade a todas as pessoas, como pode afirmar que os estudantes com deficiência não alcançaram proficiência mínima em determinado componente curricular?

Além disso, ao condicionar a certificação à viabilidade do cumprimento do currículo padrão, o dispositivo corre o risco de se tornar um mecanismo de flexibilização que, em vez de garantir suporte pedagógico adequado, legitima uma trajetória formativa desigual. Dessa forma, a medida pode contrariar o princípio da equidade ao criar uma distinção formal entre os estudantes com e sem deficiência, limitando sua inserção profissional e acadêmica.

A certificação de estudantes com deficiência no Ifes, particularmente por meio do Estatuto de Terminalidade Específica, exige uma análise criteriosa e individualizada, que considere as potencialidades do aluno no contexto de sua formação. Essa prática não deve ser encarada como uma solução, posto que irá fomentar a minimização da formação integral. É imprescindível a busca de práticas pedagógicas que valorizem o percurso educacional dos estudantes e reconheçam os avanços obtidos em sua trajetória. Nesse sentido, é fundamental que os critérios para certificação sejam pautados em instrumentos avaliativos claros e em um

acompanhamento contínuo, realizado por equipes multidisciplinares, como o Napne, que desempenha papel essencial na articulação entre as demandas dos estudantes, as adequações curriculares e as estratégias pedagógicas.

Adicionalmente, o processo de certificação deve ser acompanhado de reflexões pedagógicas a respeito da terminalidade específica, para que não seja utilizada de maneira indiscriminada, ou melhor, para que deixe de existir. Na verdade, o Ifes deve implementar ações que acessibilizem o currículo e que estejam fundamentadas nos princípios de inclusão, equidade e respeito à individualidade dos sujeitos. Se assim proceder, reafirma seu compromisso com o direito de aprender, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso ao currículo e, conseqüentemente, a uma certificação digna e que reconheça o valor de suas conquistas acadêmicas e humanas

Novamente, recorreremos à visão de Gramsci sobre a escola unitária, pois esta ressoa diretamente com esse compromisso que deve ser cumprido pelas escolas, uma vez que sua base reside num modelo educacional que supere fragmentações e ofereça acesso igualitário ao saber sistematizado. O autor afirma de forma categórica: "... toda a função da educação e formação das novas gerações torna-se pública e não privada, pois somente desta forma pode envolver todas as gerações sem divisões de grupos ou castas" (Gramsci, 2024, p. 1644).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que o processo de certificação dos estudantes com deficiência seja concebido como parte integrante de uma política educacional inclusiva, e não apenas como resposta formal às normativas institucionais. A certificação, seja pelo cumprimento integral do currículo ou pela aplicação da Terminalidade Específica, deve assegurar que o percurso escolar represente efetivas oportunidades de acesso ao conhecimento e de participação social, evitando que o reconhecimento formal da trajetória se converta em mecanismo de legitimação da exclusão. Para tanto, é primordial que o Ifes consolide práticas pedagógicas que assegurem condições equitativas de aprendizagem, superem a fragmentação existente entre os campi no tratamento da temática e invista em políticas institucionais que efetivamente promovam a formação educacional de todos. Desse modo, a certificação poderá cumprir sua função social, reconhecendo as conquistas dos estudantes sem abrir mão do compromisso com a concretização do direito à educação, que se materializa no direito de aprender.

A análise das cinco categorias investigadas evidencia que, embora haja convergências na adesão às diretrizes nacionais e institucionais, persistem diferenças significativas entre os campi do Ifes quanto à forma de implementação das políticas educacionais e inclusivas. No que se refere à organização curricular, todos os PPCs analisados se mostram alinhados à legislação vigente, ainda que em graus distintos de detalhamento, revelando uma tensão entre a rigidez da BNCC e a busca por flexibilidade pedagógica.

De modo geral, as semelhanças entre os campi residem no compromisso declarado com os princípios legais e institucionais que orientam a educação básica e profissional no Brasil. As diferenças, por sua vez, tornam-se evidentes na materialidade dos PPCs, seja pela maior ou menor explicitação de estratégias inclusivas, seja pela forma como cada campus operacionaliza os dispositivos legais. Essas constatações reforçam a necessidade de consolidar práticas pedagógicas mais equitativas e integradas, que articulem a legislação educacional com a realidade dos cursos.

## 6.2 DA NORMA À PRÁTICA: REPERCUSSÕES SOBRE O DIREITO DE APRENDER

A análise dos documentos institucionais do Ifes e do corpus empírico da revisão sistemática da literatura (35 trabalhos selecionados) permite avaliar como a normatividade — especialmente a BNCC e as reformas que reordenaram o Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 e alterações posteriores, incluindo a Lei nº 14.945/2024) — repercutiram concretamente sobre o direito de aprender dos estudantes com deficiência nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio. A partir desse cenário, problematiza-se se a normativa (BNCC) contribuiu para que houvesse um avanço efetivo ou, ao contrário, promoveu retrocesso em relação às práticas curriculares que fragilizam o acesso ao saber elaborado.

Em termos normativos, a BNCC estabeleceu objetivos, conteúdos e competências que devem orientar currículos da Educação Básica. Formalmente, isso cria um referencial comum que pode favorecer a garantia do direito de aprender, na medida em que define aprendizagens essenciais e obriga as instituições a organizarem seus currículos com base em finalidades nacionais. Entretanto, a forma como a BNCC incorpora o modelo de competências e o enquadramento curricular promovido pela reforma de 2017 introduz tensões já

diagnosticadas por críticos, pois deslocam a centralidade da formação humana integral para um enfoque pragmático e mercadista. A Lei nº 14.945/2024, ao revisar a estrutura do Ensino Médio, reafirma essas tensões ao redefinir carga horária e itinerários, com efeitos diretos sobre os cursos integrados.

A leitura integrada das categorias analisadas evidencia que, apesar da robustez normativa que fundamenta a política de inclusão do Ifes, ainda há um descompasso evidente entre a prescrição legal e a concretização prática e pedagógica. O compromisso com a educação especial se expressa como um pilar educacional enunciado, mas não necessariamente como prática estruturante do currículo, da avaliação e da certificação dos estudantes com deficiência.

No caso dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes), embora tenham se consolidado como instâncias estratégicas de apoio e acompanhamento dos estudantes, a heterogeneidade entre os campi — em termos de infraestrutura, recursos humanos e condições de trabalho — evidencia que a política de inclusão ainda depende das circunstâncias locais e do engajamento de grupos específicos de profissionais. Isso revela a ausência de uma política verdadeiramente articuladora, capaz de assegurar que o trabalho dos núcleos seja, ao menos minimamente, uniforme em toda a rede. A análise dos projetos de curso mostrou que, em cada campus, as ações ocorrem de maneiras distintas, sem padrão unificado, o que fragiliza a efetividade da política inclusiva no Instituto.

Em relação aos estudantes com necessidades específicas, a normatização avançou ao definir instrumentos como o Relatório de Acompanhamento Individual (RAI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como ao reconhecer a participação das famílias e dos próprios alunos no processo educacional. No entanto, a análise dos PPCs mostra que a inclusão, em muitos casos, se restringe ao plano declaratório, sem detalhamento de estratégias pedagógicas consistentes. Isto não está descrito de maneira clara no corpus documental analisado. Os dados demonstram que persistem práticas de flexibilização curricular que assumem caráter meramente compensatório, reforçando a lógica da adaptação “mínima” em vez de afirmar plenamente o direito de aprender.

No que se refere ao currículo, a BNCC e a reforma do Ensino Médio trouxeram reconfigurações que tensionam a prática pedagógica. De um lado, apresentam a promessa de assegurar aprendizagens essenciais comuns a todos; de

outro, a ênfase nas competências e nos itinerários formativos fragiliza a perspectiva da formação integral e pode acentuar o dualismo histórico entre formação técnica e formação humana. Os PPCs analisados revelam essa contradição: enquanto alguns campi buscam integrar currículo, diversidade e inclusão, outros reproduzem um modelo centrado na empregabilidade, limitando o papel emancipador da educação.

A avaliação também reflete esse paradoxo. Embora a normativa abra espaço para práticas mais inclusivas, na prática prevalecem instrumentos padronizados, que pouco consideram os tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Os docentes enfrentam diversas dificuldades para diversificar os processos avaliativos, sendo necessária a intensificação do trabalho colaborativo com os professores de Atendimento Educacional Especializado. Essa prática reforça a crítica de Saviani (2007) de que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e não da exclusão. Sem mudanças efetivas, existe o risco de que a avaliação continue operando como mecanismo de filtragem, afastando justamente os sujeitos que mais necessitam de apoio pedagógico

Por fim, a certificação constitui mais um ponto sensível. Apesar da previsão de flexibilizações e adequações, os critérios permanecem pouco claros quanto às trajetórias diferenciadas de estudantes com deficiência. A análise dos projetos de curso e documentos institucionais revelou que, em muitos casos, a certificação se mantém vinculada a padrões homogêneos de desempenho, sem considerar adequadamente os diferentes ritmos de aprendizagem. Sem falar que o currículo não contempla a diversidade dos sujeitos, ainda é preciso que sejam providenciadas adequações considerando as especificidades de cada estudante. Quando desvinculada de uma aprendizagem efetiva, a certificação corre o risco de se reduzir a mero ato administrativo, sem assegurar a apropriação crítica do saber técnico e científico. Além disso, essa situação evidencia a necessidade de maior articulação entre as políticas de avaliação, de atendimento educacional especializado e de certificação, de modo a garantir que a conclusão do curso seja não apenas formal, mas efetivamente representativa do desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. Assim, mais uma vez, o direito de aprender se vê ameaçado pela distância entre as intenções inclusivas e sua materialização concreta.

Apesar de a BNCC se apresentar como documento de referência nacional, sua redação é marcada por um silenciamento preocupante em relação aos

estudantes com deficiência. Ao não explicitar diretrizes claras sobre como garantir a acessibilidade curricular, a flexibilização pedagógica e a diversificação avaliativa necessárias, o texto normativo incorre em omissão grave que compromete a efetivação do direito à educação. Esse vazio normativo transfere a responsabilidade para as instituições escolares, que muitas vezes não dispõem de condições estruturais, formativas e financeiras para preencher tais lacunas. O resultado é a perpetuação de desigualdades: enquanto alguns contextos conseguem avançar em práticas inclusivas, outros permanecem limitados a soluções pontuais ou meramente formais. Assim, a BNCC, ao se calar em relação à educação de pessoas com deficiência, contribui significativamente para a manutenção de barreiras históricas que impedem a plena democratização do acesso ao conhecimento.

Em contraposição a esse cenário de omissões normativas e contradições, é importante destacar que alguns campi do Ifes vêm desenvolvendo iniciativas capazes de tensionar os limites impostos pela BNCC e pela falta de diretrizes específicas para estudantes com deficiência. O campus São Mateus, por exemplo, apresenta experiências exitosas, uma delas foi relatada no capítulo Práticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso na disciplina de fabricação mecânica, publicado no livro Práticas Inclusivas no Ensino Técnico (2019), organizado pela professora Laís Perpétuo Perovano. Nesse estudo, evidencia-se como a integração entre docentes, equipe pedagógica e estudantes possibilitou a construção de estratégias metodológicas que favorecem a participação ativa de alunos com deficiência, garantindo-lhes condições de acesso ao currículo técnico e ao conhecimento científico. Tal experiência demonstra que, quando há planejamento coletivo, intencionalidade pedagógica e compromisso institucional, é possível avançar na efetivação do direito de aprender, ainda que a política curricular nacional se mantenha silente sobre os caminhos da inclusão. Os autores revelam que:

Cabe ressaltar que a equipe de profissionais envolvida na aprendizagem desse estudante foi grande, contando com membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, técnicos de laboratório e docentes da área técnica. Além disso, os próprios colegas de sua turma apoiaram o trabalho da equipe, contribuindo significativamente na elaboração e execução de caminhos alternativos para a aprendizagem do referido estudante (Bragança; Almeida; Perovano, 2019, p. 40).

De modo geral, constata-se que a BNCC, apesar de seu potencial normativo, não detalha mecanismos capazes de garantir equidade real aos estudantes com deficiência. Com isso, transfere às instituições a responsabilidade de preencher

essas lacunas. O Ifes, nos últimos anos, tem tomado iniciativas importantes — como a institucionalização dos Napnes, do Fonapne e de instrumentos normativos próprios —, mas ainda enfrenta limites estruturais, orçamentários e pedagógicos que restringem o alcance das políticas inclusivas.

Avançar nesse processo exige superar a lógica da “adaptação razoável” e assumir a inclusão como princípio organizador da vida escolar, o que demanda investimentos contínuos, formação docente crítica e monitoramento dos resultados com a elaboração de relatórios que contenham dados detalhados e robustos. Requer, ainda, políticas institucionais que assegurem um currículo acessível, avaliação diversificada e inclusiva, critérios de certificação sensíveis às trajetórias diferenciadas, garantia de que o AEE seja parte integrante do projeto pedagógico dos cursos e o reconhecimento dos Napnes como setores para que seus membros sejam servidores que possam atuar de forma integral e não apenas com carga horária reduzida e tendo outras demandas institucionais.

Em síntese, a passagem da norma à prática revela um movimento paradoxal: ao mesmo tempo em que houve conquistas normativas e institucionais, permanece a necessidade de transformar tais conquistas em condições concretas de ensino e aprendizagem. O desafio colocado ao Ifes é o de converter a retórica inclusiva em prática emancipadora, em consonância com a escola unitária de Gramsci e a pedagogia histórico-crítica de Saviani, assegurando que o direito de aprender das pessoas com deficiência deixe de ser promessa normativa e se torne realidade formativa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as repercussões da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o direito de aprender dos estudantes com deficiência matriculados nos Cursos Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). A investigação se pautou na abordagem histórico-crítica, articulando os aportes teóricos principalmente de Gramsci, Marx e Saviani, de modo a compreender como as determinações legais, institucionais e curriculares impactam a aprendizagem desses estudantes, considerando suas especificidades e os desafios da inclusão no contexto da educação profissional e tecnológica.

Um dos maiores desafios durante a pesquisa foi superar o vínculo familiar; para tanto, tive de manter o necessário distanciamento para conseguir realizar a análise. Considero ter alcançado esse propósito ao desenvolver um estudo que busca transcender minhas percepções e experiências como servidora desta instituição, pela qual mantenho profundo apreço ao longo de 16 anos de atuação.

Nesse sentido, dialogo com Gilberto Velho (1978), que chama a atenção para a necessidade de produzir um “estranhamento do familiar” no trabalho de pesquisa. Ao investigar um contexto que me é próximo, a tarefa exigiu redobrar o cuidado em construir distância analítica, evitando que a proximidade afetiva e institucional obscurecesse a objetividade do estudo. Assim, o esforço esteve em transformar o cotidiano conhecido em objeto de análise científica, de modo a revelar dimensões que, na vivência imediata, poderiam permanecer invisíveis ou naturalizadas.

Os achados indicam que, embora a BNCC preveja diretrizes para a Educação Básica, sua implementação evidencia contradições e limitações significativas no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência. O documento normativo, ao privilegiar uma lógica de padronização curricular e formação por competências e habilidades, tende a reproduzir desigualdades históricas e sociais, restringindo a liberdade das instituições na construção de seus currículos. Ou seja, a BNCC caminha na contramão do respeito à diversidade estudantil e rumo aos ditames hegemônicos que privilegiam uma formação meramente tecnicista.

Nesse sentido, a própria BNCC explicita sua concepção formativa ao afirmar:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a

mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

Ao enfatizar o desenvolvimento de competências como eixo estruturante das práticas pedagógicas, a BNCC traduz uma concepção formativa fortemente vinculada às demandas do mercado de trabalho e às exigências de adaptação social, reduzindo a complexidade do processo educativo à lógica do “saber fazer”. Essa orientação, ainda que aparente contemplar a formação integral, tende a restringir o direito de aprender dos estudantes com deficiência, na medida em que subordina o currículo à utilidade imediata das aprendizagens e não à apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido. Tal perspectiva reforça o risco de um currículo instrumental e fragmentado, que negligencia a centralidade do acesso ao saber elaborado como condição para a emancipação intelectual e social. Assim, longe de garantir a inclusão plena, a pedagogia das competências pode acentuar desigualdades ao deslocar a atenção das condições concretas de ensino e aprendizagem — como recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas — para metas genéricas de desempenho, que não consideram as especificidades do processo educativo de sujeitos com deficiência.

Diante dessas contradições que repercutem na BNCC, torna-se necessário reafirmar a defesa de um projeto educativo que se contraponha ao tecnicismo e à lógica da padronização, assegurando o direito à formação integral de todos os estudantes. Nesse sentido, Zank e Malanthen ressaltam que:

Nossa mobilização, em conjunto com a pedagogia histórico-crítica, está fundamentada na superação da sociedade capitalista com base na valorização da formação integral, unitária de todos os jovens, especialmente aqueles que são filhos e filhas da classe trabalhadora. Faz parte da nossa luta, portanto, enquanto educadores, reivindicar uma organização curricular e escolar que valorize todos os sujeitos, que lhes propicie a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, que articule o trabalho como princípio educativo durante toda a educação básica e que dê aos envolvidos liberdade para pensar e agir como verdadeiros sujeitos sociais (Zank; Malanthen, 2020, p. 157)

Zank e Malanthen (2020) ainda defendem que superar a imediatividade do mercado de trabalho, marcado por uma formação tecnicista, produtivista e economicista, implica compreender o trabalho em sua dimensão ontocriativa, ou seja, como fundamento da formação humana e elemento central da luta de classes. Assim, ao se contrapor ao reducionismo da BNCC e às políticas educacionais orientadas pela lógica do capital, reafirma-se a urgência de um projeto educativo

comprometido com a emancipação dos sujeitos. Esse projeto deve assegurar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, promovendo uma formação integral, unitária e crítica, que vá além da adaptação às demandas do mercado.

A análise das normativas institucionais do Ifes revelou que, embora exista um arcabouço legal voltado à inclusão, sua aplicação varia significativamente entre os campi. A heterogeneidade em termos de infraestrutura, recursos humanos e condições de trabalho evidencia que a efetivação do direito de aprender ainda depende fortemente das circunstâncias locais e do comprometimento de grupos específicos de profissionais. Essa realidade reflete a ausência de uma política institucional forte e linear, capaz de assegurar a acessibilidade curricular a todos os estudantes com deficiência do Instituto.

No que diz respeito aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Técnicos em Mecânica integrados ao Ensino Médio, a pesquisa identificou práticas tanto positivas quanto lacunas significativas. Entre as boas práticas, destacam-se iniciativas que envolvem a colaboração entre docentes da área técnica, professores de AEE, técnicos de laboratório e colegas de turma, permitindo o desenvolvimento de estratégias diversificadas de ensino e acompanhamento individualizado. Tais práticas demonstram que, quando há engajamento coletivo e articulação entre os diferentes atores, é possível promover aprendizagem significativa e garantir que os estudantes com deficiência acessem o saber técnico-científico de forma crítica e produtiva.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou lacunas importantes. A ausência de uniformidade entre os campi, a limitação de recursos humanos e a carga horária reduzida destinada aos membros dos Napnes, a ausência em alguns campi de professores de atendimento educacional especializado efetivos, o que pode comprometer a continuidade e a qualidade das práticas inclusivas. Em alguns casos, o AEE ainda é tratado como atividade suplementar ou secundária, sem integração plena aos projetos pedagógicos, fragilizando o direito de aprender. Essa situação evidencia a necessidade de reestruturação e reconhecimento dos Napnes enquanto setores, formação para os docentes e monitoramento institucional sistemático das ações inclusivas, conforme proposto em alguns referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa.

A avaliação escolar surge como outro ponto crítico na implementação da BNCC, visto que é tratada como parte do processo pedagógico, mas está fortemente vinculada ao modelo de desenvolvimento de competências e ao alinhamento com exames e matrizes nacionais. Isso cria um tensionamento: de um lado, o documento fala em avaliação formativa, considerando contextos e condições de aprendizagem; de outro, reforça critérios de padronização que dialogam diretamente com avaliações externas em larga escala (como SAEB<sup>11</sup> e PISA<sup>12</sup>), atreladas a parâmetros de desempenho e resultados. Embora a normativa alegue que abre espaço para práticas inclusivas, prevalecem instrumentos padronizados que pouco consideram os ritmos e tempos diferenciados de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

No contexto do Ifes, observou-se que a diversificação dos processos avaliativos ainda depende de trabalho colaborativo intenso entre docentes e professores de AEE. Sem mudanças efetivas, a avaliação pode operar como mecanismo de filtragem, afastando justamente aqueles estudantes que mais necessitam de apoio pedagógico. Ademais, conforme já alertamos, ao vincular os critérios avaliativos ao desenvolvimento de competências e ao alinhamento com exames externos, a BNCC tende a reduzir a avaliação a parâmetros de mensuração padronizados, negligenciando a singularidade dos sujeitos e as condições concretas de aprendizagem.

Esse viés reforça uma lógica meritocrática que, em vez de garantir o direito de aprender, pode acentuar desigualdades, sobretudo no caso dos estudantes com deficiência, cujas necessidades demandam processos avaliativos flexíveis e contextualizados. Em contraste, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam a avaliação como processo contínuo, cumulativo e formativo, considerando o progresso do estudante em suas múltiplas dimensões e respeitando as diferenças

---

<sup>11</sup> **Início da nota. SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica - Avaliação em larga escala realizada no Brasil pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Tem como objetivo monitorar a qualidade, equidade e eficiência da educação básica em âmbito nacional, servindo de base para o cálculo do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

<sup>12</sup> **PISA – Programme for International Student Assessment** (*Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*) - Avaliação internacional organizada pela **OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)**, aplicada a cada três anos em estudantes de 15 anos de diversos países. Mede competências em leitura, matemática e ciências, buscando comparar a efetividade dos sistemas educacionais. **Fim da nota.**

individuais, o que evidencia uma discrepância significativa entre a retórica inclusiva das DCNs e a prática normativa induzida pela BNCC (Brasil, 2013).

A certificação também constitui um ponto sensível. A pesquisa revelou que, embora haja previsão de flexibilizações, os critérios permanecem pouco claros quanto às trajetórias diferenciadas de estudantes com deficiência. Quando desvinculada da aprendizagem efetiva, a certificação se reduz a um ato administrativo formal, sem refletir a apropriação crítica do saber técnico e científico. Essa situação evidencia a necessidade de maior articulação entre políticas de avaliação, AEE e certificação, assegurando que a conclusão dos cursos represente efetivamente o desenvolvimento das competências e habilidades de todos os estudantes. Não se pode correr o risco de que a certificação represente uma diminuição de saberes e conseqüentemente leve à exclusão de oportunidades.

No contexto da análise dos campi do Ifes, verificou-se que existem diferenças marcantes na implementação das políticas inclusivas. Alguns campi demonstram maior capacidade de articular recursos e estratégias colaborativas, enquanto outros enfrentam limitações estruturais e organizacionais. Essa heterogeneidade compromete a igualdade de oportunidades e reforça a importância de políticas institucionais robustas que estabeleçam padrões claros, garantam recursos adequados e promovam a construção de currículos acessíveis e a integração do AEE aos projetos políticos pedagógicos.

Frente a essas colocações, a pesquisa permite responder ao objetivo geral: a implementação da BNCC repercute diretamente no direito de aprender dos estudantes com deficiência, pois interfere no processo educacional e influencia a política institucional do Ifes. As evidências analisadas indicam que, ao definir aprendizagens essenciais, a BNCC reforça a padronização curricular e a ênfase em competências, sem apresentar diretrizes claras e objetivas para a educação especial. Essa lacuna tende a obscurecer demandas específicas e a limitar a autonomia das instituições na construção de currículos e práticas pedagógicas efetivamente acessíveis, capazes de respeitar as singularidades dos estudantes.

Ademais, a centralidade das competências e a tendência à tecnicização da formação escolar colocam em risco a dimensão formativa ampla da educação, corroborando críticas que apontam para o potencial da BNCC em reproduzir desigualdades históricas quando o currículo é orientado sobretudo por demandas do mercado.

Ao analisar o contexto do Ifes, verifica-se que, apesar da existência de iniciativas relevantes — como práticas colaborativas, acompanhamento individualizado e programas de formação docente —, essas ações ainda se mostram pontuais e desarticuladas, revelando desigualdades entre os campi e a ausência de uma política institucional coesa. A escassez de orientações claras, de recursos humanos e materiais e de infraestrutura adequada evidencia que os avanços alcançados, embora significativos em alguns casos, permanecem insuficientes para garantir a efetividade e a continuidade das práticas inclusivas em sua totalidade.

Em consequência, para que o direito de aprender seja efetivado é preciso ir além de iniciativas isoladas: são necessárias diretrizes normativas mais explícitas sobre inclusão na BNCC, investimentos estáveis em acessibilidade e infraestrutura, formação inicial e continuada qualificada para docentes e mecanismos institucionais que assegurem currículos acessíveis e recursos pedagógicos diversificados, em consonância com o marco jurídico de proteção às pessoas com deficiência.

As análises empreendidas ao longo desta pesquisa evidenciam que o referencial teórico adotado cumpriu papel decisivo na interpretação crítica dos resultados e na compreensão das repercussões da BNCC sobre o direito de aprender dos estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). A articulação entre os pressupostos do materialismo histórico-dialético e os aportes teóricos principalmente de Gramsci, Saviani, Cury, Frigotto e Nosella permitiram situar a BNCC como expressão das contradições estruturais do sistema educacional brasileiro, no qual coexistem projetos formativos antagônicos: de um lado, a lógica da formação voltada ao mercado e à adaptação ao trabalho; de outro, a perspectiva da formação humana integral, comprometida com a emancipação e a democratização do saber.

A análise demonstrou que a BNCC, ao propor um currículo baseado em competências e aprendizagens essenciais, reforça a padronização e a homogeneização da educação, reduzindo o espaço da autonomia pedagógica e curricular das instituições. Essa orientação tem repercussões diretas sobre a formação dos estudantes com deficiência, pois impõe uma lógica que valoriza a padronização em detrimento da diversidade, da pluralidade e das condições reais de aprendizagem. Tal movimento expressa o que Gramsci denomina processo de hegemonia cultural, em que o Estado — compreendido como síntese entre sociedade política e sociedade civil — constrói consenso em torno de valores e

práticas que mantêm a ordem vigente. Assim, a BNCC atua como instrumento de hegemonia no campo educacional, difundindo a racionalidade neoliberal e enfraquecendo o horizonte de uma escola democrática e inclusiva.

A análise evidenciou que os fundamentos gramscianos sobre o Estado ampliado e a escola unitária foram essenciais para compreender as implicações da BNCC no direito de aprender das pessoas com deficiência. A concepção de Estado como síntese entre sociedade política e sociedade civil permitiu assimilar que as políticas educacionais não se restringem a instrumentos de governo, mas expressam a correlação de forças hegemônicas presentes na sociedade. Sob essa ótica, a BNCC se apresenta como um mecanismo de construção de consenso em torno de um projeto educacional orientado pela lógica neoliberal das competências e da empregabilidade, o que reforça a hegemonia do capital no campo da educação e enfraquece a perspectiva de uma formação integral. Assim, a padronização curricular e a ênfase na formação técnica desarticulada da formação humanista configuram-se como expressões contemporâneas da dualidade educacional criticada por Nosella (2016) e Saviani (2013).

O conceito gramsciano de Estado ampliado também foi central para compreender que as políticas educacionais não se limitam a diretrizes normativas, mas integram um conjunto de estratégias por meio das quais a sociedade civil é conduzida à aceitação de determinados projetos de sociedade. Nesse contexto, a educação assume papel decisivo na disputa entre a hegemonia e a construção de uma nova hegemonia. No caso do Ifes, observou-se que, embora existam políticas institucionais de inclusão, como a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e programas de formação docente, essas iniciativas ainda enfrentam os limites impostos pela padronização curricular e pela lógica das competências que orienta a BNCC.

Os resultados da pesquisa indicam que, apesar de avanços no Ifes, persistem desafios para consolidar práticas pedagógicas que assegurem o direito de aprender em sua plenitude. A influência da BNCC tem produzido um tensionamento entre o discurso da inclusão e a prática da homogeneização curricular, o que impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Tal contradição reafirma a necessidade de compreender o currículo como um campo de disputa ideológica, em que se confrontam projetos de sociedade distintos. Inspirada em Saviani (2013) e Cury (2014), esta tese defende que a educação não

pode ser reduzida a índices de desempenho, mas deve ser avaliada pela capacidade de garantir a todos o acesso e a permanência nos espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o Ifes assuma de forma mais explícita seu papel, atuando como instituição pública comprometida com a construção de uma nova hegemonia educacional, fundada na igualdade de condições e na valorização da diversidade humana. A partir da concepção gramsciana de Estado ampliado, o Ifes pode fortalecer-se como espaço de resistência cultural, promovendo políticas curriculares e pedagógicas que confrontem a racionalidade neoliberal da BNCC e reafirmem a função social da educação pública.

Entre as muitas ações necessárias, destaca-se a ampliação dos programas de formação continuada de docentes e profissionais técnicos voltados à educação especial, com base em referenciais teóricos críticos que superem a abordagem tecnicista das competências. Tais programas devem estimular a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, concepção curricular e formas de avaliação diversificadas, de modo a garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja acessível, significativo e emancipador para todos os estudantes. Também é indispensável que a política de inclusão proposta pelo Instituto seja incorporada de forma transversal aos projetos pedagógicos de curso (PPCs), assegurando a corresponsabilidade institucional pela efetivação do direito de aprender.

No campo curricular, é urgente que o Ifes avance na construção coletiva de um currículo que seja pensado considerando a diversidade dos estudantes, que uma formação técnica, científica e humanista. Essa proposta se alinha à concepção de escola unitária e rompe com o dualismo que historicamente separa a formação para o trabalho da formação para a vida. É imprescindível que o currículo promova o diálogo entre as diferentes áreas do saber, valorizando o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como processo formativo e inclusivo, a serviço do desenvolvimento dos estudantes, e não como mecanismo de seleção e exclusão.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) como documento norteador das ações formativas e como expressão do compromisso político do Ifes com a educação pública, democrática e inclusiva. O PPI deve consolidar-se como instrumento de resistência e

de proposição de um projeto educativo voltado à emancipação humana, articulando ensino, pesquisa e extensão, o que exige sua apropriação efetiva pelos campi e cursos, mediante a vinculação obrigatória entre o PPI e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), a incorporação explícita de seus princípios nos processos de revisão curricular, a institucionalização de espaços coletivos de estudo e deliberação e a criação de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das ações formativas, de modo a assegurar que os compromissos nele inscritos se materializem nas práticas pedagógicas e na organização acadêmica do Instituto.

Assim, a partir da hipótese formulada, confirma-se que a BNCC, ao adotar uma concepção de formação centrada em competências e habilidades, expressa uma orientação pedagógica alinhada à lógica neoliberal, que privilegia a eficiência e a adaptação às demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação humana integral. Essa perspectiva se mostra ainda mais problemática quando observamos o silenciamento do documento em relação às diretrizes específicas voltadas à formação dos estudantes com deficiência, o que evidencia uma lacuna normativa e política no que tange ao direito de aprender desses sujeitos. Dessa maneira, longe de promover uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento, a BNCC contribui para a manutenção do dualismo educacional e para o enfraquecimento de políticas inclusivas que garantam condições reais de aprendizagem e participação plena. Tais constatações reforçam a hipótese inicial desta pesquisa de que a BNCC, ao não assegurar parâmetros claros de inclusão e equidade, representa um retrocesso no processo histórico de afirmação do direito à educação como direito social universal. Entretanto, o Ifes, por sua natureza pública e democrática, possui potencial para resistir a essa lógica, sendo capaz de se posicionar como instituição que promove uma prática educativa com foco na nova hegemonia. A realização plena do direito de aprender requer, portanto, uma escola comprometida com a igualdade e com a formação omnilateral dos sujeitos, capaz de romper com o dualismo educacional e de reafirmar a educação como prática de liberdade.

Considerando todo o aporte teórico e o corpus documental que fundamentaram a análise da pesquisa, constata-se que a escola permanece como um espaço de disputas, devendo, portanto, assegurar o acesso universal ao saber elaborado e reconhecer nas diferenças não um obstáculo, mas uma potência formativa. Nessa perspectiva, a luta pela efetivação do direito de aprender dos

estudantes com deficiência configura-se, simultaneamente, como uma luta pela hegemonia de um novo projeto educacional — crítico, humanista e democrático —, evidenciando que a escola é, acima de tudo, um espaço de emancipação e de construção coletiva, comprometido com a oferta de uma educação verdadeiramente acessível a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. DA S.. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0225329, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ALMEIDA, M. I. de. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. *Revista Psicologia e Educação*, São Paulo, n. 31, p. 35-43, ago. 2010. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752010000200005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005). Acesso em: 05 jul. 2023.

ALVES CORREIA, D.; MALDANER, J. J.; PORTO CAVALCANTE, R.; ALVES DE SOUSA, W. A educação profissional tecnológica na base nacional comum curricular: concepções e contradições. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 563–581, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p563-581.id618. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/505>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ALVES, P. T. de A.; DA SILVA, S. A. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: estado da arte das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil nos anos de 2018 e 2019 divulgadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e109942902, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.2902. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2902>. Acesso em: 25 abr. 2023.

AMÂNCIO, N. M., - **O “novo” ensino médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC**: o prenúncio de uma tragédia anunciada. 2022.217 f. Tese (Doutorado em Educação) - programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/68222>. Acesso em: 8 mar. 2023.

ARAUJO, G. B. S. S.; OLIVEIRA, E. C. Flexibilização curricular: concepções e práticas à luz das produções científicas brasileiras. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e004, 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/367>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BARBOSA DE MELO, L.; DE SOUZA MATOS, M.; COSTA, N. A nova BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14324, 15 abr. 2023.

Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14324>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Capa de Alceu Saldanha Coutinho. Lisboa: Edições 70 Persona, 2016. 279 p.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, M.; Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Editora Vozes, p.189-217, 2007.

BOANAFINA, A.; OTRANTO, C. R.; MACEDO, J. M. de. A educação profissional e a BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0716–0733, 2022. DOI: 10.21723/riabee.v17iesp.1.15783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15783>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRAGANÇA, B. C.; ALMEIDA, G. B. S.; PEROVANO, L. P. Práticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso na disciplina de fabricação mecânica. IN: PEROVANO, L. P. (Org.). **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para instituir a obrigatoriedade da educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=599694>. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.** Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3321&ano=1999&ato=20dITQ65keNpWT9cf>. Acesso em: 3 jan. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, Brasília, 08 de dez. 1994. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8948.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm). Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 out. 2021.

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, Brasília, 29 de dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de

2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm#:~:text=L14945&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm#:~:text=L14945&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023). Acesso em: 25 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Dispõe sobre [tema resumido da portaria, se necessário]. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,direitos%20de%20aprendizagem%20e%20desen%2D](http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,direitos%20de%20aprendizagem%20e%20desen%2D). Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em 2 abr. 2024.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 01, p. 129-141, 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-52012014000100013&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012014000100013&lng=es&nrm=iso). Acesso em 11 jan. 2024.

CARVALHO, E. J. G. de. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 416–435, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i52.8640251. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251>. Acesso em: 29 abr. 2023.

CASTANHA, A. P.. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, p. 309-331, abr. 2011. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CORREIA, G. B., **Deficiência, conhecimento e aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147927>. Acesso em: 17 abr. 2023.

COSTA, M. DE O.; SILVA, L. A. DA . Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.

COUTINHO, C. N. A ÉPOCA NEOLIBERAL: Revolução passiva ou contrarreforma? **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, v. 49, n. 1, 2012. DOI: 10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2383. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 19 maio 2022.

CURY, C. R. J. Educação como direito social. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, Antônio Eduardo de N. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2012. p. 148-151.

CURY, C. R. J. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

CURY, C. R. J. . Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 15 jul. 2022.

CURY, C. R. J.; REIS, M. A. S.; ZANARDI, T. A. C.. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018. 142 p.

D'ORSI, A. **Gramsci: uma nova biografia**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

DRUMMOND, R. de C. R. **Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem**: a escola sub judice. 2019.196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10308>. Acesso em 08 mar. 2023.

DUARTE, C. S.. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691–713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 abr. 2023.

DUARTE, N.. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35–40, set. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt>. Acesso em: 5 mai. 2024.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais - IFs. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151–168, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.61630. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630>. Acesso em: 6 jan. 2022.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. DA. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FILIFE, F. A.; SILVA, D. DOS S.; COSTA, Á. DE C.. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FRANCO, M. C.. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 197–230, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 3 jan. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed. Líber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIARETA, P. F. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-38, 07 jun. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18101>. Acesso em: 3 jan. 2022.

GUIMARÃES, D. N.; ALMEIDA, G. B. S. **Acessibilidade e anticapacitismo no Judiciário**: direitos para além das barreiras. IN: COSTA, L. B. M. F.; COSTA, C. E. F.; PESSIN, G. (Orgs.). *Justiça e dignidade social: múltiplas perspectivas*. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009. 148 p.

GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 210 p.

GOMES, F. A., **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: currículo, poder e resistência. 2019, 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4385>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007c. v. 3.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: obra completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

HALLWAS, V. M. dos S., **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: uma proposta na contramão da educação humanizadora. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23636>. Acesso em: 8 mar. 2023.

HERRERA F., J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOEPERS, I. DA S.; SIMÃO, V. S. Escolarização: do direito ao acesso, ao direito à aprendizagem na escola. **Cadernos de Educação**, n. 56, 25 jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/8562>. Acesso em: 20 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. Resolução nº 62, de 10 de novembro de 2010. Estatuto do Instituto Federal do Espírito Santo, publicada no DOU de 11 nov. 2010, seção 1, p. 10-12. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5929-estatuto-do-ifes>. Acesso em 22 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2024). Vitória, Espírito Santo, 2019. Disponível em: <https://www.IFES.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-IFES>. Acesso em: 6 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES. Resolução do Conselho Superior nº 33, de 04 de agosto de 2020. Vitória, 04 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=13>. Acesso em: 3 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES. Resolução do Conselho Superior nº 114, de 18 de novembro de 2022. Vitória, 23 nov. 2022. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=15>. Acesso em: 15 jan.2023.

LEMONS, C. C. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1095/Dissertacao%20Caroline%20Caldas%20Lemons.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 fev. 2021.

LEMONS, C. C. **Aprendizagem no cotidiano escolar**: direitos, experiências e percepções discentes. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS\\_35bfecd2e0a313b7cb5881177218c6b8/Description](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS_35bfecd2e0a313b7cb5881177218c6b8/Description). Acesso em 3 mar. 2023.

JUNIOR, J. S., **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras. 2010. 240 p.

LEMOS, C., S. DELLA FONTE, S., Traduções das disputas sobre a questão de gênero na BNCC. **Revista Espaço do Currículo**. 2023, 16(1), 1-22. ISSN: 1983-1579. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/439/4394777031>. Acesso em: 3 abril 2025.

LIMA, M.; MACIEL, S. L.. Os ataques em curso contra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13780, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13780. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13780>. Acesso em: 29 maio 2023.

LOMBARDI, J. C. “História e historiografia da educação: atentando para as fontes”. In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. **Org. & Demo**. Marília, v. 13, n. 2, p. 133-138, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/2666>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C.. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 114, p. 99–109, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hM9JkTKx4FjkGzgSjtsbD8j/#>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 31, 32, 108.

MCCOWAN, T.. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 25–46, Jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MnTnDJqDFVS49DqsCXrdwRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2023.

MEIRA, M.; BONAMINO, A.. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista**, v. 37, p. e78979, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q96pqGjpFmbYfbzcfz6bxM/?lang=pt>. Acesso em 22 mar. 2023.

MENGA, L.; A., M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112 p.

MELO, Douglas C. F. de; RAFANTE, H. C.; GOMES, J. M. **Gramsci e a Educação Especial**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. 167p.

MELO, Douglas C. F. de; MAFEZONI, A.C . O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, v. 41, p. 101-115, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72664>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MELO, Douglas C. F. de; MAFEZONI, A. C. As famílias e a luta pelo direito de aprender dos estudantes da educação especial na escola comum. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 60, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24072. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24072>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MELO, Douglas C. F. de. **Entre a Luta e o Direito: Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Visual**. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 204p.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2002. 108p.

MONTEIRO, L. C. C. L.; **A teoria crítica de Herrera Flores e o direito humano à educação**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33761?mode=full>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 3 jan. 2023.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 7 jan. 2023.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 163-187, 27 de maio de 2021. Disponível em:  
<https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>. Acesso em: 23 mar. 2023.

NAVARRO, E. C.; OLIVEIRA, S. R. D.; SILVA, E. C. D.. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, p. e222442, 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 1ª ed., 2011. 67 p.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. DE. **A educação em Gramsci**. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, 17 mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. DE. **.Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016. 177p.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. DE. O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma ruptura histórica. **Gramsci e a verdade efetiva das coisas**. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p.437-465.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 141-154, abr.-jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6828>. Acesso em: 18 dez. 2021.

RAGAZZINI, Dário. “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?”. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, 2001, n. 18, p. 13-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/#>. Acesso em: 7 mar. 2024.

RAMOS, M. N., **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 320 p.

RAMOS, M. N.; **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M. R.; MOREIRA, Fernanda A. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, p. 229-248, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24068>. Acesso em: 16 mar. 2024.

RODRIGUES, V. A. da C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19888>. Acesso em: 16 mar. 2023.

ROLDI, A. P. D. P.; NETO, É. P.; GUIMARÃES, D. N. Formação docente em perspectiva inclusiva: retrocessos, lacunas e distanciamentos no contexto brasileiro. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 173-188, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14892>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013. 159 p.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021. 155 p.

SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA FILHO, A. D. O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. DOI: 10.15628/rbept.. 2020.9488. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SANTOS, M. M. dos. **Educação Inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7657>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SANTOS, T. C. dos; OBANDO, J. M. C.; CAVALCANTI, D. N.; Discutindo a Base Nacional Comum Curricular Brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 380-397, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/santos-obando-cavalcanti.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. . **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. IN: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 maio 2023.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, Educação e Escola**: Um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA, D. B. da. **Incidências da privatização da educação na BNCC**: do direito à educação ao direito à aprendizagem. 2022. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36584>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA, D. R. **O Lugar da Educação em Gramsci**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020, 281 p.

SILVA, F. D. C. T.. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 209–224, Jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5YDbJGbdWRkkTr8bDhvZnBh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em 23 mar. 2023.

SIMIONATTO, I. **Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia**: uma abordagem gramsciana. *Revista Katálysis*, v. 12, n. 1, p. 41–49, jan. 2009.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/cBXgDXkt7dJsx4Chbd6SpTD/?lang=pt#>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ed. UNIJUÍ. Rio Grande do Sul. 2000. 488 p.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, G. M. de O. **A política curricular da BNCC e o Ensino Médio**: currículo e contexto. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18247?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18247?locale=pt_BR). Acesso em: 8 mar. 2023.

SOUZA, R. F. D. Cruzando fronteiras regionais: repensando a história comparada da educação em âmbito nacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 833–850, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qrdPzSWgXF9RrsQY83KtHn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SUETH, J. C. R.; MELLO, J. C. de; DEORCE, M. S.; NUNES, R. F. **A trajetória de 100 anos dos jovens Titãs**: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TEIXEIRA, P. C., - **BNCC**: Os desafios para a construção de um currículo democrático no Ensino Médio. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, 2022.

VALLE, J.C. A. DO., As associações científicas da Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do sequestro da democracia brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 919-949, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/valle.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

VELHO, G., **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S.de F.; RAMOS, I. de O. R. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 2, p. 351-360, maio-ago.

2019. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27599>. Acesso em: 24 mar. 2023.

XAVIER, M. da S., **Acessibilidade curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17084>. Acesso em: 17 abr. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos; Trad. Daniel Grassi – 2ª ed. Porto Alegre, Bookman, 2001, 205 p.

ZANK, D. C. T., **Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, 2018). Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4960>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências**: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALACHEN, MATOS, ORSO. (Orgs.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas: Autores Associados, 2020. Capítulo 07, p. 131-160.

ZEN, E. T.; MELO, D. C. F. de. Uma proposta de formação humana como campo de disputa pelo Estado ampliado dentro do sistema capitalista: apontamentos gramscianos. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 11, n. 3, p.200-220, 2018. DOI: 10.18764/2358-4319.v11n3p200-220. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9733>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ZEN, E. T.; MELO, D. C. F. de. Gramsci, escola unitária e a formação humana. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr., p.42-53, 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4628>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ZITZKE, V. A.; PINTO, E. O. de T. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 407–416, 2020. DOI: 10.15536/thema. V 17.2020.407-416. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469>. Acesso em: 2 maio 2023.

ZUCCHETTI, D. T.. Pesquisa em educação: Educação Comparada a partir de estudos de Nóvoa e Ferreira. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 346-364, jan. 2019. Disponível em

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-1142019000100346&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-1142019000100346&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 fev. 2024.

## APÊNDICE A - QUADROS DE SISTEMATIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS NA REVISÃO DE LITERATURA

Quadro 1 – Artigos que contemplam discussões a respeito da implementação da BNCC (continua).

TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO
Artigo/2016	Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular	Dermeval Saviani	Movimento-Revista de Educação
Artigo/2017	Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia	1. Celso João Ferreti 2. Monica Ribeiro da Silva	Revista Educação & Sociedade
Artigo/2018	Uma Visão Crítica Sobre a Implantação da Base Nacional Comum Curricular em Consonância com a Reforma do Ensino Médio	1. Emerson Pereira Branco 2. Alessandra Batista de Godoi Branco 3. Lilian Fávaro Alegrância Iwasse 4. Shalimar Calegari Zanatta	Revista Debates em Educação
Artigo/2018	A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso	1. Monica Ribeiro da Silva	Educação em Revista
Artigo/2019	Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE	1. Márcia Angela da Silva Aguiar	Revista Educação & Sociedade
Artigo/2019	Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular	1. Fabiana Alvarenga Filipe 2. Dayane dos Santos Silva 3. Áurea de Carvalho Costa	Revista Ensaio
Artigo/2020	A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM	1. Eliana Cláudia Navarro Koepsel 2. Sandra Regina de Oliveira Garcia 3. Eliane Cleide da Silva Czernisz	EDUR - Educação em Revista
Artigo/2020	As associações científicas da Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do sequestro da democracia brasileira	1. Júlio César Augusto do Valle	Currículo sem Fronteiras
Artigo/2020	Base Nacional Comum Curricular – BNCC: estado da arte das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil nos anos de 2018 e 2019 divulgadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.	1. Paula Trajano de Araújo Alves 2. Solonildo Almeida da Silva	Research, Society, and Development

Quadro 1 – Artigos que contemplam discussões a respeito da implementação da BNCC (conclusão).

TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO
Artigo/2021	Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC	1. Marina Meira 2. Alicia Bonamino	Educar em Revista
Artigo/2023	A nova BNCC do Ensino Médio: Uma revisão de trabalhos publicados no Portal de Periódicos Capes/MEC	1. Lana Cristina Barbosa de Melo 2. Maria Almerinda de Souza Matos 3. Nayara Ferreira Costa	Revista Espaço Pedagógico

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 2 – Dissertações e teses que contemplam discussões a respeito da implementação da BNCC

TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO
Dissertação/2016	A Base Nacional Comum Curricular em Questão	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD
Dissertação/2020	A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma proposta na contramão da educação humanizadora	Valderez Moraes dos Santos Hallwas	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
Dissertação/2020	A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto	Gessica Mayara de Oliveira Souza	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD
Dissertação/2020	Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica	Debora Cristine Trindade Zank	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD
Dissertação/2022	BNCC: Os desafios para a construção de um currículo democrático no Ensino Médio	Paola Cristine Teixeira	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
Tese/2019	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: currículo, poder e resistência	Fabrcio Augusto Gomes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD
Tese/2022	O “novo” Ensino Médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada	Nivânia Menezes Amâncio	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 3 – Artigos que abordam questões relacionadas ao contexto da educação especial e à BNCC

TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO
Artigo/2019	Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial	1. Alexandre Braga Vieira 2. Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto 3. Ines de Oliveira Ramos	Revista Educação (Porto Alegre)
Artigo/2021	Discutindo a Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza	1. Thalísia Cunha dos Santos 2. Johana Marcela Concha Obando 3. Diana Negrão Cavalcanti	Revista Currículo Sem Fronteiras

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 4 – Dissertações sobre o contexto da educação especial e a BNCC

TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO
Dissertação/2016	Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo	Gilvane Belem Correia	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD
Dissertação/2018	Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico	Maíra da Silva Xavier	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 5 – Artigos sobre discussões em relação à educação profissional e à BNCC (Continua).

TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO
Artigo/2020	A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado	1. Viviane Aquino Zitzke 2. Elisane Ortiz de Tunes Pinto	Revista Thema
Artigo/2020	A Educação Profissional Tecnológica na Base Nacional Comum Curricular: concepções e contradições	1. Divanez Alves Correia 2. Jair José Maldaner 3. Rivadávia Porto Cavalcante 4. Wallysonn Alves de Sousa	Revista Prática Docente
Artigo/2020	O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais -IFs	1. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani 2. Sidinei Cruz Sobrinho	Revista Inter-Ação

Quadro 5 – Artigos sobre discussões em relação à educação profissional e à BNCC (Conclusão).

TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO
Artigo/2020	Lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC	1. Dinélise Sousa Santos 2. Rivadavia Porto Cavalcante 3. Jair José Maldaner 4. Albano Dias Pereira	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica
Artigo/2022	A Educação Profissional e a BNCC: políticas de exclusão e retrocessos	1. Anderson Boanafina 2. Celia Regina Otranto 3. Jussara Marques de Macedo	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 6 – Artigos que tratam do direito de aprendizagem, educação especial e BNCC

TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO
Artigo/2015	O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos	1. Tristan McCowan	Educar em Revista
Artigo/2017	Escolarização: do direito ao acesso, ao direito à aprendizagem na escola	1. Idorlene da Silva Hoepers 2. Valdirene Stiegler Simão	Revista Cadernos de Educação
Artigo/2019	Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional	1. Marilda de Oliveira Costa 2. Leonardo Almeida da Silva	Revista Brasileira de Educação
Artigo/2019	O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial	1. Douglas Christian Ferrari de Melo, 2. Andressa Caetano Mafezoni	Revista Educação em Debate
Artigo/2021	Competências e Direito de Aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade	1. Carine Loureiro 2. Graciele Kraemer 3. Maura Corcini Lopes	Revista Cadernos Cedes

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 7 – Dissertação e teses que tratam do direito de aprendizagem, educação especial e BNCC

<b>TIPO/ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PUBLICAÇÃO</b>
Dissertação/2018	Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar	Maria Margareth Rodrigues dos Santos	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD
Tese/2020	Aprendizagem no cotidiano escolar: direitos, experiências e percepções discentes	Caroline Caldas Lemons	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
Tese/2022	Incidências da privatização da educação na BNCC: do Direito à Educação ao Direito à aprendizagem	Deive Bernardes da Silva	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

Fonte: Elaboração Própria