



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS -UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FACED

DEFESA DA TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO
ENSINO MÉDIO: DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS
POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE ENSINO**

LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO

Manaus – Amazonas

2023

LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO

DEFESA DA TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO
ENSINO MÉDIO: DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS
POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE ENSINO**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência para a obtenção do título de doutorado em Educação, sob a orientação da **Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos.**

Linha de Pesquisa 03: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Manaus – Amazonas

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M528n Melo, Lana Cristina Barbosa de
A nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio:
dilemas e perspectivas nas políticas de inclusão na rede federal de
ensino / Lana Cristina Barbosa de Melo . 2023
291 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. bncc. 2. Instituto Federal. 3. Ensino Médio Integrado. 4.
Inclusão. 5. Atendimento educacional especializado. . I. Matos,
Maria Almerinda de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas
III. Título

LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO

Defesa de tese de doutorado

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Presidente

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Membro Interno

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Membro Interno

Prof. Dr. Michel Justamand

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Roseli Bernardo Silva dos Santos

Instituto Federal de Roraima (IFRR) – Membro Externo

Manaus – Amazonas

2023

AGRADECIMENTOS

Chega, agora, o desafio tão grande quanto escrever esta Tese que é utilizar apenas duas páginas para agradecer aos maninhos e maninhas que fizeram/fazem parte desta minha trajetória. Eu, Lana, Abelha Rainha, completamente realizada, transbordando de gratidão.

Agradeço a minha mãe, minha rainha, minha razão de ser e de estar no mundo. Mãe, obrigada pelas inúmeras vezes que a senhora me enxergou melhor do que eu sou e saiba que sinto suas orações diariamente, gostaria que a senhora se certificasse de que se tem uma mensagem que resume esse momento de conclusão de doutorado, seria: – Mãe, a culpa é sua. Eu te amo com toda a força que existe em mim. E toda gratidão também ao meu paizinho, Antônio Melo, que como minha mãe me blinda com suas orações mas diferentemente dela sempre colocou panos quentes pros meus erros.

Durante esses quatro anos, naveguei num barco comandado pela força dos meus ancestrais e, a eles, eu quero agradecer por terem me abençoado com vosso espírito. Passei pelas dificuldades de um mar revolto e quase naufraguei durante a pandemia da Covid 19 e por pouco não sobrevivi a partida de maninhas e maninhos do meu bem-querer, em especial, dona Consolação, seu Rocha e meu tio Edilson, mas tive força e coragem de seguir em frente, fui embalada por todos os Orixás e todas as deusas.

Assim, sinto-me muito agradecida a Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos, minha orientadora, nossa Mariazinha, obrigada por permitir, segundo Rubem Alves, que eu fosse “pássaro em voo” e pela senhora não ter sido uma “escola-gaiola”, mas sim “escola-asa” que me encorajou a voar e confiou que eu saberia pousar com segurança. Muito obrigada professora pela confiança e saiba que lhe tenho muito amor e muita admiração. A Educação Especial deve muito ao seu compromisso e dedicação.

Obrigada Silvina, Sandra, Chagas e Lígia, pela capacidade que tiveram de me olhar bem devagar a ponto da Silvina fazer minha comida para ter a certeza de que eu estava me alimentando bem; a Sandra, por não me fazer esquecer de cuidar da minha saúde e espiritualidade; o Chagas, por trazer os melhores vinhos e a Lígia, por oferecer todo tipo de apoio, inclusive, o financeiro, sem dúvida ela é minha garota enxaqueca preferida. Saibam que muitas vezes vocês me distraíram da sensação de inutilidade.

Agradeço as amigas Ana Moura, Joseane Leão e Rosaete Saldanha por se unirem a mim neste movimento e em outros movimentos de forma incondicional e atemporal. Vocês me viram menina, colocaram-me no colo quando foi preciso e indicaram-me o caminho da maturidade sem nunca, nem por um minuto, duvidar da minha capacidade profissional.

Sem palavras fico quando penso na gratidão que sinto pelos novos amigos da turma 2019.2: Cíntia, Ada, Luciano, Francianne, Nayara, Priscila Thaya, Rair, Luciane, Rita Floramar, Jucinôra, Amanda, Marta, Kelly, Leandro, Priscila Vasques, Alessandra, Ângelo, Valdemir, ytanajé por navegarem comigo por vezes nos tormentosos mares do aprendizado. Jamais esquecerei o que vivemos juntos, em sala de aula.

Sou agradecida a Marnildes por ser a ponte mais segura que me levou a aprovação do Comitê de Ética e nunca se importou de dividir comigo seus conhecimentos.

Agradeço também as maninhas e maninhos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEEPED/ UFAM por me fazer entender e presenciar que um grupo de pesquisa também pode ser um grupo humanizado e com um objetivo em comum de fazer com que as potencialidades da crianças e estudantes, sujeitos da Educação Especial sejam reconhecidas e desenvolvidas para que tenham a perspectiva de um futuro melhor, em especial, ao Iran, que sempre me ofereceu a melhor acolhida em Manaus e a melhor alimentação na Amazônia, e pelo fato de me fazer acreditar que o futuro dependia de mim. Eu me senti muito amada por você, querido Iran.

Nesta ocasião, preciso destacar o papel dos(as) professoras (as) Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão, Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, Dr. Michel Justamand e Dr.^a Roseli Bernardo Silva dos Santos pela gentileza em socializar suas experiências de pesquisadores(as), incentivando e potencializando a minha pesquisa. Com vocês, aprendi que pode existir leveza na pesquisa e a importância de realizá-la com prazer e seriedade.

Agradeço à minha priminha, amiga e irmã que amei à primeira vista, minha Lívia, e a minha segunda mãe que me acolheu em Roraima e me ama como seu eu tivesse saído de dentro do seu útero, minha Tia Tânia. Ambas me acompanharam nesta viagem que muitas vezes se quer sabiam o destino. A certeza de que elas estavam ao meu alcance me permitiu fechar os olhos e simplesmente confiar e esperar dias melhores.

Agradeço a minha Gloriosa, melhor amiga, minha Fabíola que me ofereceu o que mais me acalma no mundo que são as canções e a fonte da juventude. Obrigada pela assinatura do *spotify* pois fez toda a diferença nos últimos quatro anos. Talvez eu coloque, aqui, nossa foto de conclusão do primário e do dia da minha diplomação de tese só para provar que você nunca largou minha mão. 40 anos vai separar uma foto da outra.

Obrigada minha luz do sol, Lilia Melo, a melhor professora do Brasil e da Amazônia, uma das melhores do mundo. Obrigada pelo seu esforço para tentar me dar palavras afetuosa, você segue sendo minha inspiração. Eu te amo do tamanho do mundo.

Toda minha gratidão a dona Vera e Camila, que me ajudaram cedendo tempo de suas vidas para disponibilizarem tempo para cuidar do meu filho quando eu fui morar em Manaus e mesmo dentro das peculiaridades do Iago em nenhum momento desistiram de amá-lo.

Agradecida eu sou ao meu marido Mateus pela sua perseverança inspiradora e pelo poder mágico que ele tem de fazer as dificuldades desaparecerem e os obstáculos sumirem. Ao meu filho, Iago Benjamin. Filho, gostaria que soubesse que como eu vivo é a maior homenagem que posso te fazer, você justifica meus dias. Obrigada homens da minha vida por aturarem com amor meus momentos de pouca paciência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, pelo seu empenho, dedicação à pesquisa e ao ensino e, principalmente, pelo compromisso em um momento tão difícil da história da humanidade que foi a pandemia da COVID-19 e que tiveram que se reinventar e não deixar a tristeza tomar conta do nosso processo formação a ponto de não desistirem em tentar manter a turma toda motivados a seguir, em especial, Arminda Rachel Botelho Mourão, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Evandro Ghedin, Camila Ferreira da Silva e Heloisa da Silva Borges.

Em memória professora Selma Suely Baçal de Oliveira, gostaria de deixar registrado meu muitíssimo obrigada pela contribuição e representatividade feminista em tempos tão difíceis. Que bom que tive tempo de lhe dizer isso pessoalmente.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) além da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) por financiar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, ação que contribui significativamente para a formação de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado em Educação em toda a Amazônia.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR, sou grata por possibilitar meu afastamento integral o que proporcionou dedicação exclusiva à concretização deste trabalho, além de ser o local por excelência em que posso dividir e somar meus conhecimentos científicos.

Agradeço ao Deus que vive dentro de mim e me permite reconhecê-lo em meus semelhantes.

Dedico esta tese a melhor coisa que me aconteceu nesses últimos quatro anos de processo de doutorado que foi receber a amizade da Leogete, minha Leo. Uma amizade forte e leve. Você me ajudou a organizar e a escrever o que eu queria dizer. E quando me faltavam palavras, vinha com sua gargalhada maravilhosa e contagiante me fazendo rir e me esperando. Esse trabalho é para você que por vezes me viu chorando e ficou me olhando, sem me interromper. Eu te agradeço por me receber na sala acolhedora da sua amizade.

Dedico também a todos aqueles que perderam pessoas amadas durante a pandemia de Covid-19 que ceifou aproximadamente 15 milhões de pessoas no mundo, 703,719 mil pessoas no Brasil, 2,197 mil no Estado em Roraima, 14,481 no Amazonas e 19,130 mil no Estado do Pará, lugar em que nasci e fui criada.

Todas às vezes que eu caí, foi uma mulher que me reergueu!

RESUMO

Esta tese tratou das Políticas de Educação Inclusiva na oferta do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Roraima-IFRR a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM em movimento pela Lei n.º 13.415/2017 – Lei da contrarreforma do Ensino Médio. O objetivo desta pesquisa foi de analisar, verificar, conhecer e discutir as implicações das alterações da política educacional do novo Ensino Médio no tocante às demandas específicas requeridas pelos estudantes com Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD e Altas Habilidades/Superdotação, sujeitos da Educação Especial, pois, no texto final da BNCC-EM não há referência ao Atendimento Educacional Especializado-AEE e ao conjunto de serviços destinados à garantia de permanência com êxito no Ensino Médio Integrado e muito menos garantia de que o 5.º itinerário formativo possa abranger as especificidades físicas, cognitivas, sensoriais e de comportamento desses estudantes. Entendendo que o objeto dessa pesquisa está nas políticas públicas educacionais a epistemologia adotada foi a dialética marxiana (Marx, 2004;2006; 2017) e a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2004; 2011; 2015). Dessa forma a busca por coletas de dados ocorreram por meio de estudo bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, análise documental dos Projeto Pedagógico dos Cursos do Ensino Médio Integrado- PPC, Projeto Pedagógico Institucional-PPI, a Organização Didática, Regimento Interno, Resolução de regulamento do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – Napne além de encontros formativos. A pesquisa participante foi tomada enquanto procedimento metodológico (Brandão, 1981, 1991). Por meio do referencial teórico, as Seções foram organizadas conforme as Unidades Temáticas: Formação Humana no Ensino Médio Integrado; A Retomada do Modelo de Competência na BNCC da Contrarreforma do Ensino Médio e a Educação do Estudantes, Sujeitos da Educação Especial; A BNCC-EM e Sua Questionável Concepção de Educação Para Todos; Impactos na Perspectiva de Educação Inclusiva nos Institutos Federais. Na última seção intitulada “Cenas em Análise” foi demonstrado que não houve aproximação aos elementos e concepção da BNCC-EM nas reformulações dos PPCs dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFRR evidenciando a *Resistência Ativa* dessa instituição a política educacional neoliberal ofertada pela contrarreforma do Ensino Médio. No entanto, no que diz respeito às políticas de Educação Inclusiva e a oferta do AEE para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, nem os PPCs e nem os outros documentos institucionais garantem essa oferta, fragilizando a Formação Humana Integral e concepção de Educação Profissional e Tecnológica para estes estudantes, caracterizando uma exclusão dentro da proposta de Educação Inclusiva, portanto uma *contradição*.

Palavras-Chave: BNCC; Instituto Federal; Ensino Médio Integrado; Inclusão; Atendimento Educacional Especializado.

SUMMARY

This thesis dealt with the Inclusive Education Policies in the offer of Integrated Secondary Education of the Federal Institute of Education, Sciences and Technologies of Roraima-IFRR from the National Common Curricular Base of Secondary Education - BNCC-EM in motion by Law n.º 13.415/ 2017 – High School Counter-Reform Law. The objective of this research was to analyze, verify, know and discuss the implications of the changes in the educational policy of the new High School regarding the specific demands required by students with Disabilities, Pervasive Developmental Disorder - PDD and High Abilities/Giftedness, subjects of Education Special, because in the final text of the BNCC-EM there is no reference to Specialized Educational Assistance - AEE and the set of services intended to guarantee successful permanence in Integrated Secondary Education, much less guarantee that the 5th training itinerary can cover the specificities physical, cognitive, sensory and behavioral skills of these students. Understanding that the object of this research lies in educational public policies, the epistemology adopted was the Marxian dialectic (Marx, 2004;2006; 2017) and Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 2004; 2011; 2015). Thus, the search for data collection took place through a bibliographical study, semi-structured interviews, document analysis of the Pedagogical Project of Integrated Secondary Education Courses - PPC, Institutional Pedagogical Project - PPI, Didactic Organization, Internal Regulations, Regulation Resolution of the Nucleus for Persons with Specific Needs – Napne, in addition to training meetings. The participant research was taken as a methodological procedure (Brandão, 1981, 1991). Through the theoretical framework, the Sections were organized according to the Thematic Units: Human Formation in Integrated Secondary Education; The Resumption of the Competence Model in the BNCC of the Secondary Education Counter-Reform and the Education of Students, Subjects of Special Education; The BNCC-EM and Its Questionable Concept of Education for All; Impacts on the Perspective of Inclusive Education in Federal Institutes. In the last section entitled “Scenes in Analysis”, it was demonstrated that there was no approximation to the elements and conception of the BNCC-EM in the reformulations of the PPCs of the Integrated High School courses of the IFRR, evidencing the Active Resistance of this institution to the neoliberal educational policy offered by the counter-reform of Teaching Average. However, with regard to Inclusive Education policies and the offer of AEE for students, subjects of Special Education, neither the PPCs nor the other institutional documents guarantee this offer, weakening the Integral Human Formation and the conception of Professional Education and Technological for these students, characterizing an exclusion within the proposal of inclusive education, therefore a contradiction.

Keywords: BNCC; Federal Institute; Integrated High School; Inclusion; Specialized Educational Service.

RESUMEN

Esta tesis trató sobre las Políticas de Educación Inclusiva en la oferta de Educación Secundaria Integrada del Instituto Federal de Educación, Ciencias y Tecnologías de Roraima-IFRR a partir de la Base Curricular Común Nacional de Educación Secundaria - BNCC-EM en marcha por Ley n.º 13.415 / 2017 – Ley de Contrarreforma de la Escuela Secundaria. El objetivo de esta investigación fue analizar, verificar, conocer y discutir las implicaciones de los cambios en la política educativa de la nueva Escuela Secundaria en cuanto a las demandas específicas requeridas por los estudiantes con Discapacidad, Trastorno Generalizado del Desarrollo - PDD y Altas Habilidades/Superdotación, materias de Educación Especial, porque en el texto final de la BNCC-EM no se hace referencia a la Asistencia Educativa Especializada - AEE y al conjunto de servicios destinados a garantizar la permanencia exitosa en la Educación Secundaria Integrada, y mucho menos garantizar que el 5.º itinerario formativo pueda cubrir la especificidades físicas, cognitivas, sensoriales y conductuales de estos alumnos. Entendiendo que el objeto de esta investigación está en las políticas públicas educativas, la epistemología adoptada fue la dialéctica marxista (Marx, 2004; 2006; 2017) y la pedagogía histórico-crítica (Saviani, 2004; 2011; 2015). Así, la búsqueda de la recolección de datos se realizó a través de un estudio bibliográfico, entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos del Proyecto Pedagógico de Cursos Integrados de Educación Secundaria - PPC, Proyecto Pedagógico Institucional - PPI, Organización Didáctica, Reglamento Interno, Resolución de Reglamento del Núcleo para Personas con Necesidades Específicas – Napne, además de encuentros de capacitación. Se tomó como procedimiento metodológico la investigación participante (Brandão, 1981, 1991). A través del marco teórico, las Secciones fueron organizadas según las Unidades Temáticas: Formación Humana en la Educación Secundaria Integrada; La Reanudación del Modelo de Competencias en la BNCC de la Contrarreforma de la Educación Secundaria y la Formación de Estudiantes, Sujetos de Educación Especial; La BNCC-EM y su cuestionado concepto de Educación para Todos; Impactos en la Perspectiva de la Educación Inclusiva en los Institutos Federales. En el último apartado titulado “Escenas en Análisis”, se demostró que no hubo aproximación a los elementos y concepción de la BNCC-EM en las reformulaciones de los PPC de los cursos de Enseñanza Media Integrada de la IFRR, evidenciando la Resistencia Activa de esta institución a la política educativa neoliberal ofrecida por la contrarreforma de la Enseñanza Media. Sin embargo, en lo que respecta a las políticas de Educación Inclusiva y la oferta de AEE para los estudiantes, asignaturas de Educación Especial, ni los PPC ni los demás documentos institucionales garantizan esta oferta, debilitando la Formación Humana Integral y la concepción de Educación Profesional y Tecnológica para estos estudiantes, caracterizando una exclusión dentro de la propuesta de educación inclusiva, por lo tanto una contradicción.

Palabras clave: BNCC; Instituto Federal; Escuela Secundaria Integrada; Inclusión; Servicio Educativo Especializado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVAPE	Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
Caes	Coordenação de Assistência Estudantil
CAP	Centro Acadêmico de Pedagogia
CBV	Campus Boa Vista
CCA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Escola Técnica Federal de Roraima
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CH	Carga Horária
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidades
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCE	Diretório Central de Estudantes
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica
DCNEPTM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos

Enepe Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia
EEEPe Encontro Estadual de Estudantes de Pedagogia
EPT Educação Profissional Técnica
EPT Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM Educação Profissional Técnica Nível Médio
FDE Fórum de Dirigentes de Ensino
FIC Formação Inicial e Continuada
ForumDir Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou
Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF's Institutos Federais
IFRR Instituto Federal de Roraima
Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE Instituto Superior de Educação
LBI Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
Libras Língua Brasileira de Sinais
MANDEM Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP Medida Provisória
MEC Ministério da Educação e Cultura
NAAf Núcleo de Ações Afirmativas
Napne Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica
Neabi Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena
NEPGS Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade
OCDE Organização para o Desenvolvimento Econômico
ONU Organização das Nações Unidas
PABAE Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar
PAT Plano Plurianual
PIB Produto Interno Bruto
PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PL Projeto de Lei
PNE Plano Nacional de Educação
PNEES Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PNEEPEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNP Plataforma Nilo Peçanha
PPC Projeto Pedagógico do Curso
PPP Projeto Político Pedagógico
PUC Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Saeb Sistema de Avaliação da Educação Básica
Secadi Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secrie Secretaria de Inclusão Educacional
SEEA Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
Seesp Secretaria de Educação Especial
Setec Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SRMF Salas de Recursos Multifuncionais
TECNEP Pessoas com Necessidades Educacionais específicas
TGD Transtornos Globais do desenvolvimento
UEPA Universidade Estadual do Pará
UERR Universidade Estadual de Roraima
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB Universidade de Brasília
Undime União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Formação Geral e Itinerários Formativos.....	114
Figura 02: Fluxograma de Ofertas do Ensino Médio	164
Figura 03: Carde de Divulgação da Oficina de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Fluxograma das Coordenações, Direções e Departamentos que Participaram	193
Figura 04: Carde de divulgação do primeiro encontro de professores para discutir o AEE no IFRR.....	194
Figura 05: Mapa do Estado de Roraima com a localização dos <i>Campis</i> do IFRR	196
Figura 06: Fachada <i>Campus</i> CBV-IFRR	197

GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, em escolas da Educação Básica e escolas especializadas no período compreendido entre 1998 a 2016.	135
Gráfico 02: Evolução das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, de 4ª a 17 anos de idade com e sem AEE em escola do ensino comum, compreendido entre 2016 e 2020.	136
Gráfico 03: Componentes curriculares “generalistas”	157
Gráfico 04: Evolução das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio compreendido entre 2016 e 2020.	175
Gráfico 05: Evolução das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio compreendido entre 2016 e 2020.	176

TABELAS

Tabela 01: proporção das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, em escolas da Educação Básica e escolas especializadas no período compreendido entre 1998 a 2016.....	136
Tabela 02: Estudantes, sujeitos da educação especial, matriculados no ensino médio integrado	196
Tabela 03: Categorias na perspectiva da Educação Inclusiva.....	214

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO I	33
1. FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POR QUE O ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, PRECISA DELA?	35
1.1 Humanização, Trabalho e Educação	39
1.2 Educação Inclusiva, Estudantes, sujeitos da Educação Especial, e Desenvolvimento Humano	45
1.3 Atendimento Educacional Especializado e Desenvolvimento Humano	50
1.4 Trabalho e Desenvolvimento Humano	55
1.5 Ensino Médio Integrado e Desenvolvimento humano	57
SEÇÃO II	64
2. A RETOMADA DO MODELO DE COMPETÊNCIA NA BNCC DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTES, SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA TRADIÇÃO QUE OPRIME E EXCLUI	65
2.1 Trabalho na Sociedade Capitalista	69
2.2 A Materialidade da Relação Trabalho e Abordagem por Competência	74
2.3 Trabalho, Educação e Abordagem por Competência	82
2.4 A Relação da Abordagem por Competência e o Distanciamento dos Estudantes, sujeitos da Educação Especial, da Formação Humana	90
SEÇÃO III	99
3. A BNCC DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA QUESTIONÁVEL CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS	100
3.1 A Materialidade Legal na BNCC da Contrarreforma do Ensino Médio	105
3.2 A BNCC na Contrarreforma do Ensino Médio: Lei n.º 13.415/2017	112
3.3 O Direito Fundamental ao Atendimento Educacional Especializado Desconsiderado na BNCC da Contrarreforma do Ensino Médio	130
SEÇÃO IV	150
4. A BNCC DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	151
4.1 A BNCC na Contrarreforma do Ensino Médio e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado	158

4.2 O AEE nos Institutos Federais: Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Disputa	179
SEÇÃO V	192
5 - DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IFRR: CENAS EM ANÁLISE	193
5.1 Caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR	200
5.2 O movimento da realidade	203
5.3 BNCC-EM: um processo em construção de Resistência Ativa no âmbito do IFRR	206
5.4 AEE: dilemas e perspectivas nas políticas de inclusão no IFRR	218
5.5 INCLUSÃO X EXCLUSÃO: contradição nas políticas de educação inclusiva do ifrr para os estudantes, sujeitos da educação especial	229
5.6 Formação Humana Integral: forjar caminhos para preservar o projeto	240
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
7 REFERÊNCIAS	256
APÊNDICES	276

INTRODUÇÃO

Começo dizendo que meu caminho profissional vem sendo marcado pela perspectiva da Educação Especial e Educação Inclusiva. Ingressei, em abril de 1995, no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial da Universidade Estadual do Pará – UEPA em Belém. Tinha 17 anos e nunca havia trabalhado, aliás, nem realizado uma matrícula escolar sem a companhia da minha mãe e realizar esta matrícula foi meu primeiro desafio na vida acadêmica por assim dizer.

O segundo desafio na graduação foi a dificuldade de entender que havia certa normalidade em considerar que sujeitos que não se enquadram em determinado padrão típico, seja ele cognitivo, sensorial, físico ou de comportamento deveriam ficar separados daqueles considerados típicos e o pior, esta situação era legitimada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 5.692/71 e reforçada em contextos escolares segregativos como a Fundação Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, instituições nas quais trabalhei. Mas devo, aqui, situar que estas instituições, apesar da segregação que caracterizava aquele momento histórico, ofereciam serviço educacional e terapêuticos, além de defender a aprendizagem e a produtividade pedagógica da criança com deficiência priorizando a Integração¹ educacional, a fim de construir pontes sociais para elas e seu entorno.

Meus pais me proporcionaram o privilégio de poder estudar sem preocupações com questões financeiras, tive todo um aparato estrutural de moradia, alimentação e transporte que me possibilitou ser uma excelente aluna e realizar trabalhos voluntários como estagiária em escolas especiais públicas e privadas de Belém, somente anos depois entendi que vivenciei a práxis educacional. O trabalho pedagógico com essas crianças que necessitavam do meu auxílio até para realizar atividades básicas da vida diária e literalmente necessitavam da minha voz, ouvido e pernas para representá-las suscitou a vontade de mudar o mundo, e me dei conta que poderia ser possível através de discussões acerca da mudança da legislação, o que fiz por meio da militância no Centro Acadêmico de Pedagogia – CAP e no Diretório Central de Estudantes-DCE dos quais fui, respectivamente, Diretora e Presidente.

No mesmo ano se dá início, em Belém, dos debates de âmbito nacional sobre a nova LDBEN 9.394/96 cujo texto assegurava que pessoas com deficiência, indígenas, jovens, adultos, estrangeiros entre outros, fossem parte integrante do sistema educacional adotando o

¹ A integração passa a ser inserção de estudantes com deficiências nas escolas comuns, mas se faz de forma parcial, porque o sistema prevê serviços segregados, como por exemplo, as classes especiais em escolas comuns de ensino (Matos, 2008).

princípio da Educação Inclusiva. Participei de todas as audiências públicas na tentativa de assegurar na íntegra o princípio da educação para todos já que nessa altura da vida acadêmica a Filosofia, a Sociologia, a Política Educacional e a Psicologia já me permitiam entender que quando não se proporciona a uma criança condições para que receba educação de qualidade destituímos da sua vida a autonomia, a esperança e as oportunidades. Excluímos estas crianças das possibilidades de mudança, de crescimento e de troca e, quando a educação oferecida é excludente, atua como mecanismos de seleção daqueles que são “merecedores” de uma vida social ativa e produtiva.

Em 1999, depois de participar de quatro encontros nacionais e estaduais de estudantes de Pedagogia – Enepe (Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia) e EEEpe (Encontro Estadual de Estudantes de Pedagogia) três encontros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, um encontro Ibero americano de Educação Especial e ter publicado alguns artigos acadêmicos, finalmente formei em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, já em contexto educacional inclusivo, pois a LDBEN 9394/96 havia entrado em vigor, ou seja, entro na universidade vivenciando a segregação escolar dos estudantes, sujeitos da Educação Especial – estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação e concluo o curso para fazer parte da efetivação da Educação Especial em perspectiva inclusiva.

Porém, ainda estava imbuída de muitas dúvidas, tais como: Qual o papel da Educação Especial? Como incluir estudantes, sujeitos da Educação Especial em classe comum de ensino? Qual a formação necessária que o professor (a) deve ter para trabalhar em uma turma com estudantes com deficiência incluído? Existe formação específica? Como deve ser feito o acompanhamento desses estudantes? Desse professor (a)? Como avaliar? Como desenvolvê-los? A inclusão beneficia mesmo os estudantes com ou sem deficiência? Qual o critério que define o espaço para os estudantes? Que apoio o estudante com deficiência em classe comum deve receber? As minhas dúvidas iniciais, depois de muito estudo, pesquisa e principalmente depois de adotar uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento em perspectiva histórico-cultural, vêm sendo respondidas e compreendidas, mas também continuam a se multiplicar.

Em abril de 2000, iniciei o curso de Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. A escolha do curso estava no fato de que já na graduação decidi que percorreria o objetivo de ser professora do Ensino Superior por ter aprendido no espaço universitário o encanto e compromisso com a docência e , para além disso, ao longo dos anos me dei conta de que a grande dificuldade dos professores (as) da Educação Básica em desenvolver metodologias voltadas para estudantes, sujeitos da

Educação Especial, em contexto inclusivo vinha da não vivência no currículo na formação inicial das licenciaturas com as teorias e práticas pedagógicas que proporcionem a educação para todos.

No ano de 2002, ingressei no Magistério Superior, através de processo seletivo para professor substituto no curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação-ISE e permaneci atuando nesse nível de educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR agora no curso de Pedagogia e desde 2008 nos cursos superiores do Instituto Federal de Roraima – IFRR, ou seja, atuo 21 anos na docência superior.

Em 2003, conciliando com a docência no Nível Superior, passei a compor a equipe de assessoria pedagógica das Salas de Recursos Multifuncionais – SRMF no departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação de Roraima. Atuei por 10 anos na avaliação especializada para identificação dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, e ainda, na definição de diretrizes e estratégias para orientação da formação continuada dos professores (as) da Educação Básica em contexto inclusivo e na formação continuada dos professores (as) das SRMF. Foi nesse período que senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos nas políticas públicas educacionais e conseqüentemente nas legislações em torno da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, acredito que o ensino é determinado, em última instância, pelo modo de produção da vida material; portanto, é uma dimensão da vida dos estudantes, e neste sentido, a perspectiva inclusiva me possibilitou perceber o crescimento do número de crianças e jovens usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras tanto nas salas de aulas comum quanto no cotidiano da vida em sociedade gerando em mim a necessidade de qualificação para permitir aos estudantes com a surdez comunicação de qualidade, o mínimo necessário na relação professor (a) e estudantes.

Assim, no ano de 2008 dei continuidade a minha formação contínua com a especialização em Libras. A surpresa que tive com esta especialização foi o fato dela ter me levado para a docência de Libras, realmente não almejei à docência quando optei por fazê-la, mas como me reconheço sendo mediadora das teorias que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimentos e, portanto, participante dos processos de subjetivação dos estudantes, aceitei e aceito o desafio de ser professora, entre outras disciplinas, também de Libras.

Prestei concurso em 2007 para o cargo de professora de Psicologia da Educação na Escola Técnica Federal de Roraima – Cefet mas assumi o cargo só em 2008, na ocasião a Escola Técnica Federal de Roraima já seria o atual Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia de Roraima – IFRR e nesse espaço ficou materializado para mim que a educação é

um importante instrumento para que o trabalhador e trabalhadora consiga ter acesso aos conhecimentos científicos e, a partir deles, controlar o processo de produção e reprodução das técnicas envolvidos no processo produtivo, e o que é melhor, vivenciei a real possibilidade de que nesse quadro de trabalhadores estejam aqueles com alguma forma de deficiência, TGD, Altas Habilidades/Superdotação.

Em 2017, defendi a dissertação de mestrado intitulada “A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor (a): Humanização ou alienação na formação dos estudantes com deficiência intelectual?”. Neste trabalho, demonstrei como as significações e sentidos da função de coordenador pedagógico da escola são constituídas a partir de concepções ideológicas estabelecidas pelas legislações em educação (LDBEN 4024/61, 5692/71, 9394/96) e pelas tendências pedagógicas.

Pude perceber com minha pesquisa de mestrado que as legislações educacionais e as tendências pedagógicas na formação dos professores (as) direcionam os ajustes do campo educativo às exigências do capital e das demandas mercadológicas. Tal legalidade é marcada por mudanças e por continuidades e descontinuidades que provocam transformações, porém o controle e fiscalização nunca deixaram de fazer parte das incumbências desta função, seja como Inspetor, Supervisor ou Coordenador Pedagógico.

A construção desta função tem se mostrado um processo multiplamente determinado, dinâmico e velado. Tal constatação só foi possível de ser apreendida por inúmeras aproximações e tendo como suporte a Psicologia Histórico-cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético.

Concomitante à minha atuação na docência superior e à formação pedagógica dos professores (as) das SRMF, tenho participado ativamente da implantação e implementação das políticas inclusivas dentro do IFRR, (lugar por excelência de formação profissional dos filhos da classe trabalhadora) que ao longo de sua trajetória institucional tem adotado práticas pedagógicas adequadas ao projeto de Ensino Médio Integrado de maneira a permitir o acesso e a permanência com êxito dos estudantes, sujeito da Educação Especial. O termo *integrado*, aqui, refere-se à integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica em um mesmo curso ou percurso curricular.

Tal construção se deve às políticas de educação em perspectiva inclusiva que ao longo de 26 anos vêm permitindo o aumento gradual das matrículas e escolarização dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica e Ensino Superior (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, Meletti, Ribeiro, 2014). Acesso esse que não se materializou antes da constituição de 1988 e da LDBEN 9394/96 e da criação dos

Institutos Federais – IF’s pois estes constituíram a base da universalização do Nível Básico e Superior.

Outro fato que se relaciona com o aumento da matrícula no Nível Básico dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, é a garantia do apoio pedagógico especializado para permanência e continuidade desses estudantes em todos os níveis educacionais previstos em leis da educação, como é o caso da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, aprovada em 2008, da Resolução n.º 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação-CNE que torna obrigatório a oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE pelos sistemas de ensino além da constituição de 1988 e LDBEN 9394/96 (Nascimento,2018; Vilaronga, Caiado, 2013).

Nessa direção, os dados do censo escolar apontam que no período de 2010 a 2020 cerca de 102.996 estudantes, sujeitos da Educação Especial, foram matriculados no Ensino Infantil, 878.681 no Ensino Fundamental e 165.227 no Ensino Médio (MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar). É possível analisar que quando focalizamos estes dados de matrículas no Ensino Médio constatamos uma queda, ou seja, menos da metade dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, continuam seus estudos galgando uma profissionalização, seja em nível médio ou superior o que não caracteriza uma novidade e essa realidade se configura também para aqueles estudantes sem deficiência.

Deste modo, faz-se necessário e urgente um enfoque de ação e intervenção mais efetiva do que se vem construindo no âmbito das políticas públicas visando a diminuição dos índices de descontinuidade nos estudos por parte dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, egressos do Ensino Fundamental. No entanto, o novo texto da Lei n.º 13.415/ 2017 – Lei do novo Ensino Médio, estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM, onde ambas naturalizam a adoção do projeto burguês que fragiliza a educação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora, interpretados por muitos especialistas em políticas educacionais como parte de um sistema de reprodução e reforço de exclusão já que afinam-se com a dualidade histórica entre formação geral ou propedêutica e formação profissional técnica , cujas raízes como se sabe, é a sociedade de classe, questão essa já exaustivamente tratada nas produções acadêmicas sobre a história da educação brasileira (Ferreti, 2017, 2018; Freitas, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Tem por finalidade nortear a elaboração dos currículos de todas as escolas e sistemas educacionais do país (Brasil,

BNCC-EM,2018). A BNCC-EM fundamentada na Lei n.º 13.415/2017 altera a LDBEN 9.394/96, e outros dispositivos legais que compõem a contrarreforma do Ensino Médio, em vários aspectos, dentre estes, estabelece um conjunto de habilidades e de competências específicas para cada área/disciplina, incidindo sobre a carga horária-CH do Ensino Médio.

Essa etapa de ensino, seguindo a contrarreforma do Ensino Médio passa a ser estruturada em duas partes indissociáveis: uma fixa, definida pela BNCC-EM; e outra flexível, formada por cinco itinerários formativos, que contemplem habilidades e competências relacionadas à Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica Profissional com o objetivo de substituir o currículo único por um modelo de aprendizagem mais flexível.

Desta forma, o estudante terá acesso à formação geral, constituída pela BNCC-EM, e posteriormente poderá escolher dentre os itinerários formativos aquele(s) que irá se aprofundar em sua formação de acordo com o seu projeto de vida. O que queremos interpretar é que a formação profissional técnica, que é assumida predominantemente pelos IF's, está na mesma condição dos demais itinerários formativos, ou seja, é parte do processo de formação dos estudantes destacado da formação geral, representada pelo conjunto dos componentes curriculares que constituem a BNCC-EM.

No entanto, a Educação Profissional Técnica ofertada pelos IF's e que compõem um dos cinco itinerários propostos pela contrarreforma do novo Ensino Médio e a nova BNCC-EM podem trazer mudanças substanciais no que diz respeito às políticas de Educação Inclusiva no Ensino Médio Integrado.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino prevê a disponibilidade de recursos e serviços para a permanência dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, em turmas comuns do ensino (Brasil, PNEEPEI, 2008). O AEE, definido pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito para estes estudantes, e deve ser ofertado de modo transversal.

De acordo com o decreto, o AEE tem caráter complementar e suplementar a formação desses estudantes, além de identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação, considerando suas necessidades específicas (Brasil, Decreto n.º 7.611, 2011). O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço ou complementação das atividades escolares.

Entretanto, ao analisar comparativas entre as três versões apresentadas pelo Ministério da Educação da BNCC-EM (2015, 2016, 2018) verificamos que as versões de 2015 e 2016, que foram submetidas à consulta popular, adotaram como referencial a perspectiva inclusiva. Contudo, na versão aprovada, e já em vigor, pouco encontramos sobre a Educação Especial e/ou perspectiva inclusiva e o capítulo referente a Educação Especial que estava presente nas duas primeiras versões foi suprimido nesta última, sendo que nada consta sobre sua organização dessa modalidade de ensino e seu papel no processo educativo e não foram retomados em nenhum momento aspectos importantes em relação ao AEE.

Reforçamos que os estudantes, sujeitos da Educação Especial, que conseguem chegar no Ensino Médio demandam de apoio em todo processo dessa etapa de ensino. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se concretiza por meio da oferta de uma gama de serviços e apoios especializados e devem atender às necessidades específicas de modo a promover a participação nas práticas curriculares do Ensino Médio integrado. A ausência dos conteúdos do AEE na organização da BNCC da contrarreforma do Ensino Médio e do 5º itinerário formativo Formação Técnica e Profissional coloca em dúvida a permanência com êxito desse público no Ensino Médio Integrado ofertado pelo IF's.

O IFRR aderiu à perspectiva da Educação Inclusiva a partir da criação do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica -Napne mas que não se faz presente em todos os seus *campus*. O censo do Napne, realizado em 2019, demonstrou a presença de estudantes nas seguintes categorias: surdez, dificuldades de locomoção, síndromes e TGD totalizando em 68 estudantes. Não se tem registro de estudantes que se identifiquem com Altas Habilidades/Superdotação. Todos, conforme necessidade, recebem o AEE pelo Napne-Campus Boa Vista-CBV (Roraima, 2019).

É de nosso entendimento que as ações institucionais no IFRR para a permanência no Ensino Médio Integrado dos estudantes da Educação Especial estão direcionadas para o cumprimento de medidas previstas nas legislações que asseguram a perspectiva educacional inclusiva e configura-se por ações locais não unificadas, já que as realidades no norte amazônico se dão de forma distinta. E como o IFRR, diante da implementação da BNCC da contrarreforma do Ensino Médio, organizará seus currículos de modo a contemplar o AEE e os apoios especializados que os estudantes, sujeitos da Educação Especial, necessitam para se manter com êxito no Ensino Médio Integrado?

Ante o exposto nos questionamos: Como as alterações na política educacional do Ensino Médio, incluindo a retirada do capítulo específico que trata da Educação Especial e do AEE no texto na BNCC-EM, poderão afetar a permanência dos estudantes, sujeitos da

Educação Especial, no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima -IFRR? O problema dessa tese se desdobrou nas seguintes questões norteadoras.

1. Sem a garantia legal do AEE e com a divisão curricular estabelecida pela BNCC-EM, o Ensino Médio Integrado se alinha às demandas e necessidades específicas dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, para que se mantenham com êxito?
2. Quais as possibilidades materiais de se efetivar a jornada curricular e o AEE em horário oposto ao de sala de aula diante do 5.º itinerário formativo, ou seja, diante de dois currículos diferentes?
3. Quais as expectativas de formação, profissionalização e continuidade nos estudos dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação inseridos nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na perspectiva dos coordenadores do Ensino Médio Integrado já que o novo Ensino Médio e a BNCC-EM modificam essa oferta?

Nossa hipótese de tese foi de que A contrarreforma do Ensino Médio, da qual a nova BNCC faz parte, está na contramão do Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFRR, no sentido da Formação Humana Integral e no tocante às demandas específicas requeridas pelos estudantes com deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, pois, no texto final não há referência a oferta do AEE e ao conjunto de serviços destinados à garantia de permanência com êxito no Ensino Médio Integrado e muito menos garantia de que o 5.º itinerário formativo possam abranger além dos interesses pessoais, as especificidades físicas, cognitivas, sensoriais e de comportamento desses estudantes.

Para entender essas questões utilizamos o pressuposto do Materialismo Histórico-Dialético, o aporte de estudo teórico conceitual fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural e propusemos enquanto objetivo geral: Analisar as alterações da política educacional do novo Ensino Médio, incluindo a retirada do capítulo específico que trata da Educação Especial e do AEE no texto na BNCC-EM e como poderão afetar a permanência dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.

Nossos objetivos específicos foram: Verificar como o IFRR organizará seus currículos do Ensino Médio Integrado de modo a contemplar o AEE e os apoios especializados que os estudantes, sujeitos da Educação Especial, necessitam para se manter com êxito; Conhecer como estará organizada a relação entre a acessibilidade curricular com

o suporte do AEE para atender à demanda dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação dentro do 5º itinerário formativo e Discutir as expectativas de formação, profissionalização e continuidade nos estudos dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, inseridos nos cursos do Ensino Médio Integrado após a retirada do AEE da BNCC-EM na perspectiva dos coordenadores do Ensino Médio.

Para pensar nosso objeto que se localiza no âmbito da educação construímos nosso pensamento analítico situado dentro da lógica dialética que se movimentou por um ir e vir, do geral ao particular e do particular ao geral, expressando a qualidade da atividade humana na produção da vida.

Destacamos, ainda, que o Materialismo Histórico-Dialético foi nosso método de investigação, rejeitando, todavia, procedimentos meramente descritivos. Sob nosso entendimento, o Materialismo Histórico-Dialético traz consigo implicações que estão para além de um simples conjunto de procedimentos e técnicas científicas. Possivelmente, a 11.ª tese de Karl Marx e Friedrich Engels sobre Feuerbach sintetize apropriadamente em que este método se diferencia dos demais, isto é, ele não se presta apenas a interpretações acerca dos fenômenos investigados, mas a uma análise radical dos mesmos, com vistas à compreensão e transformação concretas da realidade humana ou, dito de modo mais simples, a contribuir para com seu processo de humanização. Apreende-se, daí, que suas consequências impliquem em uma postura radical e dinâmica em termos históricos, epistemológicos, éticos, axiológicos, sócio-políticos, econômicos etc.

Explicamos ainda que o avanço das concepções neoliberais e gerencialistas no processo de definição de políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990, bem como a utilização do Materialismo Histórico-dialético, apresenta-se como o enfoque metodológico mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (Triviños, 1987, p. 162).

Para tanto, são categorias fundamentais para investigação nesta tese o conceito de *trabalho, totalidade, mediação e contradição*. O quadro de referência teórica-metodológica foi construído para ser um material de reflexão e análise. Para tanto, lançamos mão do processo de investigação bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica é uma técnica de coleta de dados que leva o pesquisador(a) a entrar em contato com o que já foi publicado a respeito do assunto, sendo desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros, artigos em periódicos científicos e anais de congresso. Sua principal vantagem reside no fato de permitir que o investigador (a) engloba uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2010).

Realizamos a interpretação do material valendo-nos do procedimento de análise documental, que, segundo Gil (2010, p. 137), “[...] é um procedimento metodológico possível frente ao acesso a documentos que contêm proposições em termos das políticas educacionais” e revisão da literatura.

Para realizar as reflexões propostas por esse trabalho, nós apoiamos nas contribuições de importantes teóricos, que ancorados ao marxismo, cooperam para uma rica reflexão em torno da educação, a saber: Mészáros (2005, 2006), Saviani (1986, 2003, 2004, 2008, 2011, 2012), Tonet (1999, 2005, 2007), Duarte (1998, 2001, 2008, 2020). Também nos subsidiarão as reflexões Romanelli (1991), bem como outras discussões travadas por Jimenez (2003, 2013), Januzzi (2012), Leontiev (1978, 2004), Bueno (2011), Sasaki (2002) entre muitos outros que nos ajudaram a historiografar a educação Especial e Inclusiva. Acreditamos, assim, que através da ontologia marxiana, que conduz o movimento do real, desnudamos as relações estabelecidas em torno da educação no Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFRR, na busca da construção de uma Educação Inclusiva.

Marx, (2004, 2006, 2007, 2011, 2017), Cury (1987), Saviani (2011), Antunes (2000, 2002, 2005, 2009) entre outros nos ajudaram a entender a produção e utilização da hegemonia pelo Estado como ferramenta que visa garantir a reprodução do modo de produção capitalista sob o comando da burguesia enquanto classe apropriadora e dominante que objetiva buscar um consenso para a educação.

Estes autores nos auxiliaram ainda na percepção de algumas categorias que permitiram compreender o fenômeno educativo, quais sejam: contradição, totalidade e trabalho auxiliando no esclarecimento de que a construção de homens e mulheres como gênero humano e da sociedade é consequência do trabalho enquanto atividade humana produtiva.

Apresentamos os fundamentos históricos, políticos, sociais, ideológicos e pedagógicos da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC-EM. A revisão com autores que abordam os tópicos supracitados, Silva (2017, 2018, 2022), Frigotto (2003, 2005, 2008, 2012, 2021),

Ciavatta (2005,2014), Moura (2010,2015,2017,2021), Iasi (2016), Quadros, Krawczyk (2021), Silva e Scheibe (2017) dentre outros.

Shiroma; Campos e Garcia (2000, 2005) que, com sua produção, nos auxiliaram na compreensão das metodologias de análise documental. Para estas autoras a análise de política não se mostra uma tarefa simples, pois nota-se uma hegemonia discursiva em vários documentos e produções de alguns intelectuais (orgânicos da sociedade capitalista), nos quais os discursos se mútuo referenciam, como uma forma de autoafirmação. Desta forma, a “desconstrução” dos textos visando à compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgrida os limites dentro dos quais foi construído (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 433).

Conhecer os PPCs de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica no sentido de identificar se houve reformulação com o fim de alinhar à nova BNCC-EM, isto é, para verificar se a CH nos cursos do Ensino Médio Integrado se alinhou às demandas e necessidades específicas dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, (aparência). Adentramos na lógica das relações internas que compõem esses documentos, ou seja, buscamos compreender os significados conceituais, os fundamentos históricos, políticos, sociais, ideológicos e pedagógicos que embasam tais documentos e assim captar suas relações com a BNCC-EM.

As produções referentes à Educação Profissional, principalmente aquelas elaboradas por Kuenzer (2007, 2017); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Pelissari (2023), Frigotto, Ciavatta (2012), Ferreti (2017,2018), Freitas (2018) auxiliaram na problematização e definição das finalidades e organização da formação profissional, além mostrar as construções políticas e históricas e sua importância.

Em relação ao tema Educação Especial e Inclusiva e à oferta do AEE nós apoiamos em Barroco, (2007); Matos (2008,2014,2022), Mazzota (2011); Jannuzzi (2004,2012), Vigotski (1996, 2001), Bueno (2011) uma vez que tais intelectuais nos auxiliaram a pensar na inclusão/exclusão de forma ampliada, balizando as discussões, auxiliando nas conceituações e na compreensão das políticas de inclusão postas e suas consequências no mundo globalizados e do capital.

Ajudaram no contexto Profissional Técnico em relação à oferta do AEE, Nascimento (2018), Vilaronga, Caiado (2013), Santos (2019), Garcia; Michel (2011), Nascimento; Faria (2013), Zerbato, Vilaronga, Santos (2021), Ribeiro (2014).

Fizemos análise dos PPCs do Ensino Médio integrados do IFRR, entre outros, verificando se estão organizados para oferecer encaminhamentos articulados com demais setores da instituição de modo a delinear o esboço de uma política institucional de inclusão. Utilizamos como técnica a pesquisa participante para acompanhar as discussões e mudanças para implementação do novo Ensino Médio que contemple a transversalidade da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Marconi e Lakatos (2010, p. 176) destacam que existe a observação “participante”, que pode ser “natural”, quando o observador pertence à comunidade ou ao grupo investigado.

Usamos a Entrevista semiestruturada tanto para os coordenadores dos cursos de Ensino Médio integrados, com o Diretor de Ensino do CBV-IFRR e a coordenação do Napne no intuito de identificar quais são os Atendimentos Educacional Especializado, as adaptações de materiais, os Tradutor/Intérprete de Libras, o tempo adicional das avaliações entre outras questões que permitem continuar a atender à demanda dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação já matriculados para que se mantenham com êxito no Ensino Médio Integrado.

A análise dos dados se deu à luz das contribuições da Pedagogia Histórica Crítica, por meio da qual buscamos elucidar conceitos, denunciar ausências, observar limites e possibilidades das políticas educacionais, com a finalidade de contribuir para o debate.

Martins (2013), Saviani (2011), Barroco (2007) nos ajudaram a pensar uma proposta de base que desenvolva competências técnicas e políticas, por intermédio da função nuclear da escola – a transmissão e assimilação de conhecimentos tácitos e científicos – tomando os estudantes, sujeitos da Educação Especial como um todo, e não como partes, sem afastá-los da produção material e imaterial que a humanidade produz.

Esta investigação foi organizada em cinco seções. Na primeira seção, demonstramos que a dimensão humana pressupõe uma relação dialética singular-particular-universal e manifesta-se em qualquer esfera de produção social. Nessa relação, a sociedade deve ser percebida como uma circunstância particular, mediadora entre as condições singulares e universais de humanização. Por esse processo, se produz e reproduz os meios imprescindíveis à sobrevivência da humanidade, e, ao construir a realidade concreta, os seres humanos também constroem a formação subjetiva no qual o psiquismo é o reflexo da própria realidade (Leontiev, 1978).

Para compreender o caráter epistemológico da formação humana integrada no Ensino Médio Integrado e pensar a situação dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, nesse contexto, foi preciso explicitar como compreendemos o ser humano ou mesmo o

homem omnilateral². Se fez necessário compreender a dimensão social e psicológica do ser humano conectado com seu contexto histórico-cultural que é a base que lhe sustenta, tendo em vista suas relações com os outros seres humanos. Trabalho, humanização, educação e desenvolvimento humano são categorias inseparáveis e essenciais nessa seção. Para trilhar esta tese, buscamos fundamentar a categoria trabalho em Marx apoiada em autores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para assim compreender nossa defesa pela formação humana integrada no Ensino Médio ofertada pelo IFRR.

Na segunda seção, buscamos reafirmar a natureza ontológica do trabalho enquanto fundamento ontológico do ser social a partir da formulação abordada por Karl Marx. Nessa seção, aproximamos a abordagem por competência como direcionamento do trabalhador e trabalhadora na qual o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica faz parte, e como essa aproximação serve para atender às atuais formas de gestão da força de trabalho, no sentido de adequação mais eficaz da acumulação capitalista. Abordamos a relação da Abordagem por Competência no distanciamento dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, da formação humana.

Indicamos ainda os elementos fundamentais constitutivos da proposta de formação para os jovens no Ensino Médio, enfocando, com particularidade, o debate no âmbito da BNCC-EM e a relação da abordagem por competência acerca da articulação histórica entre Educação, Trabalho e Deficiência. Ressaltamos que as categorias Trabalho, Totalidade, Educação e abordagem por competências, constituíram fundamentos e elementos-chave a serem trabalhados.

Na terceira seção, analisamos as mudanças na LDEBEN – 9394/96, provocadas pela BNCC-EM e pela Lei n.º 13.415/2017, frente à proposta pedagógica de Ensino Médio Integrado ofertado pelos IF's em perspectiva inclusiva para os estudantes, sujeitos da educação especial, e suas conseqüentes modificações curriculares. O intuito foi observar os possíveis desafios que essas alterações oferecem na proposta curricular presente no PPC do

² Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto, Ciavatta, 2012, p. 265).

Ensino Médio Integrado, delineando um paralelo entre o novo Ensino Médio ofertado pela BNCC-EM e o direito fundamental à educação e ao AEE. Tivemos como enfoque a categoria mediação para compreendermos o caráter contraditório da contrarreforma diante da necessidade de se ter um Ensino Médio mais inclusivo.

Na quarta seção, avigoramos que a Lei n.º 13.415/2017 deu base e direcionamento para a BNCC-EM e que altera as Leis: LDBEN- 9.394/96, Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, a Lei do Trabalho – CLT (estágio profissional) entre outras mudanças. Desvelamos como AEE nos IF's e a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano é um campo em disputa. Nessa seção continuamos como o enfoque na categoria mediação.

Na quinta seção, tratamos dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, em perspectiva inclusiva e currículo dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Roraima após a BNCC da contrarreforma do Ensino Médio e os impactos na perspectiva de Educação Inclusiva: cenas em análise.

Ao analisarmos quais medidas o IFRR adotou para implementar no âmbito legal, pedagógico e de política institucional os princípios da contrarreforma do Ensino Médio e os elementos dos PPCs do Ensino Médio Integrado que dialogam com a BNCC, constatamos que não houve tais aproximações. Assim a não adoção da BNCC-EM no IFRR demonstrou a sua *Resistência Ativa* a política educacional neoliberal ofertada pela contrarreforma do Ensino Médio.

No entanto, no que diz respeito às políticas de Educação Inclusiva e à oferta do AEE para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, os PPCs e outros documentos institucionais despontaram de modo restrita, adaptada e conformada aos limites da hegemonia neoliberal se aproximando dos princípios da BNCC-EM que não considera o AEE e o conjunto de serviços destinados à garantia de permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio Integrado.

Evidenciamos que ainda que os PPCs dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFRR não tenham adotado a BNCC-EM, ainda assim, nem os PPCs e nem outros documentos institucionais garantem a oferta do AEE para os estudantes, sujeitos da educação especial, fragilizando a Formação Humana Integral e concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para estes estudantes caracterizando uma exclusão dentro da proposta de Educação Inclusiva, portanto uma *contradição*.

No contexto das políticas de Educação Inclusiva, comprovamos, em parte, o que foi posto na hipótese deste trabalho. As alterações na política educacional do Ensino Médio, incluindo a retirada do capítulo específico que trata da Educação Especial e do AEE no texto na BNCC-EM, não são os únicos mecanismos que podem afetar a permanência dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima –IFRR. Constatamos que independente dessa política, o fato de que o processo de Educação Inclusiva dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, quanto a oferta do AEE não ser considerada ou prevista nos documentos institucionais também configura fator que pode afetar a permanência com êxito desses estudantes no Ensino Médio Integrado do IFRR.

Esta é uma Tese de Doutorado no campo da pesquisa em política educacional intitulada: A Nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Dilemas e Perspectivas nas Políticas de Inclusão na Rede Federal de Ensino, sob o Parecer do CEP/UFAM/CAAE n.º 5.146.202(Anexo1). Encontra-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, que pertence à linha Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

SEÇÃO I

Iniciamos esclarecendo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI apresenta quem são os estudantes público³ alvo da Educação Especial:

[...]alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

Ressaltamos, porém, que o termo estudantes, *sujeitos* da Educação Especial, aqui utilizado, apresenta o caráter dialético que respalda a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético. O termo *sujeito* é empregado no sentido de referenciar à construção social que constitui os sujeitos da Educação Especial a partir de sua inserção nos diversos contextos históricos e socioculturais, sendo, portanto, sujeitos historicamente determinados e culturalmente inseridos em contextos específicos. Esta afirmação inicial é condição indispensável para a concepção de que o *público*-alvo da Educação Especial, nomeado na legislação, são também *sujeitos* que devem ser concebidos em seu caráter de ser ativo, formado dentro de um processo dinâmico e dialético por entre o meio social, estabelecendo suas vivências e experiências com o intuito de garantir sua qualidade de ser social e singular para além do ser biológico (Duarte, 2004, Saviani ,2011, Martins ,2013).

Sem perder de vista, obviamente, que a constituição dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, está vinculada também às especificidades dos fatores biológicos sem os quais os fatores sociais não poderiam se erguer. Os fatores biológicos participam desta constituição, por ser responsável pela dimensão filogenética e ontogenética do indivíduo (o indivíduo é condição biológica da espécie humana), porém, o determinismo biológico não é

³ Nomenclatura trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-2008 e pelo Decreto n.º 7.611/ 2011 (Brasil, 2008, 2011) e que abrange os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Adotaremos o termo “estudante, sujeito da Educação Especial” ao longo do texto, exceto para reprodução de excertos de documentos e autores utilizados na discussão, mantendo-se a fidedignidade da obra original.

decisivo na construção e desenvolvimento social de nenhum sujeito, incluindo aqueles com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

Destacamos ainda, que as principais tendências teóricas em vigência na educação brasileira ainda não acolhem a concepção de sujeito aqui destaca. Vigotski⁴, no momento histórico em que viveu, criticava os entendimentos que restringiam a condição humana a uma compreensão baseada em concepções conexas com pensamentos conduzidos por princípios universais que anulam a condição cultural, histórica e social dos estudantes com deficiência, concepções em relações determinísticas de causa e efeito, portanto, Vigotski combatia as descrições naturalizantes e biologizantes protegidas por princípios fisiológico (Martins, 2013). Ainda hoje esses estudantes são percebidos com intenções determinista e o indicativo mais recente de que essa percepção prevalece tanto na formação docente quanto no contexto escolar é a ausência por completo da oferta do AEE no texto da BNCC-EM.

Feito esse esclarecimento, apresentamos a primeira seção. O objetivo é evidenciar a importância de compreender o papel humanizador da educação e que por isso requer a o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, nas suas máximas potencialidades. Confirmamos a base teórica que respalda a formação humana integral, que por pensar a grandeza humana não desvincula o “saber fazer” em detrimento do “saber pensar” e vice-versa, uma formação que toma a pessoa humana como fim em si mesma e não como meio para lucratividade e, por isso, nos autoriza a defesa da importância em assegurar para os sujeitos da Educação Especial a permanência com êxito no Ensino Médio Integrado como possibilidade de avançar para o Ensino Superior.

Para compreender o caráter epistemológico da formação humana integrada no Ensino Médio e para pensar a situação dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, nesse contexto educacional realizamos uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico, objetivando aprofundar a discussão e o entendimento dos diversos pontos de vista relacionados à temática em questão. Partindo das premissas aqui já apontadas explicitamos como compreendemos o ser humano ou mesmo o homem omnilateral⁵. Enfatizamos a dimensão social e psicológica das pessoas conectadas com seu contexto histórico-cultural que é a

⁴ Neste trabalho, vamos utilizar a grafia Vigotski, empregada no livro: *A construção do pensamento e da linguagem* (Editora Martins Fontes), traduzido do russo pelo Professor Dr. Paulo Bezerra. Iremos manter a grafia Vygotsky, dentre outras, quando o nome aparecer em citações e referências de outros autores, respeitando a fonte citada.

⁵ Aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (Frigotto,2005).

base que lhe sustenta, tendo em vista suas relações com os outros seres humanos. Trabalho, Humanização, Educação e Desenvolvimento Humano são categorias inseparáveis e essenciais nesta seção. Para trilhar esta tese, buscamos fundamentar a categoria trabalho em Marx apoiadas em autores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para assim compreender nossa defesa pela formação humana no Ensino Médio Integrado ofertada pelo IFRR.

A concepção de trabalho é um dos pilares da obra em Marx, está inserida na categoria maior, que é a práxis. O trabalho é um procedimento em que participam homens e mulheres. Portanto, uma produção social se constitui na união de homens e mulheres com a natureza. E esse processo se inicia, literalmente, pelas mãos. Segundo Engels (2013), o primeiro instrumento de trabalho humano foram as mãos que, pela necessidade de sobrevivência, foram levadas à incrível capacidade de flexibilização e de adestramento.

1. FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POR QUE O ESTUDANTE, SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, PRECISA DELA?

As políticas educacionais em perspectiva inclusiva abrangendo a Educação Especial viabilizam a composição de inúmeras experiências pedagógicas inclusivas como é caso do Ensino Médio ofertado nos IF's, para compreendê-las é preciso analisá-las em contexto histórico, pois as legislações conduzem uma visão de indivíduo, de mundo, de sociedade e de educação produzindo valores que podem ou não ser constitutivos das conexões e das diferentes práxis que se fortalecem na escola afetando sobremaneira os que dela participam.

A promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, que facultou a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional Técnica traz a Formação Humana Integral como centralidade dessa modalidade de ensino e foi retomada pela Lei n.º 11.892/2008 de oferta do Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia. A Formação Humana Integral vai além da instrumentalização para a empregabilidade, pois:

[...] possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recreação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador (Grabowski, 2006, p. 9).

Os indícios da Formação Humana Integral nos documentos orientadores da internacionalização da Educação Profissional Técnica no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no contexto da sociedade capitalista contemporânea, são

marcados pelo antagonismo e lutas de classes e nos permite compreendê-los como um caminho pedagógico e político possível frente às contradições e conflitos não só de ordem econômica, mas também ideológica dessa sociedade haja vista a sua desresponsabilização para com as políticas públicas sociais das quais entre elas se encontra a educação em perspectiva inclusiva. Segundo Ciavatta (2005):

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social e técnica do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a Leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Em tempos de contingenciamento e congelamento de valores destinados à educação, é de grande relevância promover, retomar e reforçar a discussão acerca do papel da formação humana dos estudantes sujeitos da Educação Especial. Nessa perspectiva, a dimensão subjetiva do trabalho educativo⁶ se faz nos acontecimentos reais e não no mundo das ideias e por esse motivo, as resoluções, as leis, os decretos, as portarias, e os pareceres transpõem-se como objeto real e determinante da maneira como temos significado os segmentos tanto da Educação Inclusiva quanto da Educação Especial na extensão das transformações sociais, e no caso deste trabalho, na oferta do Ensino Médio para os estudantes sujeitos da Educação Especial.

Para caminhar nessa direção buscamos elementos que apontem o espaço escolar enquanto espaço basal para o desenvolvimento humano de todos os estudantes porque, enquanto a ação produtiva de homens e mulheres modifica sua composição biológica pela criação e uso de ferramentas e signos, a assimilação de conhecimentos provoca processos de raciocínio completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar. O Ensino Médio potencializa estas necessidades e intervém na formação social já que seu papel é formar estudantes que, em poucos anos, podem tomar lugares decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados (Saviani, 1986, 2003).

⁶ O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 12-13).

Reconhecemos que a educação escolar pode e deve contribuir significativamente para o desenvolvimento de consciências críticas, pois, a superação da alienação que possibilita mudanças radicais nas relações sociais que estão postas só pode ser feita por meio de uma atividade autoconsciente (Mészáros, 2005). Justifica-se assim nossa luta pela configuração de um Ensino Médio que possibilite a inclusão pedagógica dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, para que possam fazer parte das tomadas de decisões dos rumos sociais brasileiros.

Claro que o caminho para que essa realidade ser estabelecida se faz necessário a luta organizada, a luta de organizações políticas, a luta de classe, as lutas sindicais, de movimentos sociais e populares, levantes de estudantes e professores (as), entidades e associações combativas em diversos setores da sociedade, enfim, a luta para além dos limites das críticas e dos protestos. Gramsci nos mostra que mesmo diante da lógica da conservação da ordem político-cultural vigente, a história “permanece dialética” (Gramsci, 2000, p.182). Assim sendo, é necessário encontrar novos caminhos da revolução, combatendo a resignação, a inércia e o abandono da luta e faz parte dessa luta a inclusão pedagógica dos estudantes, sujeitos da Educação Especial no Ensino Médio.

A dimensão humana pressupõe uma relação dialética singular-particular-universal e manifesta-se em qualquer esfera de produção social. Nessa relação, a sociedade deve ser percebida como uma circunstância particular, mediadora entre as condições singulares e universais de humanização. Por esse processo, se produz e reproduz os meios imprescindíveis à sobrevivência da humanidade, e, ao construir a realidade concreta, os seres humanos também constroem a formação subjetiva no qual o psiquismo é o reflexo da própria realidade (Leontiev, 1978).

Nessa circunstância, a atividade especificamente humana, incluindo a atividade educativa, apresenta a existência psicológica de caráter cognoscitivo que engloba conhecimentos e experiência da realidade no presente, e também a existência teleológica⁷ sempre dirigida por finalidades e objetivos previamente estabelecidos (Martins, 2013).

Com tudo, temos a compreensão de que não existe processo teleológico na natureza, ou seja, existem mudanças nas atividades puramente naturais, mas elas não transcorrem e não se assemelham ao trabalho enquanto atividade que é fundante da humanidade (Lukács, 2004). Isso contribui para uma melhor compreensão do trabalho em uma importante análise sobre o ser social, situando a centralidade do trabalho assalariado na sociedade capitalista:

⁷A teleologia é aqui entendida como atividade ideal (prévia-ideação) orientada por uma finalidade, com vistas a atender necessidades (Lukács, 2004).

[...]tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranho. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social, a sua realização no e pelo trabalho, é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência (Antunes, 2000, p. 125-126).

Esse entendimento do paradigma do Materialismo Histórico-dialético traduz o legado onto-histórico de Marx e baliza que é *no* e a partir *do* trabalho que o homens e mulheres na dimensão de gênero humano, determina a materialidade de suas existências e sobrevivência e produzem um constante processo de distanciamento das barreiras naturais, porém sempre vinculado à sua natureza físico-biológica. Os seres humanos são sujeitos ativos em relação ao mundo que os rodeia.

Porém, esse entendimento não é predominante entre os teóricos da educação, muito pelo contrário, ainda temos visto teorias pedagógicas que compreendem a atividade humana como decorrente de herança/maturação biológica e da educação ofertada no âmbito familiar, e nessa perspectiva a escola acaba por ser um espaço de expressão do que já existe ou do que se possui (Duarte, 2001). Oposto a essa ideia, com base na teoria histórico-cultural, a escola, por meio do conteúdo curricular, potencializa a formação daquilo que pode vir a existir, provocando o desenvolvimento de todos os estudantes sejam eles deficientes ou não, ou seja, desenvolvendo funções propriamente humanas para todos.

Sabemos que a escola não pode ser considerada a única a desenvolver funções propriamente humanas, mas a atividade de ensinar tem importância de destaque nesse processo já que a escola é sim um espaço privilegiado e de relevante oportunidade na trajetória de estudantes de diferentes camadas sociais, sendo um possível caminho para construção de projetos político-social alternativo que terá impacto positivo na constituição de uma sociedade mais justa, portanto, uma sociedade mais humana e inclusiva.

Respaldamos ainda que tal compreensão é um dos requisitos para passarmos de uma situação em que nos encontramos completamente submissos às nossas próprias criações materiais, cindidos, fragmentados e estranhos em relação aos nossos semelhantes para outra condição na qual poderemos nos desenvolver ao máximo e principalmente para compreendermos sujeitos que historicamente sentem a carência de uma multiplicidade de manifestações humanas advinda de uma sociedade que impossibilita que, na pior das hipóteses, possam vender sua mão-de-obra na tentativa de manter-se vivo e independente, como é o caso dos trabalhadores com deficiência e TGD.

Por fim, demonstraremos a importância dos conteúdos científicos na condução da formação humana integral, ou seja, evidenciaremos que a escola existe “[...] para propiciar

a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2011, p. 13). A depender do conteúdo teórico do currículo e da forma didática como ele é conduzido, ao se apropriar dos conhecimentos curriculares da cultura já elaborada historicamente, o estudante, sujeito da Educação Especial humaniza-se. Lembrando que esta é uma proposição daqueles que defendem a educação Omnilateral já que a escola na sociedade burguesa é um aparelho ideológico do Estado⁸ – historicamente ela foi criada para reproduzir o capital.

Enfatizamos que nesse processo a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida do sujeito e são essencialmente sociais (ocorridos na interação com adultos e pessoas mais experientes, mediados pela linguagem). Este processo é o mesmo para qualquer pessoa, qualquer nível cognitivo, qualquer padrão de desenvolvimento biológico e qualquer etapa ou nível de ensino, o que reforça a importância desses estudantes para acessar o Ensino Médio enquanto condição para o ensino superior (Saviani, 2011).

1.1 Humanização, Trabalho e Educação

Para submergir no fenômeno Humanização, Trabalho e Educação, com a finalidade de melhor abrangermos as relações existentes entre essas categorias, construídas ao longo da história e para desvendar o que existe para além da aparência começamos por nos indagar :Como a humanidade se humanizou? Como homens e mulheres foram se diferenciando? Como homens e mulheres desenvolvem seus pensamentos eminentemente humanos? E as pessoas com deficiência? O que as diferem de quem não tem deficiência? Como comprovamos isso? Afinal de contas, o que diferencia os humanos dos animais? As respostas para todas essas questões podem ser esclarecidas por meio das teorias de Karl Marx e Engels tendo o trabalho (categoria) enquanto uma atividade que é vital e também consciente, livre e, portanto, humana. Assim:

A perspectiva de consciência histórica defendida por Vygotsky ocorre mediante as relações sociais. E essas relações, que se constituem historicamente, são possíveis essencialmente pela linguagem verbal, pela utilização social da palavra. No plano psicológico-diferencial, as pessoas distinguem-se umas das outras porque suas estruturas caracterológicas se desenvolveram na ontogênese, a partir de um sistema

⁸ Lois Althusser afirma que a escolar é o grande regulador e controlador das massas, fiel ao regime capitalista, o regime pedagógico é mascarado a favor das classes dominantes, retirando os resquícios indesejáveis que poderiam desenfrear o poder dominante da classe burguesa sobre as massas. A escola seria um instrumento visível para interesses da burguesia que controla o poder político estatal, por sua vez a política governamental tem como pilares importantes a classe dominante ocupando os principais cargos políticos e públicos que detém o poder de elaborar e executar leis favoráveis ao capitalismo (Althusser,1985).

de conexões (VYGOTSKY, 1925/1991) mediadas pela palavra. Por meio da palavra, na sociabilidade humana, desenvolvemos nossa consciência, a matriz de nosso pensamento. Esse desenvolvimento, a partir dos pressupostos vygotskianos, tem base em dois tipos de experiências humanas intercomplementares: a experiência histórica a experiência social (Castro, 2022, P. 6-7).

Para a epistemologia marxiana, o trabalho é o alicerce ontológico do ser humano social, sendo, portanto, a base para os demais complexos sociais, a exemplo da educação sociabilidade, a linguagem e o conhecimento que integrarão o ato do trabalho desde o início. Marx advoga que homens e mulheres não se definem pela espiritualidade, mas pela práxis, que é a atividade sensível ^[9] pela qual produz os meios de existência e, ao produzi-los, engendra novas necessidades que já não emanam da base biofísica.

O ser biológico não exclui o ser social, e nem é uma relação de soma, mas uma relação de determinação recíproca resultando assim na realidade social. No entanto, esses processos precisam da totalidade das manifestações. Assim contribui Marx:

[...] os sentidos do homem social são distintos dos do não social. É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido se torna musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Por isso não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. [...] A objetivação da essência humana, tanto no seu aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e natural (Marx, 2004, p.114).

Evidencia-se com esse fato que a história humana se coloca para além de características instintivas e biológicas, os meios encontrados são variados e as relações sociais que determinam o alcance de suas possibilidades mudam. Marx também destaca que homens e mulheres vivem da natureza, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer, assim:

⁹ A atividade sensível é uma determinação essencial do humano, enraizada em sua objetividade e padecimento; pois primeiramente o trabalho (atividade vital a vida produtiva) não aparece em si mesma ao homem senão como meio de satisfazer uma necessidade, a necessidade de conservar a existência física. A atividade sensível, enquanto meio de saciar as carências mais vitais, é uma condição *sine qua* non da história humana. Como lembra Marx: Relativamente aos alemães, desprovidos de qualquer pressuposto, devemos lembrar a vivência de um primeiro desígnio de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, saber, que os homens devem estar em condições de poder viver e ‘fazer história’. Mas, para viver, é necessário primeiramente beber, comer, ter habitação, vestir-se. Preliminarmente o fato histórico é a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um ato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, cumprir dia a dia, hora a hora, simplesmente a fim de manter os homens vivos (Gontijo, 2007, P.71).

[...] O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades [...] como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento [...] , objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas próprias forças essenciais (Marx, 2004, p. 127).

Dessa forma, homens e mulheres são, antes de qualquer concepção, seres naturais vivo e que carregam uma biografia de evolução anterior que se compõe pela dialética da eventualidade das transformações genéticas e pela indigência da preferência natural, desta forma, possuem características biológicas que não podem ser eliminadas. Porém, diferentemente dos outros animais, homens e mulheres foram capazes de subordinar a natureza às suas demandas, organizar um novo arcabouço da realidade em uma esfera social. Portanto, a origem da diferenciação dos seres humanos e do animal reside na diversidade consciente de suas atividades vitais. “O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela” (Marx, 2004, P. 84). Já o ser humano:

[...] Tem atividade vital consciente[...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranho inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência (Marx, 2004, p. 84-85).

Nas necessidades animais permanece a coincidência com a satisfação das necessidades imediatas e restritas, portanto, numa perspectiva biológica, homens e mulheres, além de reproduzir-se biológica e fisicamente, reproduzem, sobretudo, suas condições de existência que são características fundamentais do gênero humano. Em síntese “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência” (Marx, 2007, p.87). O trabalho também atua nesse processo, auxiliando na transição das leis naturais para as leis sociais.

Marx demonstra que o trabalho não é exclusividade da espécie humana, ou seja, não é no metabolismo homem e natureza que se encontra a distinção essencial entre a espécie humana e os animais, pois estes últimos têm de agir sobre a natureza, e, de certa forma, trabalham. O que diferencia homens e mulheres dos outros animais é o modo como o trabalho é efetivado, sendo uma atividade consciente e, assim sendo, livre. É esta atividade

consciente e livre, segundo Marx, que estabelece o “caráter genérico do homem”. Sendo assim, o que nos faz diferente de todas as outras espécies não é o trabalho puro e simplesmente, mas o trabalho compreendido como, atividade essencial consciente e livre.

Entretanto, é preciso olhar para o significado ontológico do trabalho na dimensão teórica de Marx e Engels, pois, de acordo com eles, homens e mulheres estabelecem com a natureza determinado intercâmbio gerando alterações na natureza externa e interna, promovendo a intensificação das forças corpóreas e conseqüentemente das forças psíquicas e a criação de novas propriedades, contando de forma vital com a linguagem que foi possibilitando a transmissão das modificações gestadas no procedimento de trabalho.

É através do trabalho que homens e mulheres objetivam o seu espírito no mundo e materializa em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos, resultando daí os bens materiais necessários à existência, bem como toda a riqueza social. Essa assertiva a respeito da humanização é explanada no artigo “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” escrito por Engels (2013), em que:

Foi necessário, seguramente, que transcorressem centenas de milhares de anos - que na história da Terra têm uma importância menor que um segundo na vida de um homem antes que a sociedade humana surgisse daquelas manadas de macacos que trepavam pelas árvores. Mas, afinal, surgiu. E que voltamos a encontrar como sinal distintivo entre a manada de macacos e a sociedade humana? Outra vez, o trabalho (Engels, 2013, P. 7).

E nas palavras de Marx, o trabalho que é compreendido no formato tão-somente humano, é:

[...] um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza. [...] Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (Marx, 2006, p. 211-212).

Podemos concluir que o próprio processo de hominização esteve intimamente ligado ao trabalho e é a categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. As modificações anatômicas no cérebro e no físico dos homens e mulheres, desde a menor até a mais demorada, se deram por influência das leis sociais inseridas pelo trabalho. A hominização, que resultou no desenvolvimento da espécie, articulou-se no processo de humanização, que é quando o procedimento se inverte, e o desenvolvimento dos homens e mulheres passa a ser regido pelas leis sócio históricas e não mais é condicionado tão somente pelas leis biológicas.

O que constitui dizer que a categoria trabalho desponta tanto a profundidade do ser humano quanto a existência genérica¹⁰, além disso, produz relações progressivamente sociais e complexas, a exemplo da linguagem, do direito, da ciência, da educação e da política que possibilitam o desenvolvimento da cultura e de afinidades caracteristicamente humanas. Por fim, apenas no ato particular do trabalho homens e mulheres são capazes de agir teologicamente e essa apreensão marxiana é, por assim dizer, uma decisiva protrusão com alguma configuração de idealismo¹¹. A importância de tal compreensão possibilitou o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente no que tange aos estudos do psiquismo humano, bem como a formação da consciência humana.

Leontiev (1978) e Luria (1979) esclarecem que o ser humano ao fabricar os instrumentos, estes passam a ser extensões corpóreas daqueles que os fabricaram e autoriza mudanças importantes e fundamentais na estrutura psíquica já que a internalização do significado social e pessoal dos instrumentos exige abstração, generalização consciente e racional. Isto constitui que a determinação para o preparo e a elaboração dos instrumentos só estabelece significado mediante a informação do posterior emprego destes recursos extracorpóreos. E assim sendo, os instrumentos só poderão ser elaborados e usados conforme se tem consciência do modo como será utilizado em suas atividades, assim defende Luria (1979):

Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado para a caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente (Luria, 1979, p. 76).

Em vista disso, tanto as capacidades físicas quanto as capacidades psíquicas foram ampliadas padecendo do mesmo processo. O psiquismo humano tem sua natureza

¹⁰*Ser genérico* é definido por Mészáros da seguinte maneira: Um ser que tem consciência da espécie a que pertence, ou, dito de outro modo, um ser cuja essência não coincide diretamente com sua individualidade. O homem é o único ser que pode ter uma tal consciência da espécie – tanto subjetivamente, em sua percepção consciente da espécie a que pertence, como nas formas objetivadas dessa consciência da espécie, da indústria e às instituições e às obras de arte – e assim ele é o único ser genérico (Mészáros, 2006, p.80).

¹¹Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels criticam o aspecto hegeliano da história que se baseia a partir da evolução das ideias dos homens tornando a história um ser metafísico. Hegel afirmava que “o homem existe para que a história possa existir e esta existe para que a demonstração das verdades possa existir” (Marx, 2007, p. 59), engenhando a oposição entre natureza e a história. Para Hegel, a sociedade civil é autônoma em relação aos indivíduos que a compõem. Hegel é marcadamente idealista e Marx, por sua vez, materialista.

representado pela síntese das relações erguidas no convívio social e que são interiorizadas pela humanidade e transformadas em órgãos da individualidade. Vejamos:

Todas as suas relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (Leontiev, 2004, P. 267-68).

Assim, o movimento permanente que foi marcado por muitos acúmulos, inúmeras rupturas e saltos qualitativos foram “[..]constituidores da genericidade, incorre-se, no interior desse referencial teórico epistemológico, o termo humanização” (Gomes; Schraiber, 2011, p.342). O materialismo histórico-dialético e a psicologia histórico-cultural apresentaram pressupostos reais, sujeitos reais, ações e condições materiais que ainda hoje podem ser verificados empiricamente e é pelo movimento dialético que sua concepção materialista não recusa o idealismo mas no movimento de negação, suas ideias são incorporadas e assim superadas por novas explicações.

O desenvolvimento humano é um fenômeno que se baseia em construções culturais que entram em ação e liberam o avanço da realidade biológica, conferindo ao sujeito um comportamento menos automático ou instintivo para um comportamento deliberativo. Assim, o desenvolvimento extrapola o plano biológico sendo que no plano cultural não existe limite (Duarte, 2004). E ao ensino escolar compete a tarefa de humanização.

Compreender os processos que desenvolvem o ser humano e como se forma sua individualidade permite enfatizar a socialização presente desde o princípio da vida como fonte primeira e basilar para o desenvolvimento, então, sem exceção, toda espécie humana nasce na condição para ser humano, entretanto necessitará da apropriação da cultura produzida pelos homens e mulheres, melhor dizendo, necessitará se apropriar da história social humana, precisará se relacionar com os objetos do mundo, obras humanas e com outros seres humanos sejam eles com ou sem deficiência e isso gera toda uma possibilidade de humanizar-se.

A este processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio histórico da humanidade Leontiev denominou como educação que engloba os conteúdos científicos e sistematizados e ainda, os valores, técnicas, arte, comportamentos e que faz parte do trabalho educativo, caracterizado por Saviani como sendo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2011, p. 17). Assim, a função geral da

educação é transcender o que se é quando se nasce, indo na direção de tudo aquilo que foi criado pela humanidade.

Tais premissa até aqui apontadas requerem o reconhecimento de que, seja do ponto de vista filogenético ou ontogenético, os sujeitos, com ou sem deficiência, não podem ser idealizados como um ser já humanizado, um ser em um mundo natural, ele nasce em um mundo já humanizado mas ainda não é gênero humano e para que isso aconteça todas as apropriações culturais serão arquitetadas por meio de relações mediadas por alguém ou alguma coisa, ou seja, pela cultura, por símbolos, pela linguagem com mundo externo, transmitidas de geração em geração.

A partir deste ponto de vista, em que o desenvolvimento se entrelaça com a educação, passamos a compreender a deficiência como condição humana, e isso implica problematizar a forma como o sistema escolar e a legislação educacional estão estruturados, organizados, projetados para receber e lidar com as especificidades das condições orgânicas a ponto de não negar a elas a própria humanidade.

1.2 Educação Inclusiva, Estudantes, sujeitos da Educação Especial, e Desenvolvimento Humano

Iniciamos resgatando o fato histórico que indica diferentes formas de ver as pessoas com deficiência e com transtornos indo do abandono, extermínio, superproteção, segregação, integração chegando ao processo de inclusão. Sendo que a forma de lidar com os corpos deficientes têm relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e as ideais que nortearam cada período histórico (Matos, 2008;2014, Jannuzzi,2004). Apesar de não fazer parte do objetivo deste trabalho e ainda que tenhamos poucas literaturas que abordam o histórico da Educação Especial, entendemos que conhecer essa construção minimamente possibilita compreender com maior clareza o conceito e as concepções em torno da Educação Inclusiva e Educação Especial. Bueno (2011) assevera:

Muito pouco tem sido escrito sobre a história da educação especial e o material bibliográfico disponível a apresenta como decorrência da evolução das civilizações, iniciando com a morte dos anormais na pré-história e culminando com o esforço para integração do excepcional na época contemporânea (Bueno, 2011, p. 57).

A educação em perspectiva inclusiva não deixa de ser um avanço para todos os estudantes que acessam a escola comum e mais especificamente na organização da vida escolar dos sujeitos da Educação Especial que passam a ser sujeitos ativos de direitos.

Principalmente porque no Brasil a LDBEN n.º 9394/96 possibilitou a aproximação no mesmo espaço entre o currículo da Educação Básica e as especificidades do atendimento especializado. No entanto, não podemos deixar de frisar que a construção dessa nova ética social só foi viabilizada no final da década de 90, ou seja, há pouquíssimo tempo os estudantes que fogem de determinado padrão cognitivo passaram a ter acesso a um bem produzido pela humanidade que é o conhecimento científico por via curricular, até então isso só acontecia para uma parcela de pessoas.

A escolarização dos estudantes com deficiência até novembro de 1996 se constituiu em espaços segregados onde o processo educacional girava em torno da deficiência ou daquilo que faltava justificando a necessidade de classes especiais, escolas e instituições especiais, professores (as) especiais para estudantes especiais. Nessa forma de organização “foram instituídos como os mais adequados ao ensino de sujeitos que supostamente não se beneficiariam do ensino comum destinado aos demais estudantes” (Turchiello; Silva; Guareschi, 2012, p. 34). Sobre a escola especial:

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdo-mudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (Vygotsky, 1997, p. 41).

O que queremos demonstrar é que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não se estabelece nas limitações que sua deficiência lhe impõe, seu desenvolvimento deve ser impulsionado para além da deficiência e isso foi um fator pouco considerado nas instituições especiais (escola especial). Já a escola em perspectiva inclusiva avança no entendimento e discussões sobre a importância do conteúdo curricular para o desenvolvimento e humanização dos estudantes, sujeitos da Educação Especial ,ou seja , a escola inclusiva passa a exercitar a ideia de que “ Compreender que a deficiência não é doença, por si só não basta, é preciso conceber o indivíduo deficiente sem negligenciar o fenômeno humano em sua estrutura essencial, criando-se, assim, uma nova concepção de aprendizagem” (Matos , 2008, P.48).

Desde então o desenvolvimento e aprendizagem em torno do estudante com deficiência, na perspectiva histórico-cultural, vem sendo alvo de importantes estudos e pesquisas científicas com o intuito de compreender e avançar nesse debate, situação jamais

vista antes das legislações em torno da Educação Inclusiva (Asbahr; Souza; Barroco, 2021). A teoria histórico-cultural “rejeita a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie”. Então, o desenvolvimento cognitivo, físico e mental se dá nas analogias sociais mediadas pelos instrumentos e símbolos culturais que são desenvolvidos pela cultura social.

Reside nesse fato uma contradição extremamente importante e positiva para o processo de desenvolvimento em contexto escolar inclusivo, pois, se de um lado a deficiência é limitante, por outro é justamente essa condição que estimula o desenvolvimento e o avanço no sentido da superação gerando a compensação, por isso toda deficiência cria um estímulo para criar a compensação, isto é, “[...] o defeito por si não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica” (Vygotsky, 1997, p. 30). A esse respeito vigotski teoriza:

Se um fato psíquico se interrompe ou se inibe, ali onde aparece a interrupção, o retardo ou o obstáculo se produz uma “inundação”, isto é, um aumento de energia psíquica, o obstáculo cumpre o papel de dique. A energia se concentra no ponto onde o processo encontrou um obstáculo e pode superá-lo ou tomar caminhos em volta. Assim, no lugar onde o processo se vê detido em seu desenvolvimento, se formam novos processos que surgirão graças a esse dique (Vygotsky, 1997, p. 46).

Exemplificando de um jeito analógico, é como estar em uma estrada que nos leva ao destino na qual se precisa chegar e no meio do caminho percebe-se que a estrada está interditada e, por isso, temos que procurar um caminho alternativo que embora possa requerer mais ou menos tempo, isso não importa, pois sabemos que vamos chegar ao destino. Assim, quando a força psíquica encontra uma barreira, isso faz com que essa força aumente criando outros mecanismos, até chegar ao seu fim, em sua constituição final.

As limitações biológicas do estudante com deficiência não determinam um maior ou menor desenvolvimento, pois ela tem capacidade de se desenvolver como qualquer pessoa sem deficiência, por caminhos diferentes, caminhos compensatórios como o da Libras, do Braille, da tecnologia assistiva, das próteses, das pranchas de comunicação entre tantos outros recursos e atendimento educacional especializado, mas principalmente pelo acesso ao conhecimento científico e curricular. Assim:

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (Vygotsky; Luria, 1996, p. 221).

Portanto, a cegueira, por exemplo, é um estado normal e não patológico, para o cego ela só é percebida indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social. O meio social é determinante no modo como a pessoa vai perceber sua deficiência, e também como vai estabelecer sua relação psicológica com ela. Significando que existe um fator fundamental para o processo de compensação que é o fator social (signos e instrumentos criados pela humanidade). “O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação” (Vygotsky, 1997, p. 5).

Com esse fato colocamos em evidência a questão da produção social da deficiência. Enquanto criança a pessoa com deficiência não se percebe como alguém que se limite a própria deficiência, mas a forma como a sociedade a posiciona, a olha e a compreende vai gerar suas limitações e os entraves para o seu desenvolvimento e conseqüentemente é o que passa a fazer parte do seu arcabouço cognitivo e psicológico. Sendo assim, não é a deficiência em si mesma que é limitante, pois ela só assim será se o meio social em que ela vive e se constitui.

Com esse respaldo, é possível trazer a compreensão social da deficiência para o campo educacional e principalmente para ele pois os motivos sociais voltados ao conhecimento científico e cultural precisam ser construídos na escola de modo geral, dessa forma:

[...] professores e demais profissionais da educação precisam entender quais são os aspectos íntegros ou positivos do estudantes (aspectos físicos, emocionais, sociais) e, por deles, organizar um trabalho de ensino de modo a que possam desenvolver compensações e superações[...] Leontiev (1978), na mesma direção, teoriza que o desenvolvimento da criança tem total relação com o papel que ela ocupa no grupo primário (família) e secundário (escola, bairro, etc.), e com a atividade principal (Barroco, 2007, p. 211).

Apropriar-se da cultura, dos valores e normas instituídas, das funções e tarefas que são usualmente desenvolvidas parece um grande desafio em contexto educacional inclusivo, isso porque implica considerar que o direito a promoção do desenvolvimento humano também está reservado para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, isto é, considerar a promoção do desenvolvimento psíquico por meio da apropriação dos conceitos científicos (não cotidianos) também é um direito para eles em todos os níveis e etapas de ensino, pois “[...] os conceitos espontâneos são um produto da aprendizagem pré-escolar tanto quanto os conceitos científicos são um produto da aprendizagem escolar” (Vygotsky, 2001, p. 388).

Sendo assim, o desenvolvimento do estudante, sujeito da Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva passa necessariamente pelo processo de ensinar e aprender

os conceitos científicos curriculares a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino, propiciando processos de abstração do pensamento. Como consequência, teremos a colaboração na reorganização e requalificação de todas as funções psíquicas desse estudante. E quando a aprendizagem escolar, com intuito intencional, consegue atingir o desenvolvimento acaba por descortinar uma importante função que é interferir na personalidade dos estudantes (Martins, 2013).

O trabalho pedagógico deve incidir sobre o estudante, sujeito da Educação Especial, partindo da total espontaneidade do pensamento (pensamento empírico) e ir caminhando em direção ao funcionamento psíquico voluntário e consciente (pensamento teórico), no entanto, esse processo não se dá de naturalmente, por amadurecimento biológico, mas sim, a partir da exigência de situações pedagógicas muito bem planejadas, organizadas e intencional é o que nos mostra Martins (2013):

[...] a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado com a pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível (Martins, 2013, p. 53).

Esse pressuposto evidencia mais uma vez que o desenvolvimento do psiquismo humano é, impreterivelmente, dependente do ensino promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹² dos estudantes sujeitos da Educação Especial. Temos então a comprovação da possibilidade de superação das dicotomias ditas como normal e patológica, pois o desenvolvimento humano é considerado a partir da ação entre as pessoas e cabe ao trabalho educativo na escola a tarefa do desenvolvimento dessas funções. Com efeito:

O trabalho educativo é, portanto, atividade intencionalmente promovida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade nos indivíduos. Quando isso ocorre nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional, portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas

¹² Na perspectiva analítica de Vigotski (1997) os processos de desenvolvimento das funções psicológicas caracterizam-se em duas ordens: as elementares, de natureza biológica instintiva que são controladas pelo estímulo do meio, e as funções psicológicas superiores, que se estabelecem por meios intencionais, conscientemente controladas. São funções auto reguladoras e tipicamente humanas, que nos diferencia dos animais.

também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo (Duarte, 1998, p. 3).

Ante o exposto, torna-se necessário reforçar que o que difere um estudante com deficiência de um estudante sem a deficiência é o ponto de partida e o caminho transcorrido, mas a chegada deve ser a mesma, isto é, a aprendizagem gera o desenvolvimento de toda e qualquer pessoa. A escola permite o uso racional das capacidades de que se é dotado para alcançar determinado resultado. Mas isso só foi realmente um caminho possível e visível para aqueles com deficiência nas escolas brasileiras a partir da Lei que permitiu a educação para todos.

De forma a concluir, o aspecto fundamental para análise do trabalho educativo em contexto inclusivo é o fato de que uma vez que o conhecimento se caracteriza como historicamente acumulado, e na medida em que é incorporado à personalidade do estudante sujeito da Educação Especial, permite a ele o acesso a uma cultura construída historicamente que é condição necessária para o processo de humanização. Sendo assim, o trabalho educativo, enquanto natureza e especificidade da Educação Inclusiva, não pode negar o saber metódico, sistemático, científico e elaborado para todos os trabalhadores, mas principalmente, no que se refere a este trabalho, para aqueles com deficiência, TGD, Altas Habilidades/Superdotação, pois se assim for estaremos limitando enormemente a constituição como gênero humano e da sociedade.

1.3 Atendimento Educacional Especializado e Desenvolvimento Humano

Qual a relação do atendimento educacional especializado-AEE com a formação humana e com a Educação Inclusiva? A Educação Especial, enquanto uma modalidade de ensino, passa obrigatoriamente a integrar a proposta pedagógica da escola regular inclusiva para que assim possa buscar eliminar as barreiras da plena participação de seu público-alvo. A Resolução CNE¹³/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica) n.º 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no art. 1.º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE e no seu art. 4.º define os estudantes do AEE como:

¹³ O CNE é um órgão normativo do Sistema Nacional de Educação, responsável por produzir pareceres e projetos de resolução que, uma vez homologados pelo Ministro da Educação, se transformarão em norma nacional. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

I- aluno com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

II- aluno com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição aluno com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

III-aluno com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, Resolução n.º 4/2009,2009, P.01).

Assim, a Educação Especial incorpora o AEE definido pela Constituição Federal de 1988, pela LDBEN 9394/96, pela Resolução n.º 04//2009 CNE/ CEB e pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Se realiza em horário oposto ao de sala de aula do ensino comum, especificamente nas salas de recursos multifuncionais. E de acordo com o Decreto n.º 6571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2008 que dispõe sobre o FUNDEB:

Art. 1.º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1.º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2.º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, Decreto n.º 6.253, 2008, P. 01).

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, art. 10.º, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola de Ensino Básico deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI – Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, Resolução n.º 4/2009,2009, p. 02).

Conforme a referida Resolução, art. 12, para atuar no AEE, os professores (as) devem ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na Educação Especial, portanto, o AEE, e não a Educação Inclusiva, deve ser realizada por especialistas na área da Educação Especial com formação pedagógica diferenciada e específica para o AEE. Os professores (as) em atendimento especializado têm atribuições bem específicas, que contemplam a elaboração e execução de avaliações. Dentre elas: o plano de atendimento individualizado; a definição do cronograma de atendimento e das atividades que os estudantes deverão desenvolver, e ainda:

I - Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE dos estudantes;

II - Definição do cronograma e das atividades do atendimento dos estudantes;

III - Organização de recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade;

IV - Identificação e a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;

V - Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como Libras, Braille, Orientação e Mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.

VI - Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambiente da escola;

VII - Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;

VIII - Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelos estudantes;

IX - Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (Brasil, Resolução n.º 4/2009, p. 3).

Julgamos importante apontar essas legislações para demonstrar que o AEE é definido como essencial para a “nova” Educação Especial e se caracteriza como um serviço pedagógico e exige planejamento individualizado, orientações particularizadas e parcerias colaborativas na perspectiva de atender as singularidades dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, e de modo a garantir o aprendizado e o domínio dos conhecimentos científicos sistematizados na sala de aula comum. Nesse sentido o AEE é uma ferramenta que deve estar ao alcance desses estudantes e viabiliza a realização do desenvolvimento humano, ainda que limitado dentro do sistema econômico que temos.

Defendemos que o conteúdo do AEE contidos nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas outras legislações (Decreto

n.º 6.571/2009, Resolução n.º 04/ 2009, Decreto n.º 7.611/2011, Lei n.º 13.005/2011-PNE, Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão – LBI participam de maneira definitiva para formação humana dos estudantes da Educação Especial, citamos como exemplo desse conteúdo:

- O ensino do código Braille;
- A comunicação alternativa;
- Códigos específicos de comunicação e sinalização;
- Recursos e estratégias para o ensino da Língua Portuguesa aos estudantes com alteração auditiva;
- O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- A orientação e mobilidade;
- A introdução e formação do estudante na utilização de recursos de tecnologia assistiva;
- A preparação e disponibilização ao estudante de material pedagógico acessível e os recursos de acessibilidade ao computador;
- A orientação e mobilidade;
- A transcrição de material em tinta para o Braille;
- O audiolivro;
- Programas de enriquecimento curricular no caso de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e superdotação, entre outros.

Compreendemos que a operacionalização de todo esse conteúdo como forma de apoio à escolarização dos estudantes da Educação Especial não traz soluções radicais para atenuar todo o contexto de contradições e exclusão no qual a Educação Inclusiva faz parte, porém, possibilita condições para que esses estudantes possam se apropriar dos conhecimentos estudados em classes do ensino comum e por meio das relações que estabelece consigo mesmo e com o outro podem ultrapassar os limites que lhe são impostos historicamente.

Com o intuito de relacionar o que já dissemos a respeito do processo educacional ser fundamental para possibilitar a compensação das dificuldades (advindas da deficiência ou dos transtornos) no sentido de não atenuá-las, mas tencionar as forças necessárias, a caminho da compensação, é que compreendemos que o conteúdo ministrado no AEE com vista a possibilitar a apropriação dos conteúdos científicos na sala comum de ensino, acaba por criar mecanismos que transformam a deficiência em processo de desenvolvimento humano, compensando ou até supercompensando as dificuldades pedagógicas. Assim:

Tende a ser superado na medida em que a escola discuta coletiva e permanentemente a prática pedagógica adotada, refletindo sobre as diferentes formas do fazer educacional que levam ao êxito ou ao fracasso coletivo dos alunos, e busque alterá-la a partir das discussões teóricas acerca do que fundamenta a aprendizagem (Matos, 2008, p.116).

Lembrando que a compensação não está no estudante e sim nas oportunidades que o contexto educacional inclusivo oferece, nas condições concretas de inserção em práticas culturais (Vygotsky, 1997).

Aqui, parece importante esclarecer que o caráter central da educação na qual o AEE em perspectiva inclusiva faz parte, não são compensações orgânica direta da deficiência ou dos transtornos, mas são relações que submerge com o conhecimento científico acumulado historicamente e que, ao ser acessado em espaço escolar inclusivo acaba por incorporar compensações, por exemplo, a linguagem que é a experiência social dos videntes, para a criança cega alcança, a linguagem, o conhecimento e o braile lhe permitem alcançar a compensação das percepções visuais diretas e a experiência do espaço que estão ausentes nele , “[...] não podemos esquecer que, antes de tudo, é necessário educar não ao cego, senão a criança” (Vygotsky, 1997, p. 60).

O defeito orgânico por si só [...] é um fato biológico. Mas o educador deve trabalhar não só com os fatos por si mesmo, mas com suas consequências sociais. [...] Por isso que a educação da criança deficiente não é mais do que educação social. Exatamente da mesma maneira, também os processos de compensação que são representados nesta criança, sob a influência do defeito, são dirigidos, fundamentalmente, não pela linha de eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha de reorganização psicológica, de substituição, de nivelamento do defeito, pela conquista da validação social ou por sua aproximação (Vygotsky, 1997, p. 160).

Sabemos que não são quaisquer apropriações que promovem o desenvolvimento humano, mas o trabalho educativo desenvolvido pelo AEE se realiza por objetivos intencionais, sistematizado e com fins premeditados e não visar a adaptação das insuficiências que faltam ao estudante, o objetivo é focar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória mediada, atenção voluntária, percepção organizada, emoção, pensamento, linguagem etc.) por caminhos pedagógicos que alcançam as especificidades do seu público, sendo primordial sua realização para a permanência com êxito em sala regular e no caso deste trabalho, no Ensino Médio. Deste modo, o enfoque do desenvolvimento humano se mantém durante o AEE, mas sem deixar de observar problemas e desafios no processo.

É possível pensar a organização e estruturação das ações para a operacionalização do AEE nos sistemas de ensino considerando a importância da didática, apropriando-se de

teorias que expliquem o desenvolvimento humano e orientem a prática educativa (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos), ponderando o caráter histórico do ser humano. E, por mais impossível e inviável que pareça ser, é essa utopia que a educação precisa tentar alcançar.

1.4 Trabalho e Desenvolvimento Humano

A ideia de improdutividade, sem dúvida, nos parece ser o aspecto mais nefasto herdado por sujeitos com deficiência e transtornos justamente por ser defendida em todos os sistemas de sociedade, desde o escravismo, passando pelo feudalismo chegando ao capitalismo por um caminho tão naturalizado que nem parece ser uma produção histórica social (Silva, 1987).

Pesquisas apontam que quando a pessoa com deficiência é empregada, elas ocupam os cargos mais baixos na hierarquia organizacional e, devido a sua gênese, são discriminadas por outros trabalhadores que ocupam o mesmo cargo (IBGE-2010). Números do Ministério do Trabalho acumulados até março de 2010 indicam que há no Brasil uma preferência pela contratação de tipos específicos de deficiência, informa a Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência (AVAPE). A maior contratação (47,5%) é feita com pessoas com a deficiência física, seguindo das pessoas com a deficiência auditiva, incluindo aí a pessoa surda (32,5%) e reabilitados (8,4%), enquanto as pessoas com a deficiência intelectual e visual têm índices de apenas 5,8% e 4,7%, respectivamente.

Sabemos que compreender por si só essa realidade não garante transformações, portanto, o que defendemos mais uma vez é que a educação e a escolarização sejam fatores imprescindíveis para os esclarecimentos dos fatos que originam a precarização da vida humana, em especial daqueles que fogem aos padrões de produtividade. Além disso, nela, está uma das possibilidades de mudança estrutural do sistema, porém para isso são necessários o entendimento e a conscientização da compreensão histórica da base do sistema capitalista. A partir daí, espera-se que se inicie de algum ponto os questionamentos acerca das condições desumanas que o mercado de trabalho impõe às pessoas com deficiência.

A educação oferecida no Ensino Médio possibilita que à medida que as pessoas com deficiência forem aceitas nas suas potencialidades, a ponto de serem envolvidas no processo educacional, possam galgar níveis mais elevados, chegando até o ensino superior, e nesse momento elas já não seriam vistas apenas sob a ótica da solidariedade, ou seja, aquele sentimento de piedade e de compaixão transforma-se num sentimento de admiração.

Quando as pessoas com deficiência, TGD ou superdotação respondem que estão indo para a Universidade estudar, estariam provocando uma mudança de relação significativa e podemos estender isso à sua inserção no trabalho. O significado e a importância do trabalho na formação da personalidade desses estudantes e sua representação perante a sociedade é uma mediação capaz de modificar relações sociais e as percepções que as pessoas possuem dos seus semelhantes com deficiência.

Mesmo de modo contraditória ao que estamos defendendo de que o trabalho é “[...] uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana” (Mészáros, 2006, p. 48) e que está na contramão da dimensão predominantemente alienante que o trabalho ocupa nas relações sociais de exploração capitalista. O que queremos destacar nesse momento é a importância de os estudantes, sujeitos da Educação Especial, serem compreendidos para além da percepção que impregna a consciência social (de que elas são inválidas para o trabalho). Se, no mínimo, isso acontecer por via do seu processo educacional abre-se a possibilidade do estabelecimento de relações e de mediações sociais em estágio qualitativamente diferente.

Mesmo hoje, não é raro ainda se ouvir expressões com o seguinte conteúdo: – Mas as pessoas estudantes, sujeitos da Educação Especial, lutarão para serem exploradas? – Lutar pelo direito ao trabalho mesmo sabendo que, nas relações sociais de produção capitalista, ele se constitui numa forma de exploração e de degradação humana, não é o mesmo que aceitar e concordar passivamente com essas relações sociais? O fato é que nas atuais condições históricas de existência da classe trabalhadora o trabalho explorado imposto pelos donos do capital se constitui na única forma de as pessoas que pertencerem à classe trabalhadora (com ou sem deficiência), e de conseguirem os bens (as mercadorias) que são absolutamente indispensáveis na conservação dos homens vivos.

Mesmo nesta forma tão desumanizada e contraditória pois o modo de produção capitalista, bem como as relações criadas nele, é “constituído e dinamizado por contradições e só se desenvolve com a reprodução e ampliação dessas mesmas contradições” (Netto e Braz, 2006, p.163), ainda assim, o ideal humanista do livre desenvolvimento individual, com a educação para todos, estaria mais próximo do que jamais esteve em qualquer fase anterior da história das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Assim, produzir a sua própria existência através do seu próprio trabalho, contribuir com a formação da riqueza social, estarem filiadas aos sindicatos e poder participar de uma greve da categoria na condição de trabalhadores explorados se

configuram como atividades sociais educativas importantes que podem contribuir na formação da consciência de classe das pessoas com deficiência que estariam trabalhando.

Entendemos que os sindicatos de trabalhadores e as associações constituídas e dirigidas pelas pessoas com deficiência também podem ser escola de formação de classe que reúne trabalhadores dispersos, realizando um trabalho prévio de transformação destes trabalhadores em classes graças à educação que se aprende no combate de classe. Nos países capitalistas esta educação se adquire nas lutas contra o capital por meio de greves, paradas, revoltas e todas as demais formas de luta.

Por isso, sair de casa, com chuva ou com sol, no frio ou no calor, pegar um ônibus lotado e, na mesma situação e condição dos demais trabalhadores, enfrentar os problemas familiares, os problemas sociais e os processos de competição nos locais de trabalho que são comuns e afetam indistintamente toda a classe trabalhadora, possibilita que os sujeitos da Educação Especial deixem de se considerar e de serem vistos apenas como pessoas que irão sempre depender de alguém para se manter vivo.

Sendo assim, negar trabalho enquanto atividade humana produtiva para a pessoa com deficiência, limita enormemente a sua constituição como gênero humano e da sociedade. A ideia hegemônica ainda trata as pessoas com deficiência como carga, moléstia, incapazes de trabalhar, de cursar a escola de ensino regular, de cursar a universidade e de se incluir, aproximando-os das demandas de outras discriminações sociais como o sexíssimo, o racismo e a homofobia. Entretanto existe uma diferença radicalmente importante entre as pessoas com deficiência e os outros grupos que é o fator trabalho, ou seja, o único grupo visto de um jeito improdutivo sempre foi o grupo de pessoas com deficiência.

1.5 Ensino Médio Integrado e Desenvolvimento humano

No Ensino Fundamental, a articulação entre a processo de alfabetização e a relação do homem com a natureza e com os outros homens caracteriza seu principal objetivo, no nível superior vamos ter a “formações intelectuais e profissionais especializadas, de pesquisa e elaboração da cultura científica” (Machado, 1989, p. 33) caracterizando sua objetividade, já no Ensino Médio:

Qual é o seu lugar e a sua especificidade? Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada a dificuldade de defini-lo. O Ensino Médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no

interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução (Machado, 1989, p. 33).

Saviani argumenta que o Ensino Médio deve adotar a concepção de politécnia como característica em que a concepção atuaria “como mediação entre aqueles dois níveis de ensino, adquirindo tanto de um quanto de outro características importantes”. Portanto, o Ensino Médio é “o *locus* da educação politécnica” (Machado, 1989, p. 45).

Sabemos que a produção capitalista requer o domínio de certa quantidade e qualidade de conhecimentos como condição de continuidade ou alargamento do próprio sistema. Concomitantemente ao domínio desses conhecimentos e, como parte de sua estratégia de desenvolvimento, esse mesmo sistema passa a demonstrar a ideia de que a educação é um empenho da sociedade, quando, na verdade, as necessidades deste sistema estão muito mais atreladas às suas próprias demandas de produção. Como consequência, a educação terá que ser utilizada para formar mão de obra qualificada.

Ao longo da história educacional Gentili (2005), Romanelli (1991) e Saviani (2008, 2011, 2012), nos ajudam a comprovar que há um tipo de escola destinada à classe operária que se manifestará, ainda que não de forma evidente, por via de um ensino que visa o fazer prático, aquele útil ao futuro trabalhador. Essas conexões vêm condicionando a legislação educacional como expressão do capital. Vejamos:

[...] Continuamos com um sistema dual de ensino no qual o direito à educação é diretamente proporcional à posição social. Temos uma escola de qualidade destinada à elite e uma escola precária para a classe dominada. As oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual – o que questiona o próprio sentido do direito à educação, ao transformá-la num bem de consumo acessível somente na proporção da capacidade aquisitiva daqueles que almejam se beneficiar dele. Ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres, em um cenário de escolas cada vez mais ricas e escolas cada vez mais pobres (Gentili, 2005, p. 37).

Contudo, o Ensino Médio Integrado procura vencer a dicotomia do trabalho manual x trabalho intelectual e é uma forma de articulação da Educação que se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, e em defesa da democracia e da escola pública (Frigotto; Ciavatta, 2003) Portanto, é uma forma de resistência por ter o ensejo de uma formação que vai além da preparação para o mercado de trabalho. Assim, a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio amplia os objetivos da educação profissional, contém avanços em defesa dos princípios de uma formação omnilateral, unitária e politécnica.

A politécnica remonta ao ideário da educação socialista revolucionária que prevê a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação. Nessa reflexão, precisaria ser arquitetada a partir da entrada da criança no processo de escolarização e não apenas como uma concepção que diz respeito apenas ao nível médio, deveria ser um projeto do sistema nacional de educação, pois a formação omnilateral não pode se dar apenas quando o estudante frequenta uma Formação Profissional Técnica específica na modalidade integrada. Partindo dessa condição inicial:

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Há divergências na interpretação do conceito e da prática da educação politécnica na implantação do socialismo pela Revolução Russa e na recuperação desse ideário educacional no Brasil [...] Politécnica, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações (Ciavatta, 2014, p. 03).

Pressupõe, portanto, uma formação que seja omnilateral e politécnica em que o currículo integrado implique conceber homens e mulheres como seres históricos e sociais para compreender a realidade em sua totalidade. Tal compreensão vai ao encontro das precisões e especificidades daqueles que, por alguma razão, de qualquer ordem, apresentam necessidades educacionais específicas. Frigotto e Chiavatta (2003) confirmam esta ideia ao dizer que:

[...] a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, é fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante na construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 93).

Isto posto, defendemos que a política de Ensino Médio Integrado incentiva e pensa como direito o acesso à educação nessa etapa para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, é nesse sentido que a formação humana integrada possibilita um preparo completo, no qual concebe o ser humano não só em suas dimensões do fazer ou do saber, mas sim em suas múltiplas dimensões. Considerando que a realidade se constitui de múltiplas determinações concretas, o currículo deve ensejar essas múltiplas realidades e não ser concebido isoladamente e compartimentalizado podendo, dessa forma, assegurar a permanência e êxito deste público.

Logo, a política do Ensino Médio integrado se alinha com as políticas educacionais de Educação Inclusiva e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A Escola para Todos é aquela que tem:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 270-71).

A educação que se quer inclusiva compreende que a classe trabalhadora é composta por indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, tendo como objetivo a inserção efetiva na sociedade por meio do trabalho, proporcionando-lhes um conjunto de habilidades para que possam atuar com o intuito da autônoma, tendo domínio básico das novas tecnologias e conhecimento sobre as possíveis atividades profissionais que podem desenvolver. Assim, o currículo de Educação Profissional Técnica não pode ser fechado e rígido e nem se opor à justaposição das disciplinas e ao acréscimo de um ano de disciplinas do núcleo técnico ao Ensino Médio propedêutico sob pena de ser inoperante no que se refere ao preparo do estudante com necessidades específicas.

Portanto, os IF's, no que diz respeito à última etapa da Educação Básica, ocupam um papel de suma importância na incorporação da inserção efetiva na sociedade por meio do trabalho “não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para educação profissional Técnica nos termos da lei em vigor, mas também uma formação “omnilateral” de homens capazes de atuarem na superação da sociedade capitalista” (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 750). Pacheco e Silva (2009), gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica nos anos de 2005 até 2009, ao escreverem a nota introdutória para o texto: *Institutos Federais, Lei n.º 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões* fazem a seguinte consideração:

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira (Pacheco; Silva, 2009, p. 10).

Sendo assim, atualmente, mais uma vez respaldamos que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica é uma opção para educação de qualidade os estudantes,

sujeitos da Educação Especial, quando permeado por uma sólida formação científica, tecnológica e histórica vence desconhecimentos vinculados a uma área de trabalho, e permitem sua inserção não tão subordinada à relação trabalho x capital.

É certo de que não se tem registro na história da educação brasileira o fato de termos superado por completo tal dualidade. No entanto, não podemos negar os avanços substanciais alcançados pelas políticas públicas profissionalizantes no nível médio, entretanto, estamos em vias de retrocesso. Assim, a formação humana e a politecnia se imbricam na formação de todos os estudantes usuários do Ensino Médio ofertado pelo IFRR, incluindo aqueles com deficiência, TGD, Altas Habilidades/Superdotação e está relacionada:

Aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 2003, p. 40).

Na seção seguinte propõe-se a reflexão sobre os elementos fundamentais constitutivos da proposta de formação no Ensino Médio com base na abordagem por competência, enfocando, com particularidade, o debate no âmbito da BNCC da contrarreforma do Ensino Médio

SEÇÃO II

Nesta seção, aproximamos a abordagem por competência como direcionamento da formação do trabalhador e trabalhadora na qual o Ensino Médio faz parte, e como essa aproximação serve para atender às atuais formas de gestão da força de trabalho e de produção, no sentido de adequação mais eficaz da acumulação capitalista.

O objetivo desta seção consiste em indicar os elementos políticos e filosóficos, fundamentais, constitutivos da proposta de formação no Ensino Médio com base na abordagem por competência, enfocando, com particularidade, o debate no âmbito da BNCC-EM acerca da articulação histórica entre Educação, Trabalho e Deficiência. Ressaltamos que categorias como trabalho, totalidade, educação e abordagem por competências, constituem fundamentos e elementos-chave a serem ressaltados. Acreditamos que desvelar os constitutivos dessa política educacional possibilita o contato com os conhecimentos científicos já produzidos acerca do tema, podendo assim saber o que já foi evidenciado e o que ainda precisa ser investigado.

Na concepção marxiana, partimos do pressuposto que só há totalidade, por haver contradição, já que a primeira organiza um processo que salienta a busca por entendimentos a respeito de determinada constatação. Nesta busca incessante pelo descobrir de uma informação, ainda que isolada, homens e mulheres preconizam outros tipos e formas de conhecimento, formando um elo constitutivo, uma rede dialética de outros processos que vão se tornando intrínsecos. É um complexo que vai do menor, até o mais abrangente, buscando por partículas que formam uma estrutura maior, ou seja, a totalidade. Para esta definição, Cury aponta que:

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (Cury, 1987, p. 35).

Esta categoria nos remete colocar a compreensão do real, elaborada por conexões, onde o todo supera as partes e permanece em constante construção, não há totalidade acabada, já que ela é produto da contradição, que por sua vez, está alocada sempre em bases instáveis, para tanto, sempre haverá movimento.

2. A RETOMADA DO MODELO DE COMPETÊNCIA NA BNCC DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTES, SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA TRADIÇÃO QUE OPRIME E EXCLUI

A BNCC está prevista na Constituição Federal em seu Art. 210 em que diz que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p.02). Está prevista também na LDBEN 9394/96 no Art. 26 assegurando que “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino [...] (Brasil, 1996, p. 09). E as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB de 2010 passa a fundamentar a BNCC, pois, segundo Maria Helena Guimarães, Secretária Executiva do Ministério da Educação a época esclareceu que “[...] a BNCC se baseia nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para formação integral e para a construção de uma sociedade melhor.”

O Plano Nacional de Educação – PNE de 2014 previu a criação da BNCC para a Educação Básica enquanto documento normativo cuja versão para o Ensino Médio foi apresentada pelo Ministério da Educação em abril de 2018 ao CNE e, uma vez aprovada e homologada, os Estados e Municípios passam a ter que adequar à BNCC aos currículos de todas as escolas até 2023 (Brasil, BNCC-EM, 2018). Portanto a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

Em nome de um discurso da flexibilização das trajetórias curriculares para acolher aos projetos de vida dos jovens estudantes, fortemente presente no texto da BNCC-EM, observa-se a retomada com grande ênfase na abordagem por competência¹⁴ em detrimento à concepção de conhecimento, aliás, a palavra conhecimento quase não aparecem no texto do documento encaminhado ao CNE, e essa inserção caracterizou a principal mudança em relação às versões pré-impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Assim a Pedagogia por competências é pressuposto pedagógico da BNCC, justificada pelo fato de:

[...] nesta versão, da visão curricular referenciada em competências que sustenta a proposta da BNCC. Essa visão, já anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁴ A Pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Isto se dá por meio de um duplo movimento: ‘centralização curricular e adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista’: “entendemos que o modelo de competências, vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como ‘produto’ e ‘fomento’ do gerencialismo” (Zanotto; Sandri, 2018, p. 139).

Nacional (LDB) e presente na maior parte das propostas curriculares desenvolvidas no Brasil, nas reformas curriculares das últimas décadas empreendidas em diversos países e em avaliações internacionais, entende a competência como o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação (Brasil, BNCC-EM, 2018, p.8).

Portanto, na BNCC-EM, a abordagem por competência é definida como uma “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, BNCC-EM, 2018, p. 8). Devemos apontar que nesse contexto a educação ligada ao Estado faz parte de uma esfera macro com cunho político, ideológico, militar e econômico, assim sendo, as competências previstas na BNCC resultam de interesses e disputas da sociedade, prevalecendo a ordem daqueles que apresentam interesses comuns à classe dominante. Assim compreendem Marx e Engels (2007):

Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política, são mediadas pelo Estado. Daí a ilusão de que a lei assentaria na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada da sua base real, na vontade livre. Do mesmo modo, o direito é, por sua vez, reduzido à lei (Marx; Engels, 2007, p. 111-112).

Sabemos que o movimento em defesa da abordagem por competências não é algo novo na história da educação, os interesses da classe dominante estão sendo retomadas pela política educacional brasileira, com ênfase no “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)” (Brasil, 2017, p.13). As chamada Pedagogia das competência estabelece uma relação de continuidade, as quais:

Remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstói, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao Emílio de Rousseau. [...] a lógica das competências (DELVAL, 1998; PERRENOUD, 1997, 1999a, 1999b, 2002) possui vinculação direta com os estudos sobre os saberes tácitos e a epistemologia da prática reflexiva (NÓVOA, 1997, PÉREZ-GOMEZ, 1997; SCHÖN, 1987, 1997, 2000; TARDIF, 2000, 2002), concebendo-se competência como sinônimo direto de mobilização de saberes, transferência de saberes para o agir imediato, desempenho satisfatório em situações de experiência real. Assim, é explícita a sua vinculação ao ideário do pragmatismo filosófico, constituindo-se num verdadeiro pragmatismo pedagógico, algo que, diga-se de passagem, remonta ao próprio Dewey, haja vista as influências do pragmatismo em sua formação (Saviani, 2012).

Sacristán (2011, p. 7) apreendeu que existe facilidade de colocar em circulação por meio de “linguagens e metáforas que nos levam a denominar com a finalidade aparentemente

nova aquilo que, até então, conhecíamos de outra forma “[...] A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra”. É o caso da educação por competências. O autor problematiza as várias compreensões da expressão, vejamos: a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, e questiona, “A que mundo nos leva essa forma de educar por competências?” (Sacristán, 2011, p.8).

Por outras palavras, o que queremos analisar é que a BNCC deixa de organizar o currículo por conhecimentos, baseado nas práticas científicas em detrimento a um currículo organizado por competência. Ainda que as habilidades e competências estejam presentes nos documentos oficiais desde a década de 90, porém, o currículo praticado efetivamente vinha sendo um currículo com base em conhecimentos científicos, ou seja, pelas práticas científicas e não em competência e habilidades vinculadas única e exclusivamente ao saber fazer, práticas definidas apenas pelo mercado de trabalho. Aliás, a concepção por competências se relaciona com o contexto autoritário que passamos a vivenciar desde o golpe de 2016, contexto esse fortemente negacionista em relação à ciência e a nova BNCC acaba por expressar essa característica.

Nesse sentido, a versão da BNCC para o Ensino Médio aprofunda a “importância” da abordagem por competência ao estabelecer dez¹⁵ competências para a formação dos futuros

¹⁵ As 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular acompanham o desenvolvimento dos estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. São elas: **Responsabilidade e cidadania** – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, BNCC-EM, 2018). **Conhecimento**- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. **Empatia e cooperação** – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. **Pensamento científico, crítico e criativo** – Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. **Autoconhecimento e autocuidado** – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. **Repertório cultural** – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. **Argumentação**-Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. **Comunicação** – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. **Trabalho e projeto de vida** – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais,

jovens trabalhadores, distribuídas em três grandes grupos de comportamentos, são estas: 1 – dimensões psicossociais, 2 – agir autonomamente, 3 – usar ferramentas interativamente, 4 – funcionar em grupos socialmente heterogêneos. Essas referências têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos, e:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI [nota 20]. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, BNCC-EM, 2018, p. 16).

Neste cenário, é fundamental problematizar que o uso da abordagem por competência nos currículos nacionais e internacionais não pode ser deslocado do contexto do trabalho, pois a produção capitalista requer o domínio de certa quantidade e qualidade de conhecimentos como condição de continuidade ou mesmo expansão do próprio sistema. Concomitantemente ao domínio desses conhecimentos e, como parte de sua estratégia de desenvolvimento, esse mesmo sistema passa a demonstrar a ideia de que a educação é um empenho da sociedade, quando, na verdade, as necessidades deste sistema estão muito mais atreladas às suas próprias demandas de produção. O que conseqüentemente significa que a educação terá que ser utilizada para formar mão de obra qualificada.

Porém, ainda que estejamos cientes das transformações sociais, políticas e econômicas do final do século bem como suas implicações contraditórias no tocante à relação existente entre ensino, aprendizagem e produção, sempre que uma reforma educacional se estabelece cria-se a expectativa de qualquer tipo de avanço ou possibilidade que contribua com a diminuição das dificuldades de conciliação das necessidades do trabalhador e trabalhadora com deficiência com as do contexto do trabalho, e na tentativa de encontrar essa possibilidade é que nos perguntamos: A abordagem por competência instituída pela nova BNCC-EM volta-se para o atendimento da necessidade de desenvolvimento humano dos estudantes, sujeitos da

apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. **Cultura digital** – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Educação Especial, no sentido de que possam produzir a sua existência através do seu próprio trabalho?

A perspectiva de educação e de currículo com base na concepção por competências é oposta à perspectiva histórico-crítica de formação humana na qual defendemos, educação humanizadora em que o currículo tem a função de:

Identificar quais conteúdos são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação humana omnilateral e, desse modo, quais conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para emancipação do ser humano. Conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos (Malanchen, 2016, p. 3).

2.1 Trabalho na Sociedade Capitalista

Para entender a abordagem por competência ligada à educação e suas relações com a aprendizagem dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, é importante entender as modificações produtivas. Como já apontamos, é por meio do trabalho que homens e mulheres objetivam o seu espírito no mundo e materializa em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos, resultando daí os bens materiais necessários à existência, bem como toda a riqueza social, como está demonstrado no Manuscrito:

Pois primeiramente o trabalho, atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendrada da vida. No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como meio de vida (Marx, 2004, p. 84).

Todavia, para uma análise crítica do desenvolvimento do trabalho, ainda que minimamente, é indispensável pensar na linha do tempo em que se constituiu a sociedade capitalista¹⁶. É necessário compreender que modo de produção escravista se repete no modo de produção feudal, sendo este último predominante na Idade Média, na qual os grandes domínios eram a explorações de centenas de pequenos camponeses cujas terras pertenciam aos nobres mais poderosos, ao monarca e à igreja, assim demonstra Marx (2007):

¹⁶ O capitalismo é apenas uma forma de realização do capital, por sinal a força histórica de realização desse capital que reuniu as formas mais plenas e perfeitas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, salienta que é no capitalismo que o *Sistema Sociometabólico do Capital* - que tem como núcleo fundante, nesse contexto histórico, a relação entre capital, trabalho e Estado - ganha maior impulso. Em outras formas de organização social, como nas sociedades feudais, por exemplo, não existia esse núcleo. Havia tanto o capital quanto o trabalho, mas suas formas de manifestação eram diferentes das existentes na sociedade moderna (Mészáros, 2006, p. 16).

A primeira forma de propriedade é a propriedade tribal. Esta corresponde à fase não desenvolvida da produção em que um povo se alimenta da caça e da pesca, da criação de gado ou, quando muito, da agricultura. A divisão de trabalho está nesta fase ainda pouco desenvolvida e limita-se a um prolongamento da divisão natural do trabalho existente na família. [...] A segunda forma é a propriedade comunal e estatal antiga, a qual resulta nomeadamente da união de várias tribos. [...] A divisão do trabalho está já mais desenvolvida. [...] A relação de classes entre cidadãos e escravos está completamente formada (Marx, 2007, p. 25).

Em decorrência das forças produtivas no feudalismo, acumularam-se recursos por meio das atividades mercantis, nesta etapa do feudalismo havia a existência de diferentes condições de produção, que embora limitadas, proporcionaram a divisão entre o trabalho urbano e o trabalho rural, além de criar hierarquias entre elas, ou seja, deslocou-se a terra da condição de meio de produção principal.

Os meios de produção (tudo aquilo que medeia a relação entre o trabalho humano e a natureza, no processo de transformação da natureza) passam a assumir a forma de capital¹⁷, o qual inclui não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos de trabalho. Constituindo-se uma nova sociedade: a capitalista ou burguesa, que tem como estrutura social os burgueses e os operários, de modo que os primeiros detêm a propriedade privada e/ou os modos de produção e os segundos são os detentores da força de trabalho.

O capital é trabalho acumulado e a acumulação é a meta principal, e é através da utilização da força de trabalho (trabalho vivo) no intercâmbio com as máquinas (trabalho morto) que se cria riqueza e assim vai se constituindo o mundo das mercadorias, sendo o ser humano a principal delas. Nessa relação, o trabalhador e trabalhadora são expostos a toda forma de privação. O capital, enquanto uma relação social de produção histórica e que, portanto, não é uma força da natureza, transforma a própria força de trabalho em mercadoria, Marx (2011) acentua que "O que o operário vende não é propriamente o seu trabalho, mas sim a sua força de trabalho, cedendo ao capitalista, temporariamente, o direito de dispor dela" (p. 102), vejamos:

[...] Afirma-nos ele (o economista) que originalmente e em princípio *todo produto* do trabalho pertence ao trabalhador. Mas imediatamente acrescenta que, na realidade, o trabalhador recebe apenas a parte mínima e absolutamente indispensável do seu

¹⁷ Muitos pensadores acreditam que a ruptura com o sistema capitalista seria suficiente para se atingir uma sociedade socialista, humanizada, situando o problema da alienação como próprio ao capitalismo. Segundo Mészáros, a ruptura com o capitalismo não levaria à mudança radical da sociedade, pois o que é preciso ser destruído, de fato, é o capital, o qual antecede o capitalismo e é também posterior a ele; sendo compreendido como "o regulador *sociometabólico* do processo de reprodução material que, em última análise, determina não somente a dimensão política, mas muito mais além dela" (Mészáros, 2006, p. 29).

produto; precisamente tanto quanto necessita para existir como trabalhador, não como homem, e para gerar a classe escravizada dos trabalhadores, não a humanidade. Diz-nos o economista que tudo é comprado com o trabalho e que o capital não passa de trabalho acumulado, mas acrescenta logo a seguir que o trabalho, longe de ter possibilidade de comprar tudo, devem antes vender-se a si mesmo e a sua humanidade (Marx, 2011, p. 106-107).

Assim sendo, faz todo sentido que Marx inicie a análise da sociedade capitalista pela mercadoria que é antes de tudo, algo útil, que responde às necessidades humanas. O autor distingue na mercadoria o valor de uso (definido pela capacidade de satisfazer necessidades humanas, qualidade) e o valor de troca (definido pela quantidade de um produto que é possível conseguir em troca de certa quantidade de outro produto, quantidade), ambos são polos opostos e complementares, são formas de expressão de uma unidade mais profunda: O trabalho se apresenta com duplo caráter, trabalho concreto (que se manifesta no valor de uso) e trabalho abstrato (que se manifesta no valor de troca).

O corpo de uma mercadoria só possui propriedades que satisfazem necessidades humanas porque são produtos do trabalho. Isso significa que para sua existência enquanto mercadorias é necessário que o trabalho humano seja depositado e concretizado nesta. A quantidade de trabalho contida em uma mercadoria é definida por Marx como “substância formadora de valor” (Marx, 2006, p.116), isto é, da quantidade de trabalho nele contida, assim:

[...]Como regra geral, quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo de trabalho requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizada e menor seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva do trabalho, maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo e maior seu valor. Assim, a grandeza de valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade de trabalho que nela é realizado e na razão inversa da força produtiva desse trabalho (Marx, 2006, p. 116 - 17).

É preciso ter em mente que essa discussão sobre a mercadoria e o valor (trabalho), que à primeira vista poderia parecer desinteressante, são a base para o entendimento do conceito de mais valor, essencial para entender a exploração de uma classe (trabalhadora) por outra (capitalista ou burguesa). Homens e mulheres vendem o seu trabalho, e o valor e o preço da força de trabalho se apresentam, na sua forma transformada, como salário.

O trabalho assalariado está imbricado na relação entre aquele que trabalha e seu produto de trabalho e no próprio ato da produção, no qual o objeto produzido opõe-se aos trabalhadores como um ser estranho, uma força alheia, passando a existir independente de si. O salário nessa lógica é “a soma em dinheiro que o capitalista paga por um determinado tempo de trabalho ou pela prestação de determinado trabalho” (Marx, 2006, P. 153).

A base da alienação do trabalhador e trabalhadora assalariados incide quando o trabalho passa a ser externo a eles, quando são despossuídos do controle do seu trabalho e do

produto dele. Assim, o produto se consolida para os trabalhadores como algo independente, externo a eles, um objeto que não lhes pertence. Muito pelo contrário, são os meios de produção, são as coisas, funcionando como capital, que usam os trabalhadores, que mandam e exploram o trabalho assalariado. A alienação do trabalho designa que:

O trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, tem um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (Marx, 2004, p. 93).

Mészáros comparece para melhor compreensão e explica, seguindo a lógica da teoria de Marx, que a alienação tem origem a partir de certo tipo de organização da produção, de uma forma específica de concretização da atividade produtiva, ou seja, é um determinado modo de organizar o trabalho que se dá a origem da alienação, é “na forma da ‘divisão do trabalho’ capitalista. É nesta última forma – a atividade estruturada em moldes capitalistas – que o trabalho é a base de toda a alienação” (Mészáros, 2006, p. 136).

O autor continua elucidando que, para Marx, o trabalho (relação entre pessoas humanas e a natureza) se caracteriza ligado a um conjunto determinado de mediações e defende a existência de mediação de primeira ordem, que de maneira bastante sintetizada, podemos dizer que são mediações essenciais para a continuação da vida humana na terra pois permitem que homens e mulheres compreendam a sociedade em que vive e constituem-se assim condição *sine qua non* de toda sociabilidade humana, no sentido de poder apreender qual o seu papel como agentes transformadores da história.

Já a mediação de segunda ordem, igualmente de modo sintetizado, são mediações que subordinam as mediações de primeira ordem a um conjunto de alienações que determinam toda a vida social (propriedade privada, divisão social do trabalho, o dinheiro, o mercado mundial) e as quais coíbem homens e mulheres das suas probabilidades de desenvolvimento e, portanto, da humanização que lhe é imanente, isto é, as mediações de segunda ordem não permitem as condições históricas favoráveis para o pleno desenvolvimento humano (Mészáros, 2006, p. 78).

Sendo assim, o trabalho, que é a categoria, de acordo com Karl Marx, por excelência, capaz de propiciar o completo desenvolvimento da humanidade, porém, quando se estabelece nos condicionantes capitalista, em consequência da alienação capitalista, o trabalho assalariado não leva ninguém ao seu potencial máximo pois fomos coisificados (visto como produto) devido à supremacia das mediações de segunda ordem.

No sistema capitalista os trabalhadores são intensamente alienados, visto que não entendem o sentido daquilo que produzem, o sentido das suas atividades dentro do processo de produção, prejudicando o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, ou seja, segundo Mészáros (2006, p. 141) “A alienação transforma a atividade espontânea no “trabalho forçado”, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar), e com isso ‘o que é animal se torna humano e o que é humano se torna animal”.

Portanto, os trabalhadores são alienados quando o próprio trabalho continua a reproduzir o poder do capital contra o trabalhador, privando-os do acesso aos produtos que eles produzem e os impossibilita de desenvolver sua natureza e potencializá-la. O que nos interessa, enquanto classe trabalhadora, são estratégias de organização em que a sociedade trabalhadora consiga realizar outro tipo de mediação, que deve ser necessariamente não alienada, que permita acesso às conquistas objetivas da humanidade, uma organização não antagonica, provida de sentidos os processos de produção da vida social humana.

Por uma perspectiva histórica e com base em Mészáros (2006), podemos aprofundar a compreensão da relação trabalho alienado e abordagem por competência adotando como referência o regime de acumulação¹⁸ taylorista-fordista do capital e o regime de acumulação flexível, no qual a combinação de mecanismos reguladores possibilitou o crescimento e a relativa estabilidade do modo de produção capitalista.

Queremos ajuizar a relevância da educação escolar inclusiva para a formação e desenvolvimento dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, colocando a mediação de primeira ordem como essencial para a relação entre ensino e aprendizagem, ainda que “o desenvolvimento humano, como movimento e processo dialético, pressupõe relações (tensas) entre o todo e as partes, o meio e a pessoa. Nas dinâmicas entre universalidade,

¹⁸Harvey (2011, p. 112) esclarece que um regime de acumulação é organizado a partir de regras e processos sociais interiorizados que tem o nome de modo de regulamentação. No cerne desse modo de regulamentação encontra-se as classes que movimentam o regime de acumulação: a classe dominante e a classe Trabalhadora, ou seja, os regimes de acumulação e respectivamente seu modo de regulamentação tem o intuito de controlar o capital e o trabalho, subordinando-os aos seus próprios interesses.

particularidades e singularidades, múltiplas determinações vão constituindo indivíduos e sociedades” (Vizelli,2023, p. 13).

2.2 A Materialidade da Relação Trabalho e Abordagem por Competência

Conforme Mourão (2006) o taylorismo pode ser considerado o sistema de organização do trabalho, especialmente industrial, baseado na separação das funções de concepção e planejamento dos postos de execução, na fragmentação e na especialização das tarefas, no controle de tempo e movimentos e na remuneração por desempenho. Seguindo essa mesma lógica, o fordismo apresenta a separação entre gerência, concepção, controle e execução ante um novo tipo de reprodução da força de trabalho e no reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa.

Antunes (2005) reitera que o taylorismo/fordismo atingiu uma forma de expropriação intensificada do operário, destituindo de qualquer participação na organização do processo de trabalho, o que se resumia em uma atividade repetitiva e desprovida de sentido (trabalho alienado). Logo:

O processo de produção de tipo toyotista, por meio dos teamwork, supõe, portanto, uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e velocidade da cadeia produtiva dada pelo sistema de luzes. Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz (Antunes, 2005, p. 56).

Havey (2011) elucida ainda que a crise do fordismo se deu pela rigidez do sistema em absorver as demandas geradas pelo capital, além do fato de que a racionalização e intensificação do controle do trabalho aliados aos investimentos de capital fixo investido em produção em massa impediam a flexibilidade de planejamento, assim como na rigidez dos mercados e nos contratos de trabalho.

Tanto o taylorismo quanto o fordismo necessitavam ter trabalhadores parcelados e significativamente fragmentados, que detinham conhecimento somente na sua área de atuação, permitindo desempenhar apenas uma função específica dentro do processo de produção e nesse momento histórico “[...] falar de qualificação é se referir a um estatuto de ocupações e ofícios que são remunerados de acordo com o grau exigido de complexidade e escolaridade” (Mourão, 2002, p.28). Nesse sentido, a autora ainda nos diz que essa lógica de produção diz respeito a “uma nova forma de controle do trabalho que vai interferir nas relações hierárquicas de poder, objetivando novas políticas de salários, de gestão e de formação” (2002, p.13).

Obviamente esses trabalhadores não careciam, por assim dizer, de conhecimentos e sim de competências que os possibilitasse entender parte do processo, bastando apenas serem treinados para determinadas funções específicas e, sendo assim, tais trabalhadores poderiam ser substituídos facilmente, Vejamos:

Não é por acaso que o Taylor dizia que os trabalhadores seriam uma espécie de “gorilas amestrados”. Ou seja, operava uma certa desconsideração do intelecto do trabalho. O trabalhador é um animal, tem que ser dócil. Mas o trabalho taylorista-fordista, o trabalho capitalista da era da indústria do automóvel e dos seus prolongamentos ao longo de todo o século XX, era um trabalho marcado por uma alienação/estranhamento, por esse caráter parcelar, fragmentado, da indústria seriada, da produção em série. No binômio taylorismo/fordismo, a concepção e a elaboração são responsabilidade da gerência científica; a execução (manual) é responsabilidade dos trabalhadores. Marx dizia no século XIX (e isso se manteve no taylorismo), que a fábrica só pode funcionar com um exército de feitores controlando o trabalho, num despotismo fabril acentuado. Por isso o século XX se caracterizou como uma variante da *sociedade do trabalho alienado*, típico da era taylorista-fordista (Antunes ,2009, P. 5, grifo do autor).

Foi nesse contexto que as grandes indústrias se viram com um excedente de produção, e equipamentos ociosos num mercado cada vez mais competitivo e que nos anos 70 se intensificou com a alta do petróleo. A partir de então, a busca primordial pelo lucro transforma a organização industrial em um sistema de acumulação flexível.

O padrão de eficiência e flexibilidade do trabalhador e trabalhadora é a grande característica da acumulação flexível, como consequência da exigência do capital contemporâneo de acumulação que obedece à efemeridade do desenvolvimento científico e tecnológico, assim tudo se torna flexível e, por isso, as mudanças precisam responder aos mercados (Harvey ,2011).

Nesse modelo de acumulação flexível tudo deve ser respondido e satisfeito em curtíssimo prazo, nada se configura com a intenção permanente, nem mesmo os empregos, e muito menos as pessoas, situação esta que nos possibilita compreender que é um modelo que atende aos interesses e necessidades do grande capital internacional e não do desenvolvimento humano. Obviamente passa ser um modelo que ultrapassa os limites da legalidade e até mesmo dos direitos humanos. Marx (2006) faz importantes reflexões para essa compreensão:

[...] certos empregadores falaram com uma frivolidade indesculpável de certos acidentes, como a perda de um dedo que eles consideravam como uma bagatela. A vida e o futuro de um operário dependem de tal forma de seus dedos que tal perda constitui para ele um acontecimento trágico. [...] suponhamos que vocês (os capitalistas) tivessem necessidade de um novo operário e que para isso se apresentassem dois, ambos igualmente capacitados, mas um não possui o polegar ou o indicador: qual escolheria? Sem nenhuma hesitação, escolheriam o que tivesse todos os dedos (Marx ,2006, P. 119).

Pode-se perceber por meio da referida citação o total descaso e irresponsabilidade dos capitalistas industriais em relação à pessoa humana. No entanto, a tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção entre outros fatores como a desvalorização do dólar e a crise do Bem-Estar social ¹⁹ no final da década de 70, intensificaram as lutas da classe trabalhadora promovendo greves, manifestações e organizações sindicais, e assim, “o papel do sindicato como uma organização coletiva classista, que defende os direitos dos trabalhadores contra a exploração do capital é marcante” (Mourão, 2006, P. 28). A autora faz importante reflexão ao defender que:

É neste sentido que entendo que as várias estratégias de gestão do processo de trabalho e da força de trabalho têm engendrado elaborações teóricas que trazem subentendida a impossibilidade do modelo taylorista/fordista de assegurar a expansão do capital e de conter a resistência dos trabalhadores, fato que vem obstar o desenvolvimento capitalista e caracterizar uma situação de crise (Mourão, 2006, p. 50).

Por outro lado, também se consolida a crise do petróleo que levou o sistema capitalista a conhecer, o que Mészáros(2006) denomina de crise estrutural, sem precedentes. A esse respeito o autor esclarece:

A crise estrutural não se origina por si só em alguma região misteriosa: reside dentro e emana das três dimensões internas fundamentais do capital [...]. A produção, o consumo e circulação/distribuição/realização. [...] enquanto essas dimensões estiverem funcionando normalmente, não há nenhuma crise estrutural, podendo haver outros tipos de crise, como as cíclicas, que não afetam as três dimensões em conjunto; e, portanto, não coloca “em questão os limites últimos da estrutura global”. Só se pode falar em crise estrutural do capital, quando [...] a tripla dimensão interna da autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema. [...] quando os interesses de cada uma deixam de coincidir com os das outras, até mesmo em última análise. A partir deste momento, as perturbações e “disfunções” antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar cumulativas e, portanto, estruturais, trazendo com elas um perigoso complexo mecanismo de deslocamento de contradições (Mészáros, 2006, p. 798-99).

¹⁹John Maynard Keynes (1883-1946) foi um economista britânico cujos ideais serviram de influência para a macroeconomia moderna, tanto na teoria quanto na prática. Ele defendeu uma política econômica de Estado intervencionista, por intermédio da qual os governos usariam medidas fiscais e monetárias para mitigar os efeitos adversos dos ciclos econômicos, como recessão, depressão e *booms*. Suas ideias serviram de base para a escola de pensamento, conhecida como economia keynesiana. A teoria keynesiana atribuiu ao Estado o direito e o dever de conceder benefícios sociais que garantam à população um padrão mínimo de vida, como a criação do salário mínimo, do seguro-desemprego, da redução da jornada de trabalho (que superava 12 horas diárias) e a assistência médica gratuita. O keynesianismo ficou conhecido também como “Estado de Bem-Estar Social”, que era um modelo típico de organização de Estado dos Países capitalistas desenvolvidos, notadamente após o fim da II Guerra Mundial. A função básica desse modelo de Estado consistia em fornecer à sociedade, como direito, remuneração e renda para uma vida digna, alimentação, saúde, segurança e, principalmente educação de qualidade, além de uma consistente infraestrutura de transporte, lazer e cultura. Assim, o Estado era responsável por garantir a manutenção desses direitos, permitindo-se atuar como agente, de forma direta, na sociedade e principalmente na economia. Preocupou-se o Estado em garantir uma distribuição de renda, de modo que todos os indivíduos participassem da riqueza existente (Dellagnezze, 2012).

Uma das consequências advinda da crise estrutural do capital foi uma multiplicação das taxas de desemprego a um patamar que não parecia ser possível, desencadeando além do desemprego, o subemprego e a precarização do trabalho que surge como um dos aspectos determinantes da fragmentação dos trabalhadores, esvaziando e enfraquecendo a luta dessa classe.

Neto e Braz (2006, p. 214) ajuízam que o pontapé inicial para a restauração do capital foi uma estratégia pautada pelo tripé: “reestruturação produtiva, financeirização e a ideologia neoliberal”. Desse modo, foi implantado, sistematicamente no mundo e no Brasil, o modelo político-econômico neoliberal no qual o modelo BNCC-EM se alinha. A concepção neoliberal foi originada do final da Segunda Guerra na Europa e na América no Norte, onde imperava o capitalismo, e constituiu-se numa reação teórica e política forte contra o Estado intervencionista e de Bem- Estar Social. Assim:

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia - chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, transportes públicos etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução de capital (Frigotto, 2008, p. 79).

Em meio a todos esses fatores, a crise do petróleo levou a economia japonesa a vivenciar taxas de crescimento ser decrescido a nível zero, levando muitas empresas à falência, o que “curiosamente” não aconteceu na Toyota Motor Company em razão do modelo produtivo chamado de Sistema Toyota de Produção, ou Toyotismo, que superou o modelo de produção em massa estadunidense e que já estava em desenvolvimento desde o pós II Guerra. Assim explica Antunes (2000):

O modelo toyotista] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente (*sic*) à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, (*sic*) além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (Antunes,2000, P. 52).

De tal modo, o Toyotismo, com o proposito contrário ao binômio fordismo/taylorismo, se dirigia para trabalhadores com níveis elevados de escolaridade (multiquificado), com

capacidade de atuar em grupos, competente, multifuncional, capaz de fazer uso da criatividade e inteligente emocionalmente. Desenvolve-se para essa fase a proposta dos novos trabalhadores, trabalhadores dotados de competências sem as quais eles não servem ao mercado de trabalho “É nesta perspectiva que surge o conceito de polivalência, apontado para uma nova forma de controle que vai interferir nas relações de poder nas organizações, construindo novas relações de trabalho e salário” (Mourão, 2005, p. 34). Jimenez (2003) lembra que esse novo modelo pretendia formar:

[...] o novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado (Jimenez, 2003, p. 4).

É de fundamental importância contextualizar a proposta desses novos trabalhadores com o fato de que o final da II Guerra Mundial (1945) dividiu o mundo e o ordenamento político-espacial passou a ter uma nação socialista de grande porte no Leste Europeu (União Soviética) e uma nação capitalista na América do Norte (Estados Unidos da América), historicamente, o mundo bipolar é conhecido como período da Guerra Fria ou a Velha Ordem Mundial. A queda do muro de Berlim (símbolo desse período) significou a dissolução dos Estados Socialistas Soviéticos e com ele o fim da Guerra Fria. O novo período fica conhecido na história como a Nova Ordem Mundial e a palavra de ordem, enquanto estratégia econômica, é globalização²⁰.

Os elementos dessa nova ordem mundial e desse novo tempo podem ser encontrados no âmbito da economia, da política e da educação. Assim, a globalização (plano ideológico-cultural), o neoliberalismo (plano político-econômica) e a pós-modernidade (plano teórico-acadêmico) formam o triângulo de representação enquanto estratégia para viabilizar o sistema do capital que, como já apontamos, vive crises profundas. E foi nessa conjuntura que o modelo toyotista foi se desenvolvendo (Jimenez, 2003).

É válido advertir ainda que, essa lógica descrita, coaduna com o ideário de empregabilidade. Nessa perspectiva, o termo empregabilidade refere-se a um conjunto de

²⁰István Mészáros (2005) não se preocupa em definir o que seja a globalização, mas procura demonstrar, por meio de uma reflexão filosófica sobre a dinâmica e a natureza do capitalismo, como a globalização pode ser percebida. Mészáros chega a sugerir a existência de um “fetiche globalizante”, colocando a reflexão no campo dos mecanismos ideológicos da alienação de indivíduos e trabalhadores, devido a uma forma de internalização de valores e aspirações sociais a serviço da lógica do capital. Como a lógica do capital opera no sentido da mercantilização das relações sociais e humanas, ocorre uma instrumentalização dos mecanismos de produção e reprodução do “metabolismo social” em função dos “objetivos reificados do capital” (Mészáros, 2005, p. 48). Essa dinâmica do capital se dá num ritmo crescente, colocando em risco a própria sobrevivência das sociedades.

competências que os trabalhadores devem ter para estar inseridos no mercado de trabalho e garantir seu emprego, isto é, para serem colocados ou recolocados no mercado de trabalho e continuar nele. Nesse caso, ser empregável é ter a capacidade de garantir um emprego independentemente da demanda por emprego no mercado. Em outras palavras, diz respeito à capacidade que os trabalhadores devem ter para se adequar às necessidades do mercado:

A empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego (Gentili, 2005, p. 52).

Então, sob a pressão permanente do medo do desemprego, é estabelecido para os trabalhadores a obrigação de estar em permanente qualificação para atender aos novos conteúdos de trabalho. É nesse âmbito que a abordagem por competência emerge como fundamento dos novos rumos tomados pela relação trabalho e educação, portanto, o entendimento deve ser de que “[...]a competência refere-se a uma capacidade real que pode ser demonstrada e, conseqüentemente, está sempre relacionada a uma situação específica. É uma concepção baseada no pragmatismo [...]” (Mourão, 2006, p. 29). Marx já apontava essa circunstância:

A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua técnica é revolucionária [...] por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massa de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas. Já vimos como essa contradição absoluta elimina toda a tranqüilidade, (sic) solidez e segurança da vida do trabalhador, mantendo-o sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental do trabalho, de tornar-se supérfluo, ao ser impedido de exercer sua função parcial; com essa contradição se patenteia poderosa na hectacombe ininterrupta de trabalhadores, no desgaste sem freio das forças de trabalho e nas devastações da anarquia social. Este é o aspecto negativo (Marx, 2006, p. 551-52).

E, por esse caminho, a polivalência constitui uma considerável vantagem competitiva no mundo empresarial, de modo que o capital vai moldar, não apenas o saber e o fazer do trabalhador, mas também exigir o seu saber ser. Ramos (2001, 2002) recupera o contrassenso existente entre a organização empresarial e os saberes do trabalhador e trabalhadora e analisa a relação entre esse modelo de produção de mercadorias ligado ao conceito de abordagem por competência.

A autora assevera as características excludentes e de forte apelo ao crescimento dos níveis de competição industrial, peculiar da produção flexível e esclarece que a ideia de abordagem por competência carrega a máxima de que os trabalhadores não têm conhecimentos necessários ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa. Indica ainda o quanto a noção de competência passa a regular as relações de trabalho no ordenamento das relações. Destacando ainda, o individualismo e a competição entre os trabalhadores. Sendo assim:

O fechamento na situação de trabalho e a vontade de fazer da empresa o depositário essencial dos saberes profissionais levam a uma concepção redutora dos saberes: eles são abordados de maneira ao mesmo tempo estática e limitada, apenas na relação com os postos ocupados pelos trabalhadores, sem relação com os conceitos ou os princípios explicativos que dão sentidos aos atos (Ramos, 2001, p. 202).

A vista disso, os estudantes preparados para esse processo devem validar o conhecimento transmitido pela sua aplicabilidade na produção de bens materiais ou de serviços (as competências) demonstrando limites sob a perspectiva da Formação humana (Ramos, 2001). No entanto, há que se apontar a prevalência de discursos em defesa das competências que vão pacificando a sociedade frente à opressão e desigualdade criadas e sustentadas pelo modo de produção capitalista.

Zarifian (2003), contrariamente à análise de Ramos, defende a abordagem por competência articulando que perante os sistemas automatizados e de auto regulação das máquinas, as competências aparecem para os trabalhadores como “um processo de socialização cooperativa direta que pode evoluir para uma socialização civil, no sentido da construção do cidadão num processo democrático” (Zarifian, 2003, p. 10).

O autor defende ainda que como consequência das transformações materiais derivadas da combinação entre informática e telecomunicação, existe a retomada do indivíduo cidadão. Dito de outra forma, “em lugar da individualidade do mercado, sobressairia a individualidade social, em que a ênfase nos novos comportamentos sociais, como autonomia e abordagem por competência faria com que o indivíduo superasse o caráter privado de sua atividade”. Para o autor, ao ultrapassar os quadros da empresa, os trabalhadores têm condições de se desenvolver para além do mercado, sendo estimulado a participar da construção de outra sociedade.

Neise Deluiz (2001), também se refere ao lado positivo da abordagem por competências defendendo que na formação dos trabalhadores os conhecimentos adquiridos no processo educacional ou dentro da empresa, imediatamente, devem ser utilizados na prática, pois assim os trabalhadores teriam competência para resolver problemas e enfrentar os

imprevistos na situação de trabalho. Então, para a autora, as competências tácitas ou sociais assumem extrema relevância e, além disso, aponta que é preciso acentuar as características individuais do trabalhador, pois cabe a ele a responsabilidade individual de estar sempre atualizando suas competências para evitar o desemprego. “Ressalta-se, também, positivamente, a valorização dos saberes em ação, da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas; uma maior polivalência do trabalhador” (Deluiz, 2001, p. 3).

Mas como os trabalhadores podem ser autônomos, livres, cidadãos e participativos a ponto de construir outra sociedade mais cidadã se para sobreviver é necessário que os trabalhadores tenham que vender no mercado sua força de trabalho? Ao que parece, apenas o aspecto da liberdade formal liberal é tomado como princípio por aqueles que interpretam que competência é “assumir uma responsabilidade local, em dada situação; saber tomar a decisão certa num prazo curto, ante um evento que é, ele mesmo, uma expressão condensada da incerteza” (Zarifian, 2003, p. 60).

Contudo, vale lembrar e reafirmar que a abordagem por competência se refere ao fato de que tal modelo é uma exigência do capital e não poderia existir se não estivesse intimamente ligado ao sistema capitalista, ao padrão de acumulação flexível e ao trabalho explorado. Por outras palavras:

É evidente que os processos de desenvolvimento das forças produtivas devem ser apropriados pelos trabalhadores. Eles são os criadores fundamentais desses processos, mesmo dentro de um movimento alienante. Se isolarmos alguns elementos que compõem a noção de competências, colocando-os fora do contexto capitalista atual, não haveria um ser humano que fosse com a vontade de contestar esses ingredientes como a autonomia ou a criatividade, por exemplo. Só que entendemos que estas características das competências devem ser analisadas dentro do objeto maior e das relações de que este advém, no caso, das competências dentro das relações capitalistas. Ali, o significado é decifrado pelos interesses do capital. Até podem ser disputados elementos isolados, com a autonomia, mas vista dentro da relação coisificada, mercantilizada, ela passa a ter um significado classista burguês. Essa totalidade, as competências, têm uma natureza e objetivo histórico que é a radicalização da formação da força de trabalho enquanto mercadoria. Mesmo num processo alienante, entendemos que o trabalho é realizador da construção da humanidade. Ela realiza a objetivação do trabalho. No entanto, devemos ser bastante criteriosos nessa referência ao lado positivo do processo de trabalho, pois o mesmo, em hipótese alguma, deve ser visto desligado de suas consequências nefastas (Rodrigues, 2008, p. 4).

A citação nos ajuda a refletir que não há como pensar o modelo de competência fora das relações de exploração, fora do regime da acumulação flexível, fora das relações sociais de produção, fora da divisão social do trabalho e da mercantilização da força de trabalho. Todos esses aspectos desmobilizam a organização coletiva dos trabalhadores e “em nome da diferença e da alteridade, há o reforçamento de comportamentos rotineiros e normativos que

vem neutralizar os antagonismos de classes” (Mourão, 2006, p. 64). Vale salientar também que a orientação do ensino por competências se articula com as políticas neoliberais, especificamente, pelo fato de que:

O capital como forma de garantir novos espaços de acumulação avança para o espaço educacional, visando à formação de mundo mercantilizado, garantindo a manutenção de sua posição hegemônica. Todo esse movimento do capital impõe a concepção de Estado Mínimo, no qual o sistema é remontado em novas bases (Mourão, 2002, p. 51 e 52).

E no Brasil, em especial, baseia-se em uma referência ideológica de formação sob a hegemonia das corporações transnacionais. Portanto, não é limitada a uma formação para o emprego ou para o trabalho, mas para a formação de pessoas que reafirmam o ideário neoliberal e a lógica de dominação fundamentada nos princípios do setor privado (Rodrigues, 2008).

2.3 Trabalho, Educação e Abordagem por Competência

O pragmatismo do modelo de formação por competência dificulta a mediação para a diminuição das desigualdades e para constituição da justiça social, pois se coloca como recurso reprodutor da concepção liberal, limitando a discussão acerca do trabalho educativo em uma perspectiva inclusiva. Além de se afastar da necessidade do desenvolvimento da práxis pedagógica transformadora e, com efeito, humanizadora de todos os seres sociais.

Tonet, (2007) contextualiza o pragmatismo do modelo de formação por competência e argumenta que a sociedade capitalista é, assim como outras sociedades, uma sociedade de classes, “Porém, entre ela (capitalista) e as formas anteriores – asiática, escravista, feudal e outras – há uma diferença importante. É que nas formas anteriores a desigualdade era tida como algo natural” (Tonet, 2007, p. 22). A divisão da sociedade em classes induz ao aparecimento da necessidade de uma esfera, a educação, que se ocupasse da organização do patrimônio comum apropriado pelos indivíduos, com o objetivo de que o controle permanecesse nas mãos das classes dominantes:

Assim, se foi constituindo o campo particular da educação [mas] foi apenas com o advento do capitalismo [...] que a educação ocupou um lugar todo especial. Isso porque ela passou a integrar cada vez mais, profundamente, o processo de produção [...] em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador (Tonet, 2007, p. 147-148).

Pelo processo histórico é possível assistir à exigência advinda do procedimento das relações de produção capitalista permitir a instrução das massas operárias de forma a acatar os imperativos de produção das fábricas e do mercado de trabalho pondo novas obrigações sociais, dentre elas, a de uma educação formal. A produção se torna o elemento basilar da escola e o trabalho produtivo do mundo capitalista constituiu-se como o elemento pedagógico central e educativo. De acordo com essa ideia surge uma das principais funções da educação, a de preparar os estudantes para serem inseridos no mercado de trabalho, função essa que é absorvida nas políticas neoliberais. Contribui Tonet (1999) para compreensão dessa conjuntura no sistema capitalista:

[...] nesta forma de sociabilidade [a capitalista], a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então, sim, seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral (Tonet, 1999, p. 3-4).

A citação reforça o predomínio de padrões flexíveis (Toyotismo) em detrimento de procedimentos rígidos (taylorismo e fordismo) acentuando o deslocamento da ênfase do papel da escola como lócus de formação para o emprego, fortalecendo o papel econômico da educação para a competitividade das economias. Nesta sociedade contraditória terá que ser pensada uma abordagem que liquide a noção de pessoa histórica. Nada mais eficaz do que a concepção produtivista de educação que ao longo dos tempos vem comprovando sua eficácia na adequação da escola no mundo capitalista.

O trabalho, ideologicamente pensado para os princípios mercadológicos é amplamente apreciado com o intuito a ser entendido como uma atividade no campo da vocação, do empenho, da especialidade e da competência pessoal enquanto livre arbítrio. A ação subjetiva e a competência para o trabalho profissional se alastram no campo educacional.

Segundo Romanelli (1991), esse sistema de relação (trabalho e educação) se evidencia no Brasil como consequência da industrialização no contexto do trabalho das fábricas e intensificou a necessidade de mão de obra qualificada. Dessa maneira, a demanda social de educação requisitou a política educacional, evidentemente, em um contexto de correlações de forças subordinada estrategicamente aos aspectos econômicos.

O discurso de modernização do contexto do trabalho atrelado às práticas educativas é um componente ideológico de longas datas, principalmente no que tange às políticas educacionais dos países subdesenvolvidos da América Latina. No Brasil o contexto econômico e social se estabeleceu com o projeto social, intitulado de Nacional

Desenvolvimentismo²¹, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1955), ampliando a política econômica de incentivo à industrialização. Com isso, o povo brasileiro presencia a ascensão da burguesia industrial e duas outras classes sociais nos centros urbanos: o setor médio da população e o proletariado urbano, alargando ainda mais a grande demanda de escolarização no campo técnico para trabalhar nas indústrias. Como consequência, cresceu a pressão ao Estado, para que este se responsabilizasse em sanar essa necessidade (Romanelli,1991).

Ao encontro dessa necessidade iniciou a interferência norte-americana na formação e estratégia pedagógica de ensino no Brasil por via do programa do Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar – PABAAE, 1957-1964 (Paiva-2014). Os Estados Unidos, após a II Guerra Mundial, iniciaram um programa de assistência técnica aos países da América Latina, entre eles, o Brasil. No final da década de 60 e início da década de 70 aconteceu o crescimento excepcional da economia brasileira denominado de Milagre Econômico (1969 e 1973)²² e respaldou a Pedagogia produtivista e tecnicista que se ajustou, mais uma vez, à teoria do Capital Humano que qualifica o trabalho educativo no processo na produção da Mais-valia²³, e, como consequência, reforça as relações de exploração.

Nesse período foi realizado um acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), que, naquele momento, contava com o total apoio da orientação político-econômica do regime militar. Com isso,

²¹ Para Santana (2002, p. 2), “o Estado Desenvolvimentista caracteriza-se pela forte presença do Estado no Mercado, sobretudo nas áreas de infraestrutura para propiciar o desenvolvimento da economia do mercado, mediante substituição de importações”.

²² De acordo com Leão (2009, p.37), o chamado Milagre Econômico Brasileiro pode assim ser definido: “um intenso crescimento da acumulação capitalista beneficiado por altíssimas taxas de lucros resultantes da compressão dos salários dos trabalhadores, de maneira tão exagerada, que chegou a ameaçar a continuidade do processo de crescimento”.

²³ A Mais-valia ocupa um lugar central na análise do capital empreendida por Marx. Aparece nos Grundrisse (p. 333-44), nos Manuscritos de 1861-63 (p.243-375) e finalmente no O Capital, toda a seção IV. A teoria marxista da Mais-valia pode ser compreendida da seguinte forma: suponhamos que um funcionário leve 2 horas para fabricar um par de calçados. Nesse período ele produz o suficiente para pagar todo o seu trabalho. Mas, ele permanece mais tempo na fábrica, produzindo mais de um par de calçados e recebendo o equivalente à confecção de apenas um. Em uma jornada de 8 horas, por exemplo, são produzidos 4 pares de calçados. O custo de cada par continua o mesmo, assim como o salário do proletário. Com isso, conclui-se que ele trabalha 6 horas de graça, reduzindo o custo do produto e aumentando os lucros do patrão. Esse valor a mais (Mais-valia) é apropriado pelo capitalista e constitui o que Karl Marx chama de "Mais-Valia Absoluta". Além de o operário permanecer mais tempo na fábrica o patrão pode aumentar a produtividade com a aplicação de tecnologia. Dessa forma, o funcionário produz ainda mais. Porém, o seu salário não aumenta na mesma proporção. Surge assim, a "Mais-Valia Relativa". Com esse conceito Marx define a exploração capitalista.

efetivamente as escolas foram inseridas nos modelos do sistema de produção capitalista representado pelo tecnicismo.

Márcio Moreira Alves, no trabalho intitulado *Beabá dos Mec-Usaid*, escrito em 1968, momento em que exercia o mandato de deputado federal, o qual lhe permitia acesso aos documentos que fundamentam e legitimam sua argumentação de que estava em curso uma “tentativa de dominação do futuro das gerações brasileiras pela imposição de um sistema de ensino baseado nos interesses (sic) norte-americanos” (Alves, 1968, p. 17), imposição que, segundo o autor, ocorreria mediante a ignorância do povo em relação às medidas encaminhadas em decorrência dos planos estabelecidos pelos acordos MEC- USAID. Todo esse contexto é traduzido pelas palavras de Saviani (2012):

Gaudêncio Frigotto (1984), após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da teoria do capital humano²⁴, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. Se a teoria do capital humano estabeleceu um vínculo positivo entre educação e processo produtivo e seus críticos reprodutivistas mantiveram esse mesmo vínculo, porém com sinal negativo, a crítica aos críticos expressa no livro de Salm, desvincula a educação do processo produtivo. Ora, nas três situações postulava-se um vínculo direto, afirmado nos dois primeiros casos e negado no terceiro. O que Gaudêncio Frigotto procura fazer é captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, mas percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. A expressão “produtividade da escola improdutiva”, que dá título ao livro de Frigotto, quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a “teoria do capital humano” bem como para seus críticos a escola

²⁴ Jimenez (2013, p. 2), no contexto do pós-segunda guerra, a produtividade do trabalho possibilitou a existência de um acentuado desenvolvimento econômico. Nesse contexto, surgiu a Teoria do Capital Humano (TCH) para dar um impulso ao desenvolvimento econômico e social. Em sua clássica formulação elaborada por Schultz, na Escola de Chicago, na década de 1950, a TCH representa o mecanismo teórico-prático de formação de indivíduos aptos para impulsionar o desenvolvimento econômico e seu próprio desenvolvimento pessoal. De acordo com a literatura produzida sobre essa temática (Furtado, 2003), a Teoria do Capital Humano (TCH) surgiu no momento da história em que o capitalismo se desenvolvia vertiginosamente, fazendo surgir a necessidade de constituição de uma nova área do conhecimento denominada Economia da Educação. Nesse contexto, a educação foi considerada como fator de desenvolvimento econômico das nações e dos próprios indivíduos, visto que esta propiciava a aprendizagem de conhecimentos, valores e habilidades necessárias no processo de produção. É importante acrescentar que a TCH assumiu a função ideológica de garantir a hegemonia dos Estados Unidos após a Segunda Guerra sobre todos os cantos do globo, a pretexto de defender os países da periferia do capital, frente à ameaça do avanço do comunismo no mundo. A TCH parte do pressuposto de que um investimento mínimo na instrução para a classe trabalhadora aumentaria, em igual proporção, a capacidade de produção. Assim, para Schultz, desenvolver o capital humano é possibilitar o acesso à educação para que sejam adquiridos os conhecimentos mínimos necessários para aumentar a capacidade produtiva. Esse complexo é o lócus privilegiado para a aquisição dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes adequadas à produção e é ela que pode transformar o trabalhador em capitalista, visto que o próprio Schultz teve a oportunidade de acentuar que “[...] os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico” (Furtado, 2003, p. 106).

simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva, para Gaudêncio a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva (Saviani, 2012, p. 111).

A citação leva a compreensão que a teoria de capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico. A relação capital, abordagem por competência e legislação educacional garantiram a reprodução do processo histórico de expropriação e controle do trabalhador e trabalhadora por via da aceitação de padrões mínimos cognitivos enquanto requisito de qualificação do trabalhador. O racionalismo constituiu, junto com o individualismo, uma referência norteadora da abordagem por competência nas escolas.

Então o caminho da abordagem por competência se deu pela visível influência dos mecanismos internacionais de regulação da educação brasileira e o tecnicismo sendo amplamente implantado nas escolas, uma vez que na maioria dos países desenvolvidos o crescimento econômico era explicado pela qualidade da força de trabalho consequente da educação e do progresso tecnológico (Rodrigues, 2008).

No campo educacional, a abordagem por competência, tem como seu ponto central a importância dada à técnica enquanto sujeito do processo educativo, elevando para segundo plano os elementos fundamentais do processo pedagógico, que é o professor (a) e o estudante, e as questões ligadas ao desenvolvimento cognitivo. Nessa direção, Saviani (2008) afirma:

[...] era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções postulando se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (Saviani, 2008, P. 11).

Portanto, o paradigma tecnicista centrado nos conceitos de competências e habilidades comparece na organização e funcionamento das escolas, através do método de gerenciamento produtivo-industrial, que por sua vez, tem como base a busca pela qualidade total (Antunes, 2000). Nessa mesma perspectiva, a lógica da abordagem por competências tem como base educação que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação e supõe que todos os estudantes possam adquirir um repertório comum de habilidades, por intermédio de treinamento institucionalizado, desconsiderando os aspectos individuais inerentes a cada trabalhador.

A década de 90 foi marcada por muitas reformas educacionais no Brasil tendo como marco inicial a conferência que ocorreu em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância -Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial -BM. Os governos, as agências internacionais, as organizações não Governamentais-ONGS, as associações profissionais, entre outros que subscreveram os compromissos firmados em tal evento, responsabilizaram-se em assegurar uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, direcionada aos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, como Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2022).

E a educação, dentro desse contexto, é apontada a partir do princípio da equidade e seu principal objetivo é a promoção da cidadania e a inclusão social e o ajustamento dos estudantes às exigências do novo milênio (globalizado), que se caracteriza pela revolução tecnológica e pela sociedade do conhecimento²⁵. Essa configuração de sociedade globalizada evidencia a conexão entre concepção de sociedade e concepção de conhecimento protagonizada pelo pensamento pós-modernista e neoliberal (Duarte, 2008).

Em seguida, na Conferência de Jomtien, a UNESCO convocou especialistas de todo o mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Deste encontro nasceu o relatório Jacques Delors intitulado: “Educação, um tesouro a descobrir”. O discurso do Relatório de Jacques Delors (1996) almejou compor a organização da Educação, por meio de suas indicações, com o conceito de competência ligada à qualificação do trabalhador e trabalhadora. Na expectativa de Delors, "a exigência de uma qualificação ainda muito ligada a uma espécie de coquetel individual,

²⁵Duarte (2008) esclarece que a ideologia adotada na sociedade do conhecimento está imbricada por quatro posicionamentos valorativos:1) Aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e;2) O método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente; 3) A atividade do estudantes, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança;4) A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. E por cinco ilusões: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje; A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos; O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados; Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social; O apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional” (p. 4).

Pode-se constatar que os fins da educação na “Declaração Mundial de Educação para todos”, restringem-se não só ao desenvolvimento de habilidades básicas, como ler, escrever, expressar-se, contar e solucionar problemas, mas, também, à formação de valores e de atitudes, para ser tolerante e não se revoltar com as condições da vida na sociedade globalizada, aplicando a cultura da paz e, ainda, reverenciando a herança cultural, linguística e espiritual dos povos, como pode ser destacado, nos tópicos do documento que tratam das “necessidades básicas de aprendizagem”.

1. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

2. A satisfação dessas necessidades confere [...] a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus [...] bem como trabalhar pela paz e pela solidariedade (Unesco, 1990, p. 2).

É correto dizer que muito embora todas as propostas proporcionadas a partir das reformas educacionais da década de 90 pareçam ter como objetivo a ruptura com o dualismo na educação, ainda que não apareça com intenção explícita, é preciso advertir pelas palavras de que “a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um esforço, mas também um *détour*” (Kosik, 2002, p. 13). Por outras palavras, o que queremos advertir é o fato de que é preciso levar em conta não as propostas educacionais em si, mas todo o contexto que as cerca para que se possa ter a melhor compreensão. Não passa apenas por uma discussão meramente de cunho pedagógico, há imbuída uma dimensão política que diz respeito a quem controla e determina as competências a serem implementadas.

Dessa forma, a meta prioritária acerca do movimento de educação para todos é sem dúvida a Educação Básica, ou seja, embora em seu discurso acentue a necessidade de universalização da educação, está se dará em nível básico, pois, segundo o relatório Jacques Delors, esse é o nível que possibilita aos estudantes conseguirem uma vaga no mercado de trabalho. Nesse contexto emergem os quatro pilares que devem nortear a educação da sociedade globalizada: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser”.

Os pilares da educação são atravessados pela Pedagogia das competências que é deslocado do universo produtivo, do âmbito dos negócios e lançado sobre a educação. Perrenoud, principal representante da noção de competência no âmbito educacional, indica que competência é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p.15). Essa definição insiste em quatro aspectos:

1. as competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram, tais recursos; 2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Perrenoud, 2000, p. 15).

A ideia aqui é o conhecimento escolar traduzido num tipo de qualificação prática e comportamental dos estudantes para a vida em sociedade consequentemente sendo preciso uma formação para os professores (as) também mais prática. Substitui-se, assim, a ideia de qualificação a partir da aquisição de saberes formalmente verificáveis sob a forma dos diplomas por um novo tipo de aquisição comportamental. Assim nos diz Mourão (2005, p. 58):

O modelo de competência tem como pressuposto a superação desta concepção (de qualificação), apontando para as relações de trabalho flexíveis e autônomas, o que equivale a dizer que o trabalhador neste tipo de gestão do processo de trabalho deverá ter o conhecimento de todo o processo de produção, havendo, desta maneira, a superação da dicotomia pensar/fazer.

Objetiva-se, na verdade, a busca pelo enfraquecimento das críticas ao capitalismo, assim como também enfraquecer a luta pela revolução que possibilite a superação radical deste sistema, justificando a supervalorização da subjetividade. O enfraquecimento das críticas ao capitalismo é camuflado pelos debates de outras questões sociais, tais como a ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. A ideia é que os quatro pilares da educação possibilitem o desenvolvimento e assegurem a cidadania de todos e o respeito às diferenças. Traduzindo os quatro pilares da educação desvela-se que:

Na sociedade que vive sob a égide do capital os quatro pilares da educação revelam uma verdadeira proposta de controle da classe trabalhadora. O trabalhador necessita “aprender a conhecer”, este processo deve ser contínuo, ao longo da vida. Mas, como aprender ao longo da vida, se o Estado se responsabiliza prioritariamente pela Educação Básica? Ora, o próprio trabalhador será agora responsável por sua educação, inclusive arcando com todos os custos financeiros desta. Alimentando assim todo um novo mercado de cursos pagos. É preciso ainda “aprender a fazer”, caracterizando uma valorização do pragmatismo, afinal não é necessário que o trabalhador entenda o porquê dos processos executados por ele, basta que saiba

executá-los. Com o “aprender a viver”, o capitalismo vai ajustando os indivíduos a evitarem maiores conflitos devido às contradições do sistema. Por fim, é ensinado o aprender a ser, isto é, ser aquilo que é conveniente para a reprodução e expansão do capital. Esse é exatamente o projeto do capital, manter os trabalhadores presos a rédeas curtas (Nascimento, Silva, Algebaile, 2002, p. 88).

Trata-se, portanto, de uma defesa explícita da formação de um trabalhador com grande capacidade de superação e adaptação, e segundo o texto da BNCC-EM, trata-se da importância de que o trabalhador compreenda que no atual cenário mundial, é extremamente necessário “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender” (Brasil, 2017, p.14).

Toda essa irracionalidade do modelo de competência comparece nas escolas que interpretam o estudante de um jeito abstrato e não inserido em relações sociais de classe, toda a eficiência dentro da lógica da abordagem por competências volta-se para o trabalho, que em última instância dita padrões a serem seguidos e perseguidos. Nas condições atuais, o modelo por competência relaciona-se à sua constante atualização, necessária às adequações voltadas ao mercado de trabalho.

Além disso, é necessário aprofundar a reflexão que traz a ideia de competências como uma possibilidade de superação do fracasso escolar e da segregação escolar, contida na atual proposta curricular da BNCC-EM, sob concepção gerencialista. O documento, em tese, deveria ampliar as possibilidades de inclusão dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, o que dificilmente irá acontecer já que corrobora para a homogeneização do processo educativo e o desrespeito das singularidades desses estudantes. É preciso analisar seus fundamentos e os aspectos ideológicos ocultos.

2.4 A Relação da Abordagem por Competência e o Distanciamento dos Estudantes, sujeitos da Educação Especial, da Formação Humana

É importante, nesse momento, considerar que as conjecturas imbuídas na BNCC-EM trazem uma importante intensificação de defesa em torno da Pedagogia das competências principalmente na substituição da ideia de currículo por conhecimento por currículo por competência. Conhecimento e competência são mobilizados na BNCC-EM e a Pedagogia das competências é ressignificada dentro do discurso da aprendizagem. Conhecer a realidade social dos estudantes, papel tradicionalmente atribuído aos

profissionais que atuam na educação, passa a ter como objetivo conhecer quais competências a realidade social está exigindo dos estudantes, e, ainda, aumentam a importância dos conhecimentos tácitos dos estudantes, deslocando do âmbito social para o individual.

Nossas reflexões apontam para o fato de a escola seleciona aqueles que estão em correspondência com as exigências de diretrizes impostas pelo mercado em detrimento daqueles que não alcançam esse padrão de seleção, ou seja, as intenções expressas na BNCC-EM não deixam sombras de dúvidas de que a culpabilidade pelo fracasso escolar (fora dos padrões) se localiza em âmbito individual, ora sendo dos estudantes e ora do professor (a).

A abordagem por competência na nova BNCC- EM sugere um projeto de educação em massa e não um projeto pedagógico singular de cada escola e muito menos um projeto de educação com foco em potenciais criativos na perspectiva de intervindo diretamente nos processos educativos de formação humana e isso cabe inclusive para os estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Sabemos que mesmo dentro no cenário neoliberal em que é pensada e implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-2008, ainda assim, tem sido uma política que impacta no funcionamento do AEE para os estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação. O mesmo acontece com a Resolução n.º 4/2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Ambas ajudaram e têm ajudado de maneira efetiva no enfrentamento da exclusão desses estudantes no sistema educacional.

Por isso, é importante que o AEE, ofertado pela educação especial seja garantido para que assim também garanta os suportes necessários para a escolarização. Para isso, os professores (as) da Educação Especial em parceria com os demais profissionais que atuam com os estudantes sujeitos da Educação Especial, devem trabalhar colaborativamente para o desenvolvimento das suas máximas potencialidades e não apenas visando competências.

A única menção que aparece na BNCC-EM referente à Educação Especial em perspectiva inclusiva diz respeito ao reconhecimento da “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular”. Entretanto, não se especifica o conteúdo desses termos. Além disso, no escopo desse documento, ao mesmo tempo em que se admite a diversidade na escola sob o prisma da inclusão, alega-se competências curriculares comuns para todos. No texto vai se estabelecendo um jogo entre o que é comum e o que é diferenciado e o comum diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas requeridas pelo mercado já o diferenciado abre espaço para configurações curriculares que

reduzem os processos de ensino-aprendizagem e estendem o AEE dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, às instituições especializadas e classes especiais. De acordo com Barroco:

Abro, aqui, parênteses para expor que uma dada proposta educacional, como é o caso da Educação Especial e regular sob os parâmetros inclusivistas, apontados anteriormente, não é tarefa de uma só pessoa. Não se trata apenas de uma invenção individual e particular; antes, olhando de modo mais amplo, constitui-se em uma criação social. Para entendê-la e junto a ela intervir, no meu caso, como psicóloga e professora, é preciso ter elementos teóricos e históricos que permitam a análise, a síntese e a generalização. Isto é, que possibilita saber o que fazer ou como atuar no atual contexto ao se buscar por outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização (Barroco, 2007, p. 15).

Assim, enquanto apreciação teórica e histórica que permita a análise da tríade competência, trabalho e deficiência, começamos por apontar, como tem sido demonstrado durante todo esse trabalho, que o sistema capitalista se volta cada vez mais para a produtividade e o lucro, gerando assim a necessidade de selecionar os trabalhadores com maior capacidade e competência para se ajustarem aos processos de trabalho, e nunca o contrário. O referido sistema não tem intenção de se adequar às necessidades específicas dos trabalhadores com deficiência, pois nesse caso isso implicaria em gastos adicionais. É necessário um trabalhador dentro de padrões em que ele sempre se adapte evidenciando com isso que a produção capitalista dispensa a força de trabalho das pessoas com deficiência e TGD.

Este esclarecimento é pertinente, pois é assim que chegamos à conclusão de que na raiz de todas as formas de exclusão enfrentadas ao longo da história pelas pessoas com deficiência e TGD localiza-se a ideia de que não podem e nem poderão manter sua existência através do seu próprio trabalho. Evidenciamos, como forma de melhor compreender o fator exclusão, que se até os anos 90 a divisão social se apresentava pela distinção entre aqueles que exploram e aqueles que são explorados, a massificação da ideia de que a concentração de renda mundial não tem a ver com o sistema, mas sim com o esforço individual, oportunidade e caráter pessoal, irá criar outra divisão mais perniciosa, cuja concretude parte, exatamente, da criação de uma falsa consciência: os incluídos e os excluídos. Não se trata mais, a partir daí, de quem explora e quem é explorado, mas se estão incluídos ou excluídos no sistema (Freitas, 2000). Assim:

A relação de exclusão é central para a compreensão da sociedade atual. Essa relação de exclusão substitui as antigas relações de dominação e exploração, pois as novas relações de trabalho, devido às modernas tecnologias, sofrem uma profunda transformação: não se necessita mais mão-de-obra no índice exigido pelo modo de produção capitalista tradicional, onde tanto a indústria, como a agricultura e os serviços empregavam um grande número de pessoas. Devido à flexibilização tanto do

consumo, como do mercado, das máquinas e do próprio trabalhador, muitas pessoas são colocadas à margem do processo produtivo. Não é o fim do trabalho, mas é o fim de um emprego como o existente no modo de produção tradicional (Guareschi, 2001, p. 154).

Portanto, a crença que perpassa toda a história da humanidade, e da educação em torno da deficiência ainda é de que pessoas com deficiência viverão na dependência de terceiros como um peso. Vigotski (1997) explana que essas características tão amplamente difundidas no mundo só se materializam se a pessoa com deficiência for vista de modo isolada, ou seja, sem mediações sociais e a partir de uma atribuição quantitativa do seu percentual de quociente de inteligência. Deste modo, a inteligência ou a falta dela é considerada apenas do ponto de vista matemático. O autor defendia ser esse um ranço da Defectologia ²⁶ antiga.

Esse ranço acaba sendo funcional no modo de existência classista que o capitalismo difunde. Classificar as pessoas pelo seu percentual produtivo leva a entender que se você tem algum tipo de limitação (deficiência) abaixo da média do que se julga ser o normal para a produção de Mais-valia, então você é considerado desabilitado, desqualificado sem competência, por tanto sem valor significativo (Barroco, 2007).

A formação, que se realiza pelo esteio de um modelo de abordagem por competência com base na racionalidade técnica, para o trabalhador e trabalhadora que tem a deficiência e TGD, acaba por enquadrá-los no mundo globalizado e flexibilizado. O mesmo mundo que incompatibiliza eficiência (bastante utilizada em administração e na economia) e o conceito de deficiência. Em termos econômicos, pode-se perceber que a palavra deficiência possui significações de coisas indesejáveis sob o ponto de vista de uma organização, já que o objetivo de uma empresa é o superávit e não o déficit. A esse respeito, Oliveira faz importantes sinalizações:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas

²⁶A Defectologia foi um campo de estudo que se centrava em um público-alvo, contextualizando no século XXI podemos interpretar semelhante ao que seria a Educação Especial nos dias de hoje. Segundo Vigotski (1997) a Defectologia, era um campo de estudo que se ocupava em investigar pessoas que apresentavam algum tipo de defeito, pessoas débeis e retardadas. Esses termos eram utilizados no período de investigação da teoria da Defectologia que equivale hoje ao termo deficiência, pois seriam aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros de normalidades e que podem ser físicos, cognitivos, sensoriais ou psicológicos. A Defectologia se definia, portanto, como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades. O termo oficial aplicado à profissão, na qual os indivíduos estudam e ensinam tais crianças trabalham e recebem o treinamento para tanto, é designado Defectologia (Barroco, 2007, p. 214).

diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a estudantes diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades [...] quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (Oliveira, 2018, p. 57).

Desta forma, confirmamos que a abordagem por competência da nova BNCC-EM produz significações sociais sobre a ideia da falta de competência, daquele que tem deficiência, para se adequar ao mercado de trabalho. Essas significações são regidas e respaldadas pela constatação da total ausência em seu texto da oferta do AEE, priorizando o acesso ao currículo para os estudantes dentro de padrões cognitivos em detrimento dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, isto é, possibilitando acesso aos conteúdos curriculares apenas para pessoas de potencial produtivo e sem as deficiências ou TGD.

Sabemos que os documentos curriculares não podem ser compreendidos e analisados como instrumentos neutros pois eles criam sim significados e práticas educacionais baseadas em determinados tipos de estudantes, não à toa a BNCC-EM dispõe uma proposta de currículo homogeneizante, voltada para uma padronização das atividades que apontam o desenvolvimento de competências e habilidades. Destacamos, por exemplo, as socioemocionais que reduzem os processos de desenvolvimento humano e tendem a estigmatizar os estudantes que não demonstram as características estipuladas como desejáveis socialmente, incluindo nesse caso os estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Em síntese, a forma de estruturar o currículo da nova BNCC-EM pela abordagem por competência busca significar os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos pessoais ligados à representação de modernidade que é justificada por maior eficiência, produtividade e qualidade e que devem ser alcançadas por todos os estudantes. Essa teia de sentidos induz ao entendimento de que a necessidade de ajuste para o mercado de trabalho é uma responsabilidade individual. Revela-se, nesse fato, que o desenvolvimento de competências de ordem particular devem ser trabalhadas na escola, o que, em contrapartida, nos permite concluir que ser excluído é uma consequência da incompetência e inaptidão do estudante (Leher, 2001, p. 161).

Por esta razão, tomamos a concepção utilitarista da abordagem por competência impregnada na BNCC-EM para arriscar dizer que tal abordagem desenvolve a exigência de um modelo de padrão cognitivo para se manter na escola e para galgar uma vaga de emprego

no mundo do trabalho. E, mais uma vez, vamos ter o cenário educacional do qual vimos tratando até aqui, voltado para a educação tecnicista (utilitarista e econômica), dentro dos moldes capitalistas de supervalorização dos métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola.

Dessa forma, o sistema econômico ditando as regras para a educação escolar retira o caráter de atividade transformadora humana e não se torna um fim realizador em si mesmo na cadeia do processo de humanização de todos os estudantes incluindo aquele sujeito da Educação Especial. Possibilita apenas a possibilidade parcial, e muito precária, de subsistência para esses futuros trabalhadores. Esta condição alienante do trabalho não difere em nada da imensa maioria dos seres humanos que vivem de sua própria força de trabalho, porém, para aqueles com deficiência e TGD até essa triste condição de sobrevivência vem sendo cada vez mais negada.

O mesmo acontece em relação ao currículo dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A BNCC-EM estabelece que devem “[...] ser centrados no compromisso institucional com o desenvolvimento das habilidades e abordagem por competências profissionais” (Brasil, BNCC-EM, 2018, p. 15). Exige dos estudantes aptidões e quase nenhum senso crítico. Ou seja, o mérito é uma questão de simples aptidão diante do conteúdo mínimo.

Com esse respaldo vamos continuar presenciando no espaço escolar a tentativa de direcionar o ensino destinado aos estudantes, sujeitos da Educação Especial, para a valorização e adequação das suas aspirações apenas para adaptação da vida cotidiana (conhecimento prático, atividades de vida diária) além da histórica valorização dos talentos “naturais” para tocar instrumentos, dançar, pintar, desenhar, retirando a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos. Essas conclusões são nefastas para as possibilidades desse público prover seu sustento à custa de seu trabalho.

Essa materialidade indica que os estudantes com deficiência estão na contramão do padrão cognitivo exigido pela nova BNCC-EM. Isso porque os princípios capitalistas estabelecem os preceitos de conduta, desejos, conceitos, comportamento, entre outros, e são transmitidos como um padrão de autorregulação social. “A ação regulatória está implícita ao significado do conhecimento transmitido e o significado é uma forma de generalização do conhecimento” (Leontiev, 1978, p. 224).

A exigência de competências nos moldes da BNCC-EM aprofunda um quadro histórico de negação do direito de participar na sociedade de forma plena, por ser diferente do padrão da normalidade e cabe, neste momento histórico, refletir sobre a possibilidade de

romper com essa condição. Tal possibilidade passa, ao nosso entender, pela perspectiva de uma educação humanizadora na atividade pedagógica, que é um trabalho educativo, compreendido como um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim humanizador (Barroco, 2007).

É válido esclarecer que a escola, por si só, nunca poderá mudar definitivamente a origem do que torna a sociedade tão excludente. Ela é fundamental na formação dos sujeitos e das subjetividades numa perspectiva libertadora, mas é preciso, sobretudo, que se rompa com o capital uma vez que toda a transformação deve acontecer em um nível social amplo. Sem isso, o capital deixaria aberta a arena para uma perene luta de classes.

Mas a educação tem sim importante papel no processo humanizador e, portanto, revolucionário, assim confirma Gadotti:

A educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de sua potencialidade, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela (Gadotti, 1992, p. 18).

Sendo assim, é na dimensão do currículo que o estudante, sujeito da Educação Especial, entra em contato com os conhecimentos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade, porém, o fato da BNCC-EM estabelecer um currículo regulado por competências não garante minimamente que a exclusão não se perpetue de outras formas. Isso significa disputar um projeto de escola que abrace a construção de currículos verdadeiramente democráticos (Duarte, 2008). Mészáros (2005) esclarece essa questão quando afirma que:

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (Mészáros, 2005, p. 12).

As ideias demonstradas ao longo desse estudo nos remetem ao entendimento de que a perspectiva técnica pautada nas competências e habilidades, com ênfase na eficiência/eficácia e baseada em uma visão capacitista, passa a ocupar lugar central na formulação curricular. Destitui-se o conhecimento como base do currículo e descaracteriza-se os diversos meios e modos de aprender.

Para Duarte (2001), essa ideia de que o conhecimento quando construído pelo sujeito a partir de si mesmo é mais valoroso, que a habilitação metodológica na aquisição do conhecimento é mais importante do que os conteúdos que estão sendo transmitidos e que a solução de problemas coletivos está na ação individual, acarretam à legitimação do pragmático presente na sociabilidade capitalista.

O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações). Assim aponta Malanchen (2016):

A fragmentação ocorrida no mundo trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo (Malanchen, 2016, p. 19).

A educação que se constitui regulada em conhecimento científico e não em habilidades e competências permitir aos estudantes, sujeitos da Educação Especial, o ingresso ao pensamento científico possibilitando o descortinamento da realidade, inclusive, no que diz respeito a sua condição material na qual estão inseridos e podem fazer escolhas que não fazem sem a oportunidade de conhecer a partir do currículo da escola currículo. O currículo em uma perspectiva inclusiva é aquele que possibilita experiências, que fomenta projetos de emancipação para além de uma lista de conteúdos prescrita em um documento.

Defendemos ainda, com base em Tonet (2005) que aponta para uma possibilidade real da erradicação do capital e não o controle dele. Por isso, uma atividade educativa que pretenda contribuir para formar indivíduos comprometidos com a construção de uma sociedade em que a formação integral seja possível requerer o resgate da teoria marxiana, que é revolucionária por incentivar as pessoas a participarem ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não no que diz respeito somente à cidadania.

Salientamos que não devemos perder de vista os limites da educação escolar em perspectiva inclusiva enquanto parte da totalidade social e sendo assim, é imprescindível pensar modelos de currículo a partir de objetivos a serem atingidos em termos de

desenvolvimento com vistas à existência humana coletiva e o AEE é um importante segmento diante de toda a extensão da educação.

SEÇÃO III

A presente seção procura demonstrar as mudanças estruturais frente à proposta pedagógica de Ensino Médio Integrado ofertada pelos IF's em perspectiva inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, e suas conseqüentes modificações curriculares. O intuito é observar os possíveis desafios que essas alterações oferecem na proposta curricular presente no Projeto Pedagógico do Ensino Médio integrado, delineando um paralelo entre o novo Ensino Médio ofertado pela BNCC-EM e as diretrizes que compõem a construção curricular que considera o AEE.

De tal forma, o objetivo desta seção consiste em realizar uma contextualização de como a Lei n.º 13.415/2017 deu base e direcionamento para a BNCC-EM além de alterar as leis: LDBEN- 9.394/96, Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB e a Lei do Trabalho – CLT (estágio profissional) entre outras mudanças.

Procuramos mostrar como as relações entre a mudança das estruturas sociais e sua expressão no âmbito das políticas educacionais nacionais perpassa necessariamente pelo nexo dos princípios do capitalismo. Aprofundamos ainda a análise do contexto mais recente em torno dessas mudanças e como elas tomam forma na elaboração da BNCC- EM a ponto de deixar de considerar o AEE enquanto ferramenta pedagógica imprescindível para a permanência com sucesso dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio Integrado.

A elucidação do movimento das transformações gerais que perpassam o capitalismo e que é produzido socialmente por multiplicidades de mediações, auxilia a refletir que cada vez mais se faz urgente a possibilidade da universalização da educação e universalização do trabalho como “atividade humana autorrealizadora” (Mészáros, 2006, p. 65) caso contrário temos o risco de sucumbirmos enquanto humanidade. Temos como enfoque a categoria mediação para compreensão do caráter contraditório da contrarreforma diante da necessidade de se ter um Ensino Médio mais Integrado e mais inclusivo.

A categoria mediação captura os desdobramentos desta seção, tendo como entendimento que a política educacional deve ser compreendida como um produto de uma rede de significações forjadas nas e pelas práticas sociais. De tal modo, abraçamos a matriz teórica de Marx (2004; 2007; 2017; 2006; 2011), Hegel (2013) e Ciavatta (2014).

Procuramos reafirmar que metodologicamente o conceito de mediação permite a passagem da visão do objeto empírico, singular à luz dos conceitos gerais, dos universais que

constituem a linguagem, as formas de comunicação e toda a gama de noções, categorias e conceitos que pensamos, então:

As mediações não são apenas meios, como frequentemente o termo é usado na linguagem comum e também nos discursos acadêmicos. Os meios são instrumentos, são elos, pontos de ligação. Vistos sob o conceito de mediação, os objetos revelam-se como processos sociais complexos, com significados diversos, dependendo de sujeitos atuantes e da dinâmica dos fenômenos envolvidos. É no campo da particularidade que se situa as mediações é o campo da história, do conhecimento dos objetos em determinado tempo e lugar, como produções humanas. [...] A categoria mediação permite trabalhar com a singularidade empírica, com o local, com o tempo breve dos acontecimentos, não como objetos individuais, isolados, mas em sua articulação com o contexto, com a cultura, com o mundo do qual fazem parte (Ciavatta, 2014, p. 227-228).

Consideramos que, para tratar da pesquisa educacional contemporânea no Brasil, especificamente, sobre o estudo da política pública para o nível da Educação Básica, se faz crucial compreendê-la em suas múltiplas determinações, por dentro das relações econômicas internacionais, dado que tais políticas concretizam uma agenda estruturada pelos mecanismos internacionais especialmente, os países de capitalismo dependente da América Latina, além disso, o Brasil é signatário de convenções internacionais que exercem pressões para a execução de políticas que seguem as determinações de algum padrão internacional.

3. A BNCC DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA QUESTIONÁVEL CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS²⁷

Se faz necessário e importante explicar o que nos move a eleger o uso do termo contrarreforma já que o termo usual para reformulação de políticas públicas é *reforma*, porém, na obra de Rosa Luxemburgo (2011), é delineada uma nova forma de compreender o significado que carrega o termo *reforma*. Para a revolucionária, ao lançarmos mão do termo *reforma* devemos ter claro que é algo que favorece aqueles que vivem do seu trabalho, algo que apresenta potencial para transformações sociais, pois, diante de um aparelho de exploração tão intenso e degradante, as reformas devem ter papel relevante para a ruptura com a ordem política burguesa e não para sua manutenção. Ainda que as reformas não sejam a revolução tão necessária, elas perpetram parte do processo revolucionário, vejamos:

A luta prática cotidiana por reformas sociais, pela melhoria da condição do povo trabalhador dentro da ordem social existente, em favor das instituições democráticas,

²⁷ Parafrazeando o título do artigo “A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação” de autoria de Celso João Ferretti. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>.

constitui, pelo contrário, o único caminho capaz de guiar a luta de classe proletária e de trabalhar rumo ao objetivo final, à conquista do poder político e à supressão do assalariamento. Para a social-democracia, há um nexu indissolúvel entre a reforma social e a revolução social, sendo a luta pelas reformas um *meio* e a revolução social o *fim*” (Luxemburgo, 2011, p. 1-2).

Por isso , a autora compreendia a existência da relação dialética entre reforma e revolução e sendo assim, ao analisarmos as reformas implementadas a partir de 2016 pelo governo brasileiro verificamos que, longe do que defendia Rosa Luxemburgo, são reformas pautadas em políticas de retrocesso social, de eliminação de direitos já conquistados pelos trabalhadores, de aprofundamento das contradições na vida daqueles que sobrevivem do trabalho, de impossibilidade para emancipação social e estão na contramão dos direitos e ascensão da classe trabalhadora, assim sendo , uma contrarreforma.

Duarte (2001;1998) problematiza a ideologia presente nas contrarreformas educacionais brasileira afirmando que elas não representam uma ameaça para a ruptura radical com as concepções burguesas à medida que não atacam a raiz da lógica que gera a exclusão e a impossibilidade de ser diferente daquilo que se espera nesta sociedade. E se não há essa ruptura, as contrarreformas acabam por dar continuidade e aprofundamento das tendências idealistas e racionalistas que dominam o pensamento burguês.

Por esse ângulo, a nova BNCC-EM mostra que, assim como outras contrarreformas anteriores, está aprisionada aos limites da vida habitual e não aponta um caminho de ruptura com a exclusão educacional, pelo contrário, mas diferente da BNCC anterior a “nova” acena para escavar a lógica da segregação ao retirar direitos educacionais já conquistados como é o caso da efetividade da oferta do AEE para permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio. Desta forma, o que as políticas governamentais têm definido como reforma do para o novo Ensino Médio nós chamaremos de contrarreforma.

Feito esse esclarecimento, iniciamos resgatando que o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, aprovado pela Lei n.º 13005/2014, definiu a construção de uma BNCC (Brasil, Lei n.º 13005, 2014), verificamos que dentre as vintes finalidades do PNE 2014-2024, quatro fazem referência direta à BNCC. Já naquele momento havia significativa participação do setor privado da educação (coalizões de *advocacy* educacional²⁸) que defenderam ativamente a inclusão das orientações da BNCC nas metas do PNE (Freitas, 2018). Entre os argumentos para incluir a BNC nas estratégias do PNE foi de que:

²⁸ Coalizões de *advocacy* resultam da união de setores privados influentes na sociedade com o intuito de pressionar a esfera pública e os governos, na tentativa de defender seus interesses (Freitas, 2018).

No Brasil a gente tem condição de pactuar e que esteja, não digo imune, porque imune não existe, mas o mais possível a salvo da pressão corporativa e das pressões ideológicas que acompanham, e o que realmente nós vamos colocar na mesa para brigar. Eu acho que é nisto que o plano é um desastre, neste ponto, o plano é um desastre. Por quê? Porque tudo o que a gente olha no plano, primeiro, é quantitativo, é muito fácil a gente fazer meta quantitativa, não cumpre, não há quem cobre, certo? São 50% para cá, e 30% para lá, são 90% para lá, e são metas quantitativas. Não está escrito ali nem o que é o resultado que se espera daquilo. Se não existe o resultado, obviamente não existe cobrança. (...) Os países do mundo estão caminhando nessa direção: a Austrália, os Estados Unidos. Unidos, que é um país federativo, complicado como o Brasil, onde cada um tem a sua autonomia, está conseguindo elaborar aquilo que eles chamam de um núcleo comum, o famoso *common core*. (...) Isso já está na nossa lei e se chama base nacional comum. Está no art. 26, da LDB, que "os currículos vão ter uma base nacional comum e uma parte diversificada." Não é boa a formulação do art. 26, mas, tudo bem. Para o que precisamos, acho que ele pode funcionar. E nós teríamos de estar, além de diretrizes, pactuando a base nacional comum dos currículos. Então, não é fazer um currículo nacional; não é um sistema nacional de educação. De vez em quando, existe uma mania de grandeza neste País e tudo é nacional. Não, na verdade, tudo é estatal. Não se trata disso. Trata-se de realmente termos aquela base nacional comum compartilhada por todos. É basicamente fazer um trabalho bem feito sobre o que eu quero que os estudantes saibam fazer e saber fazer quando eles saírem de um ano, de uma etapa; não é dizer os conteúdos (Guiomar Namó de Mello, membro da ONG Movimento Pela Base Nacional Comum)²⁹

Notoriamente a expressão BNCC, presente no Artigo 26 da LDBEN, é utilizada para a inauguração de um “novo” projeto de educação brasileiro. Assim a BNCC começa a ser sistematizada, ainda no governo Dilma Rousseff, abertos a consultas públicas e por membros de associações científicas representativas das diversos campos do conhecimento como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, com participação de professores (as), gestores e especialistas por todo o Brasil, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, por professores (as) da Universidade de Brasília –UnB e, claro, representantes de hegemonia empresarial /educacional, dominantes no MEC desde do governo Lula e que formam a ONG Movimento pela Base Nacional Comum³⁰ e Todos Pela Educação.³¹

²⁹ Notas Taquigráficas da 7ª Audiência Pública do PNE na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (07 nov. 2013). Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/2092>>. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

³⁰As instituições que compõem o “movimento pela base nacional comum”, criado em 2013, são: ABAVE, Cenpec, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Unibanco, todos pela Educação e UNDIME. Disponível em:<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

³¹O agente empresarial representa um número, quantitativamente e qualitativamente, importante de membros fundadores do Todos Pela Educação. Martins (2009) apresenta a composição diversificada desse segmento, quando da sua fundação: **Educação:** Internexus, Yázigi, Grupo Positivo, **Indústria:** Votorantim, Grupo Gerdaul5, Metal Leve S. A., Suzano Holding S/A, Grupo Camargo Corrêa, Grupo Odebrecht, Irmãos Klabin & Cia, Ambev/Inbev.n; **Editorial:** Grupo Santiliana/Prisa (Avalia-Assessoria Educacional); **Financeiro:** Bradesco, Grupo Itaú/Unibanco, Citibank Brasil Banco Santander, **Tecnologia e Telecomunicações:** Grupo Promon,

Segundo a defesa dos “reformadores” empresariais, com interesse na educação, a BNCC deve ser vista como uma espinha dorsal para conduzir equidade educacional, para garantir direito à aprendizagem para todos, para a elaboração de materiais didáticos, para a formação inicial e continuada de professores (as) e para afiançar o direcionamento das avaliações externas. Aprender essa defesa em sua processualidade nos leva a sua contradição pois a prática da BNCC possibilita para os agentes privados incalculável oportunidades de negócio advindo de tudo que dela deriva, como por exemplo produção de materiais didáticos, novas metodologias para avaliações em grande proporção , programas de formação inicial e continuada de professores (as) de preferência com baixo custo e flexibilização curricular no ensino médio , especialmente nos nichos da Educação Profissional e Técnica e da educação a distância (Cássio, 2018).

É imprescindível elucidar que o Movimento Todos pela Base Nacional Comum – MTBNC abrange tanto a UNDIME quanto o CONSED, ou seja, são financiadas por muitas das fundações empresariais que compõem o MTBNC. Nesse sentido, é indispensável a análise desenvolvida por Gramsci (2000) no que diz respeito ao papel dos empresários enquanto intelectuais, o autor observou que:

[...] o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da "confiança" dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo complexo organismos de serviço, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis a expansão da própria classe; ou pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (Gramsci ,2000, P. 15-16).

A apreciação auxilia a elucidar a ampliação do discurso em defesa da BNCC entre os gestores educacionais em todo país, porém, os investimentos da União para à elaboração e à implantação da BNCC eram de alguns bilhões de reais (incluídas as ações de formação docente vinculadas à Base), bem baixas em relação ao que seria necessário para implementação imediata. Por outras palavras, o orçamento de implementação da BNCC não

Telefônica.**Comércio e Serviço:** Grupo Dpaschoal , Grupo Pão de Açúcar, Ambev.n , Grupo Graber, **Publicidade e Marketing** Lew’Lara/Tewa Publicidade. **Comunicação:** Grupo Abril, Organizações Globo, Grupo RBS de **Comunicação/TV** Rede Bahia Comunicação, Rede Brasil Sul, TV1, Grupo Bandeirantes (Martins, 2009, p.50, grifo nosso).

combinava com as políticas de rigidez que começam a ser implantadas no governo da presidenta Dilma Rousseff (Freitas, 2018).

O golpe jurídico-parlamentar-midiático ³² que levou à saída da presidenta Dilma Rousseff trouxe alterações no CNE dando novas direções para elaboração e implementação da BNCC. Em 2016, já no governo Temer, em sua segunda versão, a BNCC-EM no item denominado de *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral*, já é evidente o esvaziamento de referências de conteúdos científicos e filosóficos em detrimento aos métodos e procedimentos da prática. A volta das habilidades e abordagem por competências mais uma vez representa a hegemonia da camada empresarial no procedimento de elaboração do documento. Martins (2009) explica que:

Líderes empresariais se reuniram, em 2005, para refletir sobre a realidade educacional na nova configuração do capitalismo. Esse grupo argumentava que as políticas educacionais desenvolvidas no país até então comprometiam os interesses empresariais, dada a baixa “qualidade” apresentada. Diante disso, para orientar a definição da política educacional, foi criado, em 2006, o organismo empresarial “Todos pela Educação”, superação do “Programa de Educação para Todos” cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “abordagem por competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros (Martins, 2009, p. 21).

Assim, a BNCC-EM permitiu acentuar o programa neoliberal na educação subordinando a escola e dentro desse contexto “[...] assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação” (Saviani, 2008, p. 32). Adotando a mesma coerência, a terceira versão da BNCC-EM foi aprovada no governo de Jair Bolsonaro mas não sem resistência já que algumas audiências em 2018 foram alvo de muitos protestos e resistência por parte de professores (as), estudantes e sindicatos. De acordo com Cássio (2019):

A audiência da região Sudeste, realizada em São Paulo/SP (08 jun. 2018), teve o plenário ocupado por professores e secundaristas antes mesmo de ser iniciada. 26 A nota oficial do CNE informou que a audiência fora “cancelada, pois grupos de manifestantes impediram que o tema pudesse ser discutido com a devida profundidade”. O CNE não percebeu, mas esta foi a primeira audiência pública da Base em que participaram aqueles que, até então, não haviam sido escutados. A audiência pública da região Norte, realizada em Belém/PA (10 ago. 2018), também teve a mesa ocupada por estudantes, professores, dirigentes sindicais e pesquisadores, que conduziram os trabalhos sem os membros do CNE (Cássio, 2019, p. 30).

Mas nada evitou a adoção da Pedagogia por competências, e não por acaso, essa discussão, curiosamente, não se fez presente em nenhum dos debates da elaboração da

³²O golpe evidenciou-se na peça jurídica que embasou o processo de impedimento da presidente, claramente forjada para tornar “crime de responsabilidade” alguns atos de governo (créditos suplementares envolvendo instituições do Estado) praticados na gestão. Tratou-se de uma operação claramente política voltada, exclusivamente, para suspender o mandato de Dilma Rousseff (Braz, 2017, P. 88).

BNCC-EM, nem mesmo nos textos das duas primeiras versões. CONSED E UNDIME se posicionaram de maneira conjunta destacando que, na etapa do Ensino Médio, o currículo teria que ser organizado por competências e habilidades, muito embora “não tenha sido mencionado nos 27 Seminários Estaduais” (Consed & Undime, 2016, p. 21). Vale a análise de que a mudança no MEC dos formuladores logo após o golpe de 2016, provocou a adesão da BNCC-EM à Pedagogia das competências. Desde então, o documento passou a ser enfatizado e estruturado pela abordagem por competências, o que comprova o caráter impositivo no momento do processo de elaboração da BNCC-EM.

3.1 A Materialidade Legal na BNCC da Contrarreforma do Ensino Médio

Antes da contrarreforma do Ensino Médio o artigo 35 da LDBEN 9394/96 consagrou essa etapa de ensino como parte constitutiva da Educação Básica, trazia na seção IV – *do Ensino Médio* “A compreensão dos fundamentos científicos - tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Nessa seção foi definido que a educação escolar deveria estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que ao Ensino Médio competiria possibilitar a formação comum com vista ao exercício da cidadania e ao provimento dos meios para que os estudantes possam progredir em estudos posteriores (Brasil, 1996). Assim compreendia a Lei:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, LDB, 1996, p.24).

Estava claramente elucidado a preocupação de que a formação do Ensino Médio teria que ser realizada integralmente, tanto ao mercado de trabalho quanto à plena participação na sociedade para assim ter condições de alcançar outros níveis de ensino. Por esse caminho, no início dos anos 2000, presenciamos avanços na legislação, no contexto político e também avanços em diferentes políticas sociais contribuindo para os debates em torno das políticas educacionais para o acesso e permanência no Ensino Médio de modo muito mais democrática (Moura, 2010).

Ainda nessa década houve a elaboração da Emenda Constitucional-EC 59/2009 que constituiu no Art. 208 a obrigatoriedade para os jovens entre 14 a 17 anos frequentar a escola no Ensino Médio. Além disso, o PNE passou de um dispositivo transitório da LDBEN para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, sugerindo inclusive a ampliação do financiamento para essa etapa de ensino, e ainda, a probabilidade efetiva de construção de um currículo que possibilitasse assegurar a diversidade de culturas e de identidades na tentativa de contemplar necessidades e expectativas dessa parcela de jovens.

A efetiva legalidade da constituição para um currículo único articulado entre ciência e técnica trazida pela LDBEN em um mesmo percurso formativo (educação geral e técnica) induziu também a intenção de constituição de uma identidade para o Ensino Médio. Identidade que fosse para a ampliação de acesso avançando até a efetivação de um Ensino Médio que fosse verdadeiramente integrado à educação técnica e à educação geral. Lembrando que conceitualmente, formação integrada ou Ensino Médio Integrado, constitui mais do que simplesmente fazer essa articulação, significa poder de forma eficaz “[...] recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária[...]se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural” (Ciavatta, 2014, p. 197).

Assim se chega ao Decreto n.º 5.154/2004 que regulamentou o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDBEN 9394/96 em que ficam instituídas as Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DEPTNM/ 2012. Passamos a ter uma política pública de EPT³³ e, portanto, uma outra forma de oferta do Ensino Médio, trouxe a probabilidade da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio integrado, em um curso só, a partir de um currículo próprio, articulado organicamente e estruturado enquanto uma proposta de totalidade de proposta de formação (Grabowski, 2006, p. 5). Frigotto e Ciavatta (2003) salientaram que o decreto n.º 5.154/2004:

Foi marcado pela consulta e pelo diálogo com a sociedade civil e política como estratégia de reconhecimento de diferentes interesses, bem como pela transparência nas discussões e nas decisões. Um processo que tem como pressuposto que o exercício da democracia implica uma relação educativa entre o Estado e a sociedade. Destacou-se, de outra parte, que o novo decreto se impunha dentro das circunstâncias dadas e do tempo da decisão política. Ao mesmo tempo, ao demarcar outra direção na concepção, no conteúdo e nas práticas do Ensino Médio e em sua

³³ A sigla EPT inicialmente foi usada pelos organismos multilaterais para designar Educação Para Todos, contudo a literatura brasileira referenciada pelo MEC, utiliza como designação de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse trabalho a sigla EPT será usada para referenciar Educação Profissional Técnica.

articulação com a Educação Profissional, este instrumento explicita uma contradição entre o instrumento almejado e a decisão possível (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 1).

O decreto passou a desenhar o eixo curricular trabalho-ciência-cultura-tecnologia (socialmente e historicamente referenciados) e a ser modelo para todo o Ensino Médio em âmbito nacional. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a apresentar sentido crítico e consistente na articulação entre ciência e técnica para aquilo que antes era apenas educação profissional, ainda que distante das literaturas especializadas que embasam o conceito de politecnia³⁴, ou seja, aquela “educação politécnica como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (Ciavatta, 2014, p. 190-191).

Contudo, não se conseguiu avanços para sanar a dualidade histórica entre ensino propedêutico ou ensino técnico e profissionalizante que tem como base a divisão social do trabalho, ou seja, ainda hoje a finalidade do Ensino Médio se dá conforme a função social de cada escola, de cada modelo de Ensino Médio adotado. Sem contar que ainda temos escolas tradicionais de Ensino Médio em que seus estudantes são em sua maioria constituídos de filhos da classe média, da burguesia brasileira onde o objetivo é a continuidade dos estudos e a preparação para entrada na universidade sem qualquer interesse pela formação técnica. Dados do INEP evidenciam de forma inalterada desde 2011 que a rede pública é responsável por 92% do Ensino Médio integrado e a rede privada apenas 8% (INEP, 2020).

Porém, esses dados também revelam que as escolas privadas não caracterizam o modelo predominantemente hegemônico adotado no Ensino Médio no Brasil, longe disso, são as classes populares que cursam a maior parte das escolas de Ensino Médio público, voltado para a formação de uma profissão. Kuenzer chama atenção para isso:

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por intermédio, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 2007, p. 17).

No entanto, no período de 2009 a 2016 o IBGE (2017) aponta importantes avanços para resistência a essa dualidade, como a participação de trabalhadores com menos de oito anos de estudo que caiu de 46% para 32%, e os trabalhadores com pelo menos 11 anos de estudo de 34% subiu para 50% (IBGE, 2017). Análises realizadas por Teixeira; Pinto (2012)

³⁴ Educação tecnológica “ensino tecnológico” ou politécnica “escolas politécnicas” foram termos usados por Marx e traz o sentido do imbricamento entre o conhecimento e a prática, entre o estudo e o trabalho como possibilidade de superação da divisão social do trabalho (Ciavatta, 2014, p. 189).

indicaram que no Brasil o PIB - Produto Interno Bruto no período compreendido entre 2003 a 2010 cresceu 4,1% ao ano, demonstrando uma estatística bem diferente do período de 1995 a 2002 que ficou na média de 2,2%. Segundo os mesmos autores, desde a década de 70 não se presenciou um ciclo de crescimento econômico tão significativo, com os superávits contínuos na balança comercial concebida pela exportação de commodities³⁵, permitindo que o governo tivesse condições para acumular dólares e ainda diminuir proporcionalmente sua dívida externa em relação ao PIB.

Porém, esse avanço não se realizou em 2014 e dentre os motivos, segundo Teixeira; Pinto (2012), estão: a interrupção no crescimento econômico chegando apenas com 0,1% de aumento no PIB, significativas perdas de arrecadação de impostos enquanto consequência do reflexo da menor expansão da economia chinesa e da crise na Zona do Euro sendo este último apresentando uma produção da recessão que atingiu a economia no mundo em 2008:

A causa imediata da recessão foi, é claro, o estouro da bolha imobiliária nos Estados Unidos, que levou à crise financeira de 2007-2008. Ao que tudo indica, diversos fatores contribuíram para a formação e a persistência da bolha, e tanto as práticas do setor privado quanto às políticas monetárias e regulatórias do governo foram responsáveis por ela. [...] A economia ainda não voltou ao seu estado “normal” e não está claro se a recuperação atual se sustentará. A economia da Eurozona está em situação ainda pior; os dados da primeira metade de 2014 indicam que a recuperação definiu (Teixeira, Pinto, 2012, P. 07).

Todavia, as causas da queda gradual na taxa geral de lucro compõem a tendência de aumento que é inerente à constituição orgânica do capital, como já apontamos na seção II. Assim reforça Max:

A tendência progressiva da taxa geral de lucro a cair é, portanto, apenas uma expressão peculiar ao modo de produção capitalista para desenvolvimento progressivo da força produtiva social de trabalho. Com isso não está dito que a taxa de lucro não possa cair transitoriamente por outras razões, mas está provado, a partir da essência do modo de produção capitalista, como uma necessidade óbvia, que em seu progresso a taxa média geral de mais-valia tem de expressar-se numa taxa geral de lucro em queda (Marx, 2017, p. 164).

E foi nessa totalidade da crise financeira mundial que em 2015 se agravou a consolidação da recessão econômica e a situação de desemprego na realidade brasileira, e

³⁵ As commodities, como citamos, são as mercadorias consideradas básicas, as matérias-primas para a produção de outros produtos e, em muitos casos, são comercializadas em seu estado bruto. Em geral, as commodities têm algumas características: São produzidas em larga escala; podem ser estocadas; são pouco industrializadas; possuem alta demanda global e padrões internacionais de qualidade. As commodities são divididas em três grandes categorias: agrícola (trigo, milho, açúcar), óleo e minerais (minério de ferro, petróleo, gás natural), metais (ouro, prata e alumínio). Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior-MDIC. Balança comercial mensal. [On-line] MDIC, Estatísticas de comércio exterior DEAEEX. Disponível em:<<http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=1161>>. Acesso em 22 ago. 20021.

devido a esse contexto temos como consequência a diminuição de arrecadação de impostos. Como saída da crise presenciamos a tentativa do governo em estimular a economia através da redução dos gastos públicos, da redução da taxa de juros e de duro ajuste fiscal, tendo como um dos objetivos reverter rombos no orçamento governamental, estamos falando de dívida pública. Contrariando os interesses da burguesia que vive às custas dos benefícios dos juros mais altos e não admite o contrário. Por outras palavras, o governo da presidenta Dilma Rousseff seguiu à risca as regras de ajuste neoliberal que se encontra na receita estabelecida pelo consenso de Washington³⁶ desde a década de 90 (Kliman,2015).

Ainda assim não foi possível restaurar com a burguesia do Brasil a harmonia ,digamos assim, de governabilidade do início dos anos 2000 com durabilidade de mais de uma década, e não foi possível devido às incoerências que caracterizam o sistema económico capitalista que exige a implementação , com mais velocidade e vigor , de políticas públicas que protejam os interesses burguês em detrimento de uma maior desapropriação das camadas daqueles vivem da venda de mão de obra, ou seja, a classe trabalhadora . E sendo assim, a desaceleração de seus ganhos não é algo que a burguesia possa anistiar e o resultado foi o golpe parlamentar que levou no dia 31 de agosto de 2016 a presidenta Dilma Rousseff a um golpe parlamentar.

Fica claro na matéria publicada pelo *Valor Econômico*³⁷, na qual foram ouvidos empresários e analistas no contexto de aprofundamento da crise econômica no governo Dilma

³⁶ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". [...] O valor do Consenso de Washington está em que reúne, num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo norte-americano, outras vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial. Com Collor é que se produziria a adesão do Brasil aos postulados neoliberais recém-consolidados no Consenso de Washington. Comprometido na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal e de alinhamento aos Estados Unidos, o ex-presidente se disporia a negociar bilateralmente com aquele país uma revisão, a fundo, da legislação brasileira tanto sobre informática quanto sobre propriedade industrial, enviando subsequentemente ao Congresso projeto de lei que encampou as principais reivindicações americanas. Com base em recomendações do Banco Mundial, procederia a uma profunda liberalização do regime de importações, dando execução por atos administrativos a um programa de abertura unilateral do mercado brasileiro. Concluiria, ainda, negociações com a Argentina a respeito de um mecanismo de salvaguardas das respectivas instalações nucleares, mediante o qual nosso país, sem aderir ao Tratado de Não-Proliferação Nuclear, aceitaria de fato o regime de salvaguardas abrangentes que nele se prevê (Batista,2009).

³⁷ Valor Econômico é um jornal de economia, finanças e negócios brasileiro, criado a partir de uma parceria entre os grupos Folha e Globo, respectivamente responsáveis por também publicar os jornais Folha de São Paulo e O Globo (Fonte: Wikipédia).

Rousseff, que a providência tomada pela presidenta em torno da redução da taxa de juros motivou o que foi chamado de impeachment. Vejamos:

Os empresários se voltam contra o governo quando acaba o dinheiro, isso não é ideológico. Eles mudam mesmo de lado quando acabam as benesses. Simples assim. A Dilma assinou o seu destino quando quis reduzir os juros e o spread bancário. Foi ali que começou. A indústria já estava sofrendo, mas é quando ela mexe com os bancos que a campanha contra ela começa (Neumann, 2016).

O que devemos aqui esclarecer é o fato de que a crise econômica não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital, portanto, não é possível impedir uma crise econômica do sistema capitalista apenas com controle fiscal, ou mesmo com controle monetário e do consumo de gastos públicos, ou seja, apenas com a manutenção de investimentos, tanto é assim que a crise econômica e política no governo Dilma Rousseff prosseguiu acirrada pois não é “uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC³⁸, a crise é constitutiva do capitalismo: **não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise**” (Netto, Braz, 2006, P. 157, negrito dos autores).

É importante esclarecer, que na crise econômica que envolveu os anos do governo Dilma Rousseff não existiu qualquer carência para a produção de bens de consumo o que aconteceu é que “os valores de uso não encontram escoamento, não encontram consumidores que possam pagar o seu valor de troca e, quando isto se evidencia, os capitalistas tendem a travar a produção; na crise capitalista, a oferta de mercadorias torna-se excessiva” (2006, P. 158) e com a extrema pobreza não existe procura, conseqüentemente restringe a produção.

Então, ao se estabelecer uma crise econômica no modo de produção capitalista acompanhando a interrupção no acúmulo da riqueza, imediatamente um conjunto de contrarreformas são providenciadas para se restituir os altos níveis de lucratividade. O professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Marxistas Mauro Iasi, esclarece como se constrói a restituição da lucratividade que se dá pela:

1. Intensificação da exploração dos trabalhadores;
2. Redução dos salários;
3. Aumento da superpopulação relativa (expropriar muito mais do que será utilizado pelo capital em sua esfera produtiva);
4. Redução dos custos do capital constante (subsídios, novas matérias primas, infraestrutura etc.);

³⁸ Sigla utilizada por Netto e Braz para designar Modo de Produção Capitalista.

5. Ampliação de mercados, seja para escoar a superprodução de mercadorias, encontrar novas fontes de matérias primas ou máquinas etc., seja, na fase atual do capitalismo, exportar capitais;
6. Autonomização da esfera bancária, buscando compensar com juros pagos por títulos da dívida pública ou outras formas, a queda na taxa de lucro (Iasi, 2016).

Remontamos a explicação que já oferecemos neste trabalho de que é no contexto de crise que o capital restaura suportes para novos ganhos e conseqüentemente permite a renovação de seu ciclo de reprodução e contradições tanto no âmbito da econômica como no âmbito social, comprovando que o capital é alimentado e ao mesmo tempo retroalimentado nas suas próprias crises, testemunhando seu caráter cíclico. Por essa lógica a saída encontrada por aqueles que representavam os que detêm os meios de produção já no governo Temer, foi o estabelecimento de contrarreformas para garantir a “saúde das contas públicas e a estabilidade política, de modo a atrair os investimentos internacionais” (Safatle, 2017, S./P.).

Essa vigência está diretamente ligada ao contexto do avanço neoliberal que deu contorno ao pacote de medidas que autorizaram as condições estruturais para a retomada do crescimento econômico em 2016 como objetividade da reconfiguração do Estado brasileiro para torná-lo ainda mais mínimo no que diz respeito às garantias dos direitos sociais da classe trabalhadora e mais máximo em relação ao interesse do capital internacional, especialmente o capital financeiro especulativo (Moura, Benachio, 2021). Podemos dar como exemplo desses pacotes de medidas de contrarreformas para garantir a saúde das contas públicas e a estabilidade política, são elas:

- ✓ A Lei n.º 13.365 que muda o marco regulatório da exploração do petróleo do Pré-Sal (2016);
- ✓ A emenda constitucional 95³⁹ que limita o orçamento do Poder Executivo, de 2018 a 2036, aos limites da inflação e assim congela investimentos nas áreas sociais por 20 anos incluindo a educação (2016);
- ✓ Contrarreforma do Ensino Médio (2017);
- ✓ A Contrarreforma trabalhista Lei n.º 13.467/2017, que suprime direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores e amplia a possibilidade de exploração e empobrecimento (2019);
- ✓ Contrarreforma da previdência, Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019, altera o sistema de previdência social e estabelece regras

³⁹ PEC 241/2016 quando esteve em tramitação na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016 no Senado Federal.

de transição e disposições transitórias e que dificulta a recepção por parte da população em receber os benefícios desta (2019).

Nesse contexto o Ensino Médio passa a ser uma área a ser ajustada já que a formação que ela proporciona incide na produtividade que impulsiona a economia, ou melhor dizendo, a formação da força de trabalho constitui parte importante das medidas que devem ser tomadas para o crescimento econômico e historicamente tem-se destacado os debates em torno da melhor formação para as necessidades mercadológicas. Nisso o foco se volta para o projeto de formação visando a mão de obra dos jovens em idade produtiva e assim no governo Bolsonaro foi consolidada a contrarreforma do Ensino Médio (Iasi, 2016).

3.2 A BNCC na Contrarreforma do Ensino Médio: Lei n.º 13.415/2017

Em 15 de março de 2012 foi criada na câmara federal uma comissão para reformulação do currículo do Ensino Médio que culminou com um projeto de Lei - PL n.º 6840/2013 advindo das “pressões por uma reforma nesta etapa que ocorreram por anos, sobretudo pelo setor empresarial e pelos organismos multilaterais, com críticas frequentes ao currículo único” (Quadros, Krawczyk, 2021, P. 38).

Deforma a resumir, a PL propôs : Torna o currículo mais atrativo para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, estabeleceu , a jornada escolar de tempo integral, deu ênfase em áreas do conhecimento como opções formativas deixando aos estudantes a opção pela formação que mais se adequa às suas preferências, regulamentava a influência do setor produtivo, preparação mais adequada àqueles que pretendem antecipar sua entrada no mercado de trabalho, a obrigatoriedade do Exame Nacional do Ensino Médio para os estudantes egressos, direito ao empreendedorismo dos jovens , alterações nas políticas de formação inicial de professores (as) entre outras questões .

Os argumentos contrários ao texto do PL esclareciam que as propostas, rompia com o direito de ingresso à Educação Básica, ao fixar a percurso integral e a suspensão de acesso ao ensino noturno a menores de idade, uma vez que milhões de jovens estudam e trabalham, lançava mãos de modelos curriculares ultrapassados com viés claramente mercadológico , fragmentava e hierarquizava o conhecimento escolar ao propor opções formativas , “um modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do Ensino Médio o aluno faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional” (Silva, Scheibe, 2017, p. 25).

E ainda fortalecia o processo formativo de professores (as) por campos do conhecimento, deliberava de forma errônea temas transversais, entre eles o empreendedorismo, nos moldes das DCNEM de 1998 e principalmente por desconsiderar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnico, adotada nas DCNEM/2012-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Foram muitas as formas como se manifestaram a influência empresarial⁴⁰ no texto da PL , do mesmo modo , inúmeras entidades do setor educacional se mobilizaram na tentativa de elaborar propostas contrárias e que vieram a compor o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – MANDEM, entre as entidades envolvidas destacamos: a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação- ANPED, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica -CONIF , a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Observatório do Ensino Médio da UFPR , o Centro de Estudos Educação e Sociedade -Cedes, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras -FORUMDIR, entre outras entidades .

Ainda assim , o conteúdo do texto da PL 6840/2013 foi tomado quase que na íntegra e transformado na medida provisória⁴¹ MP 746/2016 que como já foi dito, amplamente defendido pelo empresariado brasileiro e sem qualquer debate com a sociedade coadunando com o contexto político daquele ano em que já não existia mais espaço para debates democráticos nas bases governistas, muito pelo contrário, existia o consenso para a intensificação do projeto ultraliberal que a partir de 2019 se soma com o ultra liberalismo econômico, o ultraconservadorismo, a tecnocracia militarista e o negacionismo da ciência que

⁴⁰ o *advocacy* no Congresso Nacional iniciado em 2012 com o PL6840; as participações nas audiências públicas, com convergência na indicação pela aprovação da MP 746/2016; o apoio à reforma em publicações – anteriores e durante a tramitação da lei – de diferentes entidades empresariais, principalmente o Todos pela Educação (TPE, 2016) e o Instituto Unibanco (IU, 2016); a semelhança da MP 746 com propostas de reformas curriculares do TPE e do IU (TPE, 2013); e também a participação desses grupos na formulação da Base Nacional Comum Curricular (Quadros ; Krawczyk, 2021, P. 5).

⁴¹ Medida provisória é um dispositivo da Constituição Federal reservado ao presidente da República para casos de emergência e urgência e determina um regime de tramitação de até 120 dias, sendo que, decorridos 45 dias, a tramitação passa a ser em regime de urgência, sobrestando os trabalhos do congresso (Brasil, 1988).

tem sido a gênese da efetivação da atual contrarreforma do Ensino Médio (Moura; Benachio, 2021).

A MP 746/2016 caminhava no sentido de atacar a Resolução CNE/CEB n.º 02/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM, cujo texto aponta na direção da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo, da pesquisa como princípio pedagógico, da integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante da formação. Vejamos o que diz a Resolução 02/2012:

Art. 5.º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se

- I - formação integral do estudantes;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1.º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2.º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3.º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4.º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6.º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (Brasil, DCNEM,2012, p. 2-3).

Ainda assim, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, justificou a necessidade da contrarreforma partindo dos resultados do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica referente ao ano de 2015 que apontava, entre outras questões, para a constatação de que os estudantes em sua maioria que frequentavam a Educação Básica no Brasil não sabiam ler e escrever além de grandes dificuldades de raciocínio lógico matemático.

Nessa mesma linha, também destacamos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE como aquela que vincula grupos empresariais e fundos

de investimentos com retornos financeiros para estes mesmos grupos. A OCDE, no campo educacional, enfatiza a produção de capital humano como forma de neutralizar os efeitos da globalização. Ela assessora os governos a manter o foco na governança e na avaliação, no diagnóstico enquanto condições para expansão da economia mediante a concepção de eficiência e gasto com a educação. “A governança epistemológica reflete sua bem estabelecida capacidade de configurar as visões de atores chave em educação em escala local, nacional e global” (Neimann, Martens, 2018, p. 272). E como se não bastasse, vem alastrando “um tipo de racionalidade técnica weberiana como uma demonstração de modernidade de qualquer nação” (ibid.).

É no contexto do PISA⁴² - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela OCDE que o conceito de competências será retomado e desenvolvido por “comunidades epistêmicas de analistas de políticas, burocratas e políticos dentro da organização e nos países membros” (Neimann; Martens, 2018, p. 313). Em 1995, as competências eram referidas diretamente como às “necessidades dos empregadores e à capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho”. Em 2000, a definição passou a ser influenciada pelo PISA como padrões de medida capazes de “medir não a maestria no currículo escolar”, mas os “conhecimentos e habilidades necessárias para a vida adulta” (OCDE, 2000, p. 8).

O PISA que avalia habilidades e competências em Matemática, Ciências e Leitura relacionando as questões demográficas, socioeconômicas e educacionais em que os estudantes estão envolvidos indicou no ano de 2012 a classificação do Brasil no ranking de 60 países onde sua posição foi a 58.º em Matemática, em leitura se posicionou na 55.º e 59.º em Ciências, concluindo que os resultados no território nacional foram significativamente ruins (INEP, 2015).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB, em suas análises em relação às dificuldades do ensino no Brasil, apresenta estreita relação com o PISA, relação essa proeminente pelo próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, que assim mostra:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso

⁴² Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de estudantes é um programa avaliativo internacional desenvolvido e coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico (INEP, 2015, online)

“Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação fomentado pelo Ministério da Educação. Nesse âmbito se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. O objetivo é alcançar a média de 6,0 em 2022 – período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência. Para isso, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, visando reduzir a desigualdade educacional. A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o país deve atingir em 2021 o nível de qualidade educacional médio dos países membros da OCDE observado atualmente, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação). Essa comparação internacional foi possível devido à compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb (Brasil, IDEB, 2016, p. 29-30).

As avaliações de larga escala vêm se constituindo ao longo das últimas décadas, principalmente no atual período de hegemonia do pensamento neoliberal, como instrumento muito mais de justificativa para construção de políticas de severidade, portanto de contrarreformas, do que instrumento de avaliação educacional no sentido de formar o ser humano na sua integralidade.

Desta forma, justifica-se, na elaboração da BNCC não se presenciar uma concepção curricular em que o estudante “passa então a ser capaz de compreender o mundo de um jeito relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum” (Duarte, 2001, p. 95), mas sim, uma organização curricular por competências, como já apontamos neste trabalho.

Os objetivos com vista à avaliação somativa e os conteúdos utilitários refletem a opção pelo modelo curricular de instrução com vista, essencialmente, a projetar o desempenho do estudante de mensuração de resultados, como, aliás, descreve o próprio MEC na BNCC-EM quando diz que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de abordagem por competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (Brasil, 2018, BNCC-EM, p.11). Gatti (2009) esclarece que:

O Saeb vem sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de ministério na busca do seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos têm sido superados, por exemplo, quanto à modelagem das provas e o teor dos itens e sua validade, quanto aos processos de amostragem, que vêm sendo aperfeiçoados etc., levantando-se também problemas quanto à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores (Gatti, 2009, p. 12).

E diante dos resultados das avaliações nacionais e internacionais os intelectuais orgânicos da burguesia e representantes das iniciativas privadas aproveitaram o momento para conduzir a contrarreforma do Ensino Médio. Outra crítica que subsidiou a argumentação para a contrarreforma foi em relação ao modelo curricular de percurso único com a obrigatoriedade de cursar 13 disciplinas como disciplinas excessivas, desvinculadas da realidade dos

estudantes. E no caso do Ensino Médio Profissional Técnico se soma mais 800h a 1.200h de CH sendo estes os “culpados” pelos resultados negativos obtidos nas avaliações dos estudantes:

O consenso foi de que o atual currículo do Ensino Médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdo, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliar as possibilidades formativas do Ensino Médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, PL-6840, 2013, p. 8).

Já na exposição de motivos da MP-746/2016 as justificativas recaíram na indispensabilidade necessidade de flexibilizar o currículo da Educação Básica para adequação dos conhecimentos do Ensino Médio as orientações do Banco Mundial e da Unicef para atender às demandas do setor produtivo (Exposição de Motivos da MP-746, Brasil, 2016). É plausível ressaltar que o texto da MP-746/2016 se vincula aos litígios do Banco Mundial:

Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância –Unicef (Brasil, MP-746, 2016, p. 10).

Assim, o texto-base da MP do Ensino Médio defendeu que a substância da mudança implementada adotasse as experiências bem-sucedidas de outros países pois, segundo Mendonça Filho, quando se pesquisa o mundo todo, os conceitos presentes são flexibilidade, protagonismo do jovem, foco e conexão com a educação técnica.

A perversidade dessas justificativas ao nosso entender passa pelo fato de que não se pode tratar como caráter unicamente pedagógico um problema de ordem política, econômica e social, ou seja, se ignorou o fato de que milhares de jovens em idade de frequentar o Ensino Médio necessitam participar do sustento de suas famílias, vivenciam a fome, gravidez precoce, violência doméstica de todas as ordens, entre outras situações (UNICEF, Volpi, 2018). O que não permite a permanência na escola de milhares de jovens muitas vezes não diz respeito a não ter interesse pela escola e sim a pobreza advinda dos problemas estruturais da sociedade. Assim:

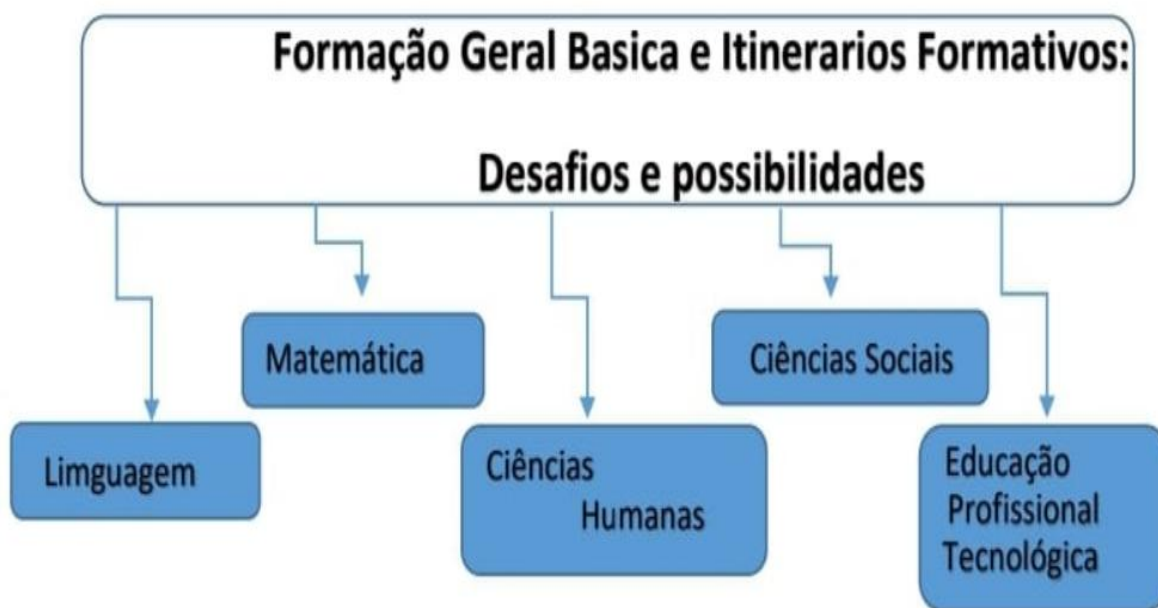
Mais de 4,3 mil escolas públicas, um terço do total, sequer possuem banheiro. Nas demais, mais da metade dos funcionários (52%) não dispõem de banheiro exclusivo, são obrigados a usar os mesmos banheiros que os alunos. E pelo menos três mil escolas funcionam sem abastecimento de água (CEXMEC, 2021, p. 04).

No entanto, as origens materiais e econômicas que formam a realidade do estudante não foram sequer mencionadas, e assim não se problematizam questões referentes ao

neoliberalismo econômico e suas implicações na constituição do ensino e da aprendizagem que contribuem para a manutenção desse sistema (Ferretti, 2018). Dito de outra forma, a pobreza extrema “mantém uma relação íntima e perversa com a produção dos que são diferentes, em desiguais, deficientes e inferiores enquanto coletivos. Mantê-los na pobreza é parte da construção histórica, cultural e social de sua produção porque diferentes em desiguais” (Frigotto, 2008, p. 104).

Ainda assim se manteve no texto da MP a diversificação e flexibilização do currículo e o esvaziamento das disciplinas obrigatórias (conteúdos) admitindo escolhas por parte dos estudantes para diferentes percursos de formação (itinerários formativos), vejamos:

Figura 1: Formação Geral e Itinerários Formativos



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir da BNCC-EM, 2018.

Tal configuração afiança uma possível pluralidade de alternativas para atender aos anseios dos jovens, futuros trabalhadores, como se o conhecimento fosse um produto individual e não uma esfera coletiva, tirando a probabilidade de se pensar coletivamente a partir do conhecimento sistematizado.

Vai se revelando mais e mais uma concepção de individualização do processo educacional por via da contrarreforma do Ensino Médio, pela defesa do protagonismo juvenil e projeto de vida, atrelado às defesas da liberdade de escolha e principalmente pela alegação do direito de aprendizagem. E diante dessa realidade fica a pergunta: De que protagonismo de

escolhas está se falando quando no Brasil 55% dos municípios tem uma única escola de Ensino Médio? São 2.967 cidades com essa característica de um total de 5.570 municípios (Movimento Todos pela Educação, com base no Censo Escolar de 2017).

Apesar disso, em meio a “11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP-746/16 foi convertida na Lei n.º 13.415/2017 no dia 16 de fevereiro de 2017” (Silva, 2018, p. 04). A referida Lei retomou questões reacionárias contidas na PL-6840/2013 do Ensino Médio, como demonstramos, estando assim alinhada e devidamente ajustada com as determinações do projeto educativo do Banco Mundial. E com importantes implicações sociais no que diz respeito à configuração do mercado de trabalho e que possivelmente conservará as desigualdades sociais acarretando graves consequências na vida da juventude brasileira, incluindo aqueles com deficiência.

Em curto prazo, os reformadores conseguiram uma forma rápida de absorção de capital com o empréstimo realizado pelo governo brasileiro junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) em abril de 2018, no valor de 250 milhões de dólares (BRASIL, 2018c), algo que já vinha sendo planejado quando o ex-Ministro Mendonça Filho apresentou a proposta da reforma nos EUA, em março de 2017 (BRASIL, 2018). Do total do valor, 221 milhões de dólares serão utilizados no Programa para Resultados (PforR) para formação de professores, construção de currículos e estudos de viabilidade (o que poderá ser inteiramente realizado por entidades privadas) (Quadros; Krawczyk, 2021, p. 11).

O programa para resultados -PFORR em questão, liga os repasses do empréstimo ao alcance de resultados que “são medidos por indicadores que serão acordados entre o MEC e o banco, é por meio do PFORR que o projeto pretende apoiar as secretarias estaduais e distrital de educação” (Brasil, 2017), como já havia sido comunicado na Agência de Comunicação Social do MEC que divulgou a autorização pelo Ministério do Planejamento a solicitação de apoio ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento -BIRD e do Banco Mundial, para implementação do Novo Ensino Médio nos estados (Brasil, DOU, 2017). Continuamos presenciando a educação sendo tomada como um promissor negócio para a economia e nada inclusivo.

Como anunciamos, a Lei n.º 13.415/2017 termina por promover alterações profundas na LDBEN 9694/96 especialmente sobre as questões curriculares, por exemplo, no Art. 24 que trata da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio orientava que a CH mínima anual será de 800h, difundidas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar “excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Brasil, LDB, 2012). Pela Lei n.º 13.415/2017, passa a ser de 1.000h, devendo ser ampliada para 1.400h “[...] devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de CH, a partir de 2 de março de 2017” (LDB, Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017). Assim:

A ampliação da jornada escolar se relaciona com a meta 6 do PNE (Brasil. Lei n.º 13.005, 2014), que busca o aumento da oferta de educação em tempo integral. Contudo, a concretização do objetivo por detrás dessa meta não se dá somente com a extensão do tempo na escola; para tanto, devem ser implementadas as estratégias previstas no PNE, que preveem, por exemplo, investimentos na infraestrutura escolar (estratégias 6.2, 6.3 e 6.8) e atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive recreativas, esportivas e culturais (6.1, 6.4e 6.9) (Maciel, 2019, p. 8).

Outra modificação foi a inclusão de um novo artigo, o Art. 35-A que vincula a BNCC-EM aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio e orienta os itinerários formativos a serem ofertados conforme a escolha dos sistemas de ensino com limite da CH para a BNCC de no máximo 1.800 horas. Este novo artigo está composto por 8 incisos dos quais trataremos no decorrer deste trabalho.

O fato é que o acréscimo da CH não veio atrelado à melhoria das condições sejam elas físicas ou didática das escolas, já que a Lei do Ensino Médio não prevê qualquer novo recurso para os investimentos de infraestrutura escolar, das atividades de acompanhamento pedagógico, multidisciplinares e recreativas, muito menos para novos investimentos esportivos e culturais que diretamente se ligam ao baixo rendimento dos estudantes do Ensino Médio e mais uma vez se propõem solução apenas no âmbito curricular para problemas de ordem estrutural e histórico. Podemos inclusive supor que o aumento de CH contribui também para debilidade do trabalho dos professores(as).

O Art. 26 – § 5.º que trata das Línguas Estrangeiras cuja obrigatoriedade era a partir do quinto ano e a escolha ficava a cargo da comunidade escolar, passou a ser ofertada a partir do sexto ano e somente para a língua inglesa. Há ainda, a permanência apenas de matemática e língua portuguesa como disciplinas obrigatórias. Além da inclusão do inciso § 10º que diz que “A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação”, retirando inclusive a participação do CONSED e da UNDIME (Brasil, LDB,1996, p. 20).

O ensino de Filosofia e Sociologia deixa de ser obrigatórios e no lugar da obrigatoriedade é utilizada as expressões “estudos e práticas” cercada de ambiguidade correndo o risco de não serem interpretadas como disciplinas que pertencem a um conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo epistemológico e humanísticos e que possibilitam tanto o desenvolvimento físico quanto o intelectual e principalmente a capacidade reflexiva e crítica dos estudantes.

De acordo com a Secretária Executiva do MEC “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte

em atividades **que podem ser** dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (Revista Nova Escola, 2017, grifo nosso).

A Lei n.º 13.4015/2017 Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e recomenda até 20% da oferta do Ensino Médio no formato EaD e na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80%, inclusive por meio de terceirização. Vejamos:

§ 5.º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no Ensino Médio noturno (Brasil, DCNEM, 2018, P. 10).

Em parceria com setor privado significa dizer que será ofertada com recurso público uma nova forma de privatização, ou seja, permite um Ensino Médio público, de oferta público-privada, cujos sistemas de ensino estadual, municipal e federal “poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notórios reconhecimentos” (Brasil, 13.415, 2017, P. 04). A Lei não institui quais são os parâmetros para o que o texto chama de “notório conhecimento” gerando uma forte liberalização para as empresas de serviços e produtos educacionais.

Verificamos que já contamos com 19 Estados em parcerias com institutos e fundações privadas para produzir materiais didáticos, apostilas, recursos tecnológicos entre outros, tanto para realizar a formação dos professores (as) adequados à BNCC como para implementar a contrarreforma do Ensino Médio pela mediação do dinheiro público (Silva, 2022). Vamos inaugurar um tipo novo de privatização, assim afirma Silva (2022):

No Paraná nesta semana estamos acompanhando uma licitação da Secretaria Estadual de Educação, um contrato no valor de R \$38 milhões para ofertar 1,8 mil turmas em 806 escolas da rede estadual em que o curso técnico seria feito à distância na Unicesumar, uma faculdade privada. Esse é um dos efeitos nefastos em termos de educação profissional, que é o Ensino Médio público, de matrícula pública, mas com oferta privada (Silva, 2022, p. 56).

A Lei n.º 13.415/2017, ao alterar o artigo 36 da LDBEN, deixa de determinar as finalidades para as escolas de oferta do Nível Médio. Na redação antes da Lei, no artigo 36, estava claro que o currículo do Ensino Médio deveria destacar a Educação Profissional

Tecnológica básica, a concepção da significação das letras, da ciência, e das artes, além da língua portuguesa como ferramenta de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania e o contexto histórico de modificação da cultura e da sociedade. Porém, após a Lei o artigo estabelece que a formação dos estudantes deve ser definida pela BNCC e itinerários formativos, que necessitam ser dispostos por meio da oferta de distintos arranjos curriculares, “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 13.415, 2017, P. 04). E as finalidades do Ensino Médio ficam na responsabilidade dos documentos curriculares locais, inclusive para definir o perfil dos estudantes egressos.

Tivemos alterações tão significativas no artigo 36 da LDBEM que julgamos ser necessário visualizá-lo antes e depois da contrarreforma do Ensino Médio.⁴³

ART. 36 NA LEI N.º 9394/1996 ANTES DA LEI Nº 13.415/2017

Art. 36. 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: **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;~~

(Revogado)

~~I – linguagens; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

I - linguagens e suas tecnologias; **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes~~

(Revogado)

~~II – matemática; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

II - matemática e suas tecnologias; **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.~~

(Revogado)

~~III – ciências da natureza; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

⁴³ <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689927/artigo-36-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>.

<https://www.cpt.com.br/ldb/dos-niveis-e-das-modalidades-de-educacao-e-ensino>.

<https://ospedagogicos.com.br/alteracoes-da-ldb-em-2017-que-resultaram-no-novo-ensino-medio>.

https://sintep.org.br/sintep/Políticas/politica_educacional/orderBy:/?menu=&submenu=57&search=&categoria=

III - ciências da natureza e suas tecnologias; **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

~~IV – ciências humanas; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~
(Revogado)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~V – formação técnica e profissional. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~
(Revogado)

V - formação técnica e profissional. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:~~

(Revogado)

~~§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

§ 1o A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;~~

(Revogado)

I - (revogado); **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;~~
(Revogado)

II - (revogado); **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.~~

(Revogado)

~~III – (revogado).~~

(Revogado)

~~(Redação dada pela Lei nº 11.684, de 2008)~~

(Revogado)

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Regulamento)~~

(Revogado)

(Regulamento)

(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

~~§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.~~

(Revogado)

~~§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional

Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. **(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.~~

~~(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

~~§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao estudante concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao estudante concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

I - demonstração prática; **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

(Revogado)

§ 12. As escolas deverão orientar os estudantes no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. **(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)**

~~§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível~~

~~superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~I — demonstração prática; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~II — experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~III — atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~IV — cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~V — estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

~~VI — educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~(Revogado)~~

Dentre outros pontos de mudança temos o Art. 61 em que a Lei admite professores(as) notório saber⁴⁴ para atuar na formação técnica e profissional:

⁴⁴Até então, o expediente do notório saber não constava na legislação educacional brasileira referente à Educação Básica, mas à parte pertinente ao exercício do magistério superior, tal como prevê o parágrafo único do artigo 66 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Machado, 2021, P. 53). O direito a conceder esse título acadêmico é de exclusividade de universidades possuidoras de doutorado em área afim. Argumentos acadêmicos retomados pelo Parecer CNE/CES n.º 98/2009 esclarecem as condições para essa outorga: O título de “notório saber” deve ser concedido a docentes e pesquisadores que tenham realizado trabalhos

Foram incluídas pela Lei 13.415/17 duas novas categorias de profissionais da Educação Básica, a saber: a) profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, para ministrar, exclusivamente na formação técnica e profissional, conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada; b) profissionais graduados com complementação pedagógica (Lei 13.415/17 art. 61, IV e V) (Maciel, 2019, p. 8).

No entanto, a Lei não é clara em relação aos critérios para conceber tal certificação e nos questionamos: será que acontecerá por meio de Prova de Títulos? Por meio de prova didática que possa comprovar conhecimentos específicos? Afinal, quais critérios estariam implicados a serem avaliados? Podemos concluir que a ausência de clareza nos critérios viabiliza que qualquer profissional como empresários, profissionais de informática, engenheiros entre outros, sem experiência mínima no ato de ministrar aulas, sem qualquer formação didática para isso, poderá se candidatar a uma vaga de professor ou professora no Ensino Profissional e Técnico e com potencial para que sejam vinculados aos sistemas de ensino.

A prática efetiva deste artigo desqualifica a profissão de professor (a) além de tirar a atenção do que realmente interessa que não é ampliar a docência para profissionais sem qualificação geral e específica, mas sim a implementação de políticas de formação docente que garanta a indissociabilidade entre a formação prática e teórica, a formação inicial e contínua, a formação sólida e fundamental.

Se faz importante reafirmar que a docência exige não somente o domínio de determinado conhecimento mas que ele esteja atrelado, qualificado, supervisionado e problematizado aos conhecimentos epistemológicos da Psicologia e das teorias de aprendizagem, conhecimento que se atrele a Filosofia e suas epistemologias, aos processos Histórico da Ciências Sociais, e principalmente atrelado ao domínio dos processos didáticos e metodológicos do ato de ensinar e fundamentalmente que se vincule às Políticas Educacionais. A práxis docente é inerente à sólida formação científica e se pronuncia pela profunda compreensão desses processos que também são constitutivos daquele que aprende, das instituições e da sociedade (Ferretti, 2018, Moura; Benachio, 2021).

reconhecidamente importantes em escala nacional e internacional, com contribuição significativa para o desenvolvimento da área no país, e cujas atividades continuadas tenham contribuído para a formação de novos pesquisadores, nucleação de grupos de pesquisa reconhecidos e fortalecimento de instituições de pesquisa no país. Esta experiência e desempenho devem ser comprovados não só pelo ato de lecionar, mas também através de outras atividades que demonstrem a alta qualificação do candidato no campo do conhecimento (Brasil, Parecer CNE/CES n.º 98/2009).

Cabe aqui a reflexão crítica de que um advogado, um engenheiro, um economista ou mesmo um médico não se tornam profissionais por meio do notório saber, então não há que se admitir que tais profissionais exerçam a docência sem formação específica que autorize o ato de ensinar. Esse quadro só reforça a compreensão da educação dualista no sistema capitalista em que o Ensino Superior é tomado enquanto privilégio para poucos e o ensino técnico como mercadoria de baixa qualidade para muitos, e não como direito social. Fica então outra pergunta: A quem as licenciaturas seriam atrativas depois dessa contrarreforma? Curiosamente o parágrafo único do mesmo artigo indica que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamento: (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009) (Brasil, LDB,1996).

A ambiguidade e o paradoxo no texto da Lei residem no fato de aceitar para o exercício da docência professores (as) com conhecimento científico, social, didático para o trabalho docente e ao mesmo tempo professores (as) com apenas o preparo específico como referendamos no parágrafo anterior. De qualquer forma, se permite professores (as) com um tipo de formação muitas vezes fragmentada e aligeirada, advindos de outros espaços de formação não docente. Essas são situações que carecem ser debatidas no processo de efetivação da Lei.

Indicamos neste trabalho que a atual contrarreforma foi aprovada por medida provisória e a regra para aprovação de uma Lei, no geral, não é essa, as reformas educacionais devem ser aprovadas pelo congresso com ampla participação dos segmentos da sociedade, portanto a Lei do Ensino Médio foi aprovada arbitrariamente. Devemos esclarecer que não se tem registro na história do Brasil de tamanho autoritarismo que envolveu os processos de formulação da MP e da Lei, isso por si só já seria o suficiente para que sejamos todos contra a implementação da Lei (Ferreti; Silva, 2017).

As consequências da contrarreforma vêm atingindo de forma negativa a formação dos estudantes das escolas públicas, pois, como já apontamos, 92% da oferta do Ensino Médio está na rede pública, sendo 6% nos institutos federais e 86% nas redes estaduais e municipais. Não houve até então a ampliação das vagas e condições para o acesso a essa etapa de ensino,

ou seja, um milhão e setecentos mil jovens em idade de 15 a 17 anos possivelmente continuarão fora das escolas (Inep, 2020).

A Lei fala no protagonismo de escolha dos jovens, mas isso só seria possível se houvesse efetivamente opções de escolhas, o que não acontece, as escolas continuam sem manutenção e sem condições físicas, sem bibliotecas e quando têm estão em condições precárias. Temos mais de duas mil escolas no Brasil que não têm banheiro e nem água, como já esclarecemos, fatos que têm sido agravados pela PEC do fim do mundo que congela gastos na educação, sendo assim a Lei n.º 13.415/2017 cria novos problemas e não resolve os antigos.

Julgamos necessário voltar ao ponto da abordagem por competência para reforçar que o texto da Lei coaduna e está atrelado a BNCC-EM e se refere às competências como derivado de capacidade ou incapacidade individual do estudante, como uma identificação, afinidades, empatia, identificação, compreensão, entendimento, sintonia ou algo que procure colocar no estudante a responsabilidade pelo fracasso das políticas públicas. Na abordagem por competências emocionais, sociais ou culturais essa ideia fica ainda mais clara, posto que, a incapacidade parece se localizar naquilo que é próprio dos estudantes, como por exemplo, suas emoções. Vejamos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, BNCC-EM, 2018, p. 13).

Nega-se mais uma vez o contexto social, econômico, político entre outros para dar lugar única e exclusivamente à característica subjetiva e individual que será mobilizada, no planejamento, como um comportamento. O uso alastrado da noção de competência é o principal articulador da BNCC com a Lei n.º 13.415.

Em direção oposta ao que é estabelecido pela BNCC do ensino fundamental, a BNCC-EM não indica habilidades a serem desenvolvidas por anos ou por disciplinas nem estabelece sequências ou simultaneidades, de modo a tornar o currículo ainda mais flexível. Kuenzer (2017) assinala de Pedagogia da acumulação flexível, para estudar a contrarreforma do Ensino Médio, explicando que há uma base material do regime de acumulação flexível que provoca uma demanda, a qual deve ser assumida pelo Estado. E o modo antidemocrático em que se deu o processo de construção desse documento mostra a articulação entre os setores privados e o Estado, e "atestam a força das bases materiais na estruturação das políticas públicas na acumulação flexível"(Kuenzer, 2017, p. 342).

3.3 O Direito Fundamental ao Atendimento Educacional Especializado Desconsiderado na BNCC da Contrarreforma do Ensino Médio

Na concepção da educação para todos, os grupos de estudantes que frequentam a escola inclusiva se caracterizam pela diversidade que aqui é entendida como constitutiva do ser humano, portanto, não deve ser confundida com as desigualdades que são condições produzidas historicamente e que, por isso, precisa ser considerada no trabalho pedagógico em perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva possibilita o alargamento do acesso ao conhecimento científico que é fundamental para o processo de desenvolvimento humano. Essa característica da Educação Inclusiva nos impulsiona a trazer essa compreensão para um campo mais restrito que é o campo do Atendimento Educacional Especializado e o direito ao acesso do seu conteúdo pedagógico pelos estudantes, sujeitos da Educação Especial. Essa totalidade requer a democratização do acesso ao ensino que na sociedade capitalista se liga à existência de políticas públicas.

Foram décadas de um processo erguido lentamente, caracterizado pelo modelo biopsicossocial, sob a predominância da integração e da necessidade de incorporá-las progressivamente junto às pessoas com desenvolvimento típico, atribuindo suas dificuldades no processo de escolarização a déficit orgânico, neurológicas e biológico demandando relações política, administrativa e pedagógica, mais ainda assim, distante do direito à educação para os estudantes, sujeitos da Educação Especial (Jannuzzi, 2012).

De qualquer maneira o efetivo direito à educação é bastante recente na história da legislação brasileira. Para efeito deste trabalho, mostra-se essencial, ainda que de modo breve, fazer um recorte histórico para retomar o direito à educação para todos partindo da legalidade das três LDBEN.

Começamos por dizer que a LDBEN 4024/61 estabelecia no artigo 27 a obrigatoriedade do ensino primário de 7-10, “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos” (Brasil, 1961). Segundo Romanelli (1991) não se pode negar que naquele momento histórico, essa conquista se deu em parte devido ao documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” idealizado por Fernando de Azevedo, em que sugeria a Reconstrução Educacional no Brasil, porém, o documento posicionava o problema educacional Brasileiro enquanto um fator de ordem social e não econômico, tal qual temos presenciado nos dias de hoje.

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela organiza a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargada a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com certa concepção de mundo (Azevedo, 2010, p. 40).

Verificamos que a Lei n.º 4024/61 com base nesse documento não fez da educação dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, parte constitutiva do ensino regular como deveria ser. A educação desses estudantes situava-se em um subsistema às margens do ensino regular, nas chamadas escolas especiais, isso significa dizer que o AEE se confundia com a própria oferta de ensino dentro das escolas especiais. Contudo, ainda assim, a Educação Especial passou a ser fundamentada, dando início a sua concepção legal:

TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 2007b, p. 2).

Mesmo incluindo a ideia de educação escolar para os estudantes excepcionais⁴⁵, termo utilizado naquele momento histórico, o que se destacou no atendimento especializado foi o modelo clínico ofertado pelas escolas mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências, que muitas vezes aconteciam também em hospitais e promoviam a segregação. No Brasil, segundo Mendes (2010), as escolas especiais não tiveram como foco a conceituação, a classificação ou a criação de serviços educacionais:

No Brasil, a Educação Especial se enquadrou numa perspectiva que foi aprovada na Lei n.º 4.024/1961, fazendo com que o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, quando possível, também estivessem presentes no sistema regular de ensino. Observa-se nesse período que o aumento de iniciativas promovidas por instituições privadas e/ou de naturezas filantrópicas sem fins lucrativos, que percebendo a omissão do setor público de educação, viram-se no

⁴⁵ “Excepcional” foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo “excepcionais” passou a se referir tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual) - daí surgindo, respectivamente, os termos “excepcionais positivos” e “excepcionais negativos”, de raríssimo uso (Sasaki, 2002).

dever de cooperar para uma mobilização comunitária que ajudasse no preenchimento das lacunas do sistema escolar brasileiro. Concomitantemente percebe-se que estas instituições regulares se tornaram parceiras do governo e que foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (Mendes, 2010, p. 99).

Dando continuidade ao direito à educação, a reforma do segundo grau, intitulada como segunda LDBEN n.º 5.692/71 assumiu a escola como um sistema social, formada por grupos e subgrupos. Seu objetivo foi atender à demanda escolar e às especializações exigidas pelas novas tecnologias e chega com uma proposta pragmática de educação e como alternativa para a universalização do 1.º e 2.º graus e com a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, através da fusão dos cursos primário e ginásio com a seguinte estratégia de organização:

Em lugar de um Ensino Médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. O espírito da legislação revela que o ensino técnico e o de segundo grau passariam a ser um só, e, toda escola de ensino propedêutico passaria, também, a ser escola técnica, portanto, criando a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau (Saviani, 2004, p. 6).

De acordo com Sasaki (2002), em consequência da Lei n.º 5.692/71, que institucionalizou a política de profissionalização do segundo grau, adequando ao modelo de controle pretendido pelo regime militar, impulsionou a segregação e multiplicação das escolas especiais e das classes especiais já que a LDBEN não tornou obrigatória a matrícula para os estudantes, sujeitos da Educação Especial. Em grande medida a Lei autorizou que estes permanecessem à margem do ensino comum. No Capítulo I - Do Ensino de 1.º e 2.º Graus:

Art. 9.º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, LDB, 1971, p. 05).

Em 1973 é criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil que incentivou AEE para os estudantes excepcionais (Brasil, 2007b, p. 2), “[...]assim eram considerados aqueles que, em virtude de características pessoais, não conseguiriam usufruir de processos regulares de ensino.” (Bueno, 2011, p. 26). Porém, o CENESP conservou a oferta de AEE voltado para assistência segregacionista (integração escolar) e defendia a ideia de que deveria existir um esforço em normalizar o máximo possível a pessoa com deficiência em condição de frequentar a escola comum de ensino. O principal objetivo era minimizar as despesas, na relação custo-benefício. Essa lógica produtiva do capital se comprova em 1973, na fala do assessor técnico James J. Gallagher, (1974), encarregado na reorientação do sistema

educacional brasileiro e que declarou na ocasião da implantação do CENESP que:

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode se tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (Gallagher, 1974, p. 100).

Mesmo com a visão “custo –benefício”, ainda assim, as chances educacionais para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, se beneficiavam do currículo escolar continuavam limitadas as escolas especiais ou classes especiais pois “[...] sempre que suas condições pessoais permitirem.” (Brasil, 1974, p. 20), assim orientava as Diretrizes Básicas para Ação do CENESP em relação às condições necessárias para frequentar a escola comum:

[...] tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo sistema regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem” (Bueno, 2011, P. 120, grifo do autor).

Essa política de AEE, no sentido de normalizar pessoas com deficiência, se mostrou impossível de ser estabelecida de fato, já que não se normaliza a deficiência, e justificou posteriores estatísticas as quais apontaram que era a pessoa com deficiência a não ter condições de trabalhar (relação social de produção especificamente capitalista), o que consequentemente o colocava em condição de pobreza (Sasaki, 2002). Com isso, até 1996, o que se tinha em termo de apoio educacional para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, eram serviços voltados para diagnosticar e fazer arranjos, ao invés de se discutir currículo e estratégias pedagógicas.

A Constituição de 1988 apregoa a inauguração de um Estado Democrático de Direito, previsto no parágrafo único do art. 1.º que diz que “Todo o poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” e assim preveem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para o ensino fundamental e médio, ou seja, de quatro aos dezessete anos de idade. Além de trazer um elemento novo para assegurar a permanência dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, em perspectiva inclusiva, que foi o artigo art. 208 que garante como dever do Estado a oferta AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

O ano de 1994 chega com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, objetivando garantir o atendimento educacional às “[...] pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas (problemas de conduta), e de altas habilidades (superdotadas), assim como

orientar todas as atividades que garantem a conquista e a manutenção de tais objetivos” (p. 07). Porém, o AEE, nesse momento, ainda não se configura enquanto um importante apoio pedagógico em perspectiva inclusiva já que não se tinha um sistema educacional inclusivo.

Assim, o que se tinha era orientação para o processo de integração na classe comum que condicionada a matrícula dos estudantes “portadoras de deficiência, condutas típicas, e de altas habilidades (superdotadas) que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, **no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais**” (Brasil, PNEE, 1994, p. 19, grifo nosso).

Portanto, o AEE na PNEE de 1994 não provocou reformulações nas práticas educacionais de aceitação das diferenças e acesso aos conhecimentos científicos, pois, os estudantes só poderiam ser “atendidos” na Escola Especial, em classe especial, no Centro Integrado de Educação Especial, na classe hospitalar ou até mesmo na classe comum da Educação Básica, se possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes neurotípicos. Por outras palavras, o AEE se caracterizava como substitutivo do ensino comum para os estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Como já ressaltamos neste trabalho, o Estado brasileiro, sob o invólucro da Educação Para Todos, determina por força de Lei - artigo 87, parágrafo 1.º da LDBEN 9394/96 que o PNE seja elaborado com base na *Declaração Mundial de Educação Para Todos*⁴⁶. Finalmente, é efetivado na forma da Lei que os estudantes, sujeitos da Educação Especial, tenham acesso ao mesmo percurso curricular que todos os outros estudantes e reitera a CF/88, em seu art. 4.º:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, LDB, 2021).

⁴⁶ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem é um documento oriundo das discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. No seu preâmbulo é apontado que, mesmo com a garantia do direito à educação estando presente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os esforços para assegurá-lo ainda não contemplam todas as pessoas. Isso porque milhares de crianças e adultos encontram-se na condição de analfabetismo, também na sua vertente funcional. Já aqueles que conseguiram concluir o ensino primário, não prosseguem os estudos, deixando de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais, que possibilitem melhorias na qualidade de vida e a respectiva inserção no mundo, apropriando-se de forma limitada das mudanças sociais, tecnológicas e culturais (UNESCO, 1990). Esse diagnóstico foi tomado como elemento para a produção do consenso pelos participantes da Conferência e traduzido na formulação de estratégias presentes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida por Declaração de Jomtien. Ao assinarem o documento, os países signatários responsabilizam-se em promover as oportunidades educativas para todas as crianças, jovens e adultos, voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

O Art. 59, Inciso III apresenta um conjunto de dispositivos referentes aos serviços de apoio especializado- AEE para a inserção no mundo do trabalho, Inciso IV:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, LDB,1996).

Foi somente a partir da LDBEN 9394/96 que de fato se caracterizou a escola em perspectiva inclusiva de educação para todos dando início aos direcionamentos das políticas públicas e legislação educacional para fortalecer o AEE enquanto prática pedagógica fundamental para a permanência dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, nas classes comum de ensino.

Se faz importante analisar que na década de 90, segundo Barroco (2007), a proposição da educação na perspectiva da inclusão escolar expressa as contradições daquele momento. Nele se deu o fim do comunismo real na Alemanha e na União Soviética, o que pôs em questão a possibilidade de uma sociedade mais igualitária nos moldes neoliberal. Naquele contexto caberia à sociedade capitalista lidar com as contradições que cresciam, e a Declaração Mundial de Educação Para Todos e declaração de Salamanca, embora não enfrente as raízes das desigualdades, chama a atenção para outros modos de se pensar a educação e a própria vida com reconhecimento das diferenças como parte do existir humano.

A Lei n.º 10.172/2001 que institui o PNE/2001 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 são importantes documentos para que se coloque em prática o AEE em perspectiva inclusiva. É importante dizer que até aqui, 2001, pesquisas apontam que sem uma política consolidada para o AEE, entre outros fatores, os diagnósticos educacionais mostravam que a década de 90 foi palco para um grande déficit no que diz respeito à oferta de matrículas para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, nas classes comuns de ensino, além do déficit na formação dos professores (as) para atuar no AEE (Baptista, 2019).

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 corrigiu os artigos referentes à Educação Especial na LDBEN 9.394/96 no que diz respeito à oferta do AEE, pois, o texto da LDBEN propunha a oferta do AEE *preferencialmente* na rede comum de ensino já a Resolução CNE/CEB n.º

2/2001 indicava que a oferta do AEE deveria se dar na escola comum de ensino, mas, podendo ser ofertado *extraordinariamente*, em classes e escolas especiais e uma de suas metas era “O ingresso do estudante portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível” (Brasil, 1994, p. 49). O AEE foi referenciado na Resolução e a Educação Especial passou a ser entendida como:

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] [e deve] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica [...] [e ainda, que] os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva[...] [e esta modalidade de ensino deve considerar] as situações singulares, os perfis dos alunos, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias (Brasil, 2001, p. 1).

Embora as mudanças sejam importantes no contexto escolar inclusivo, ainda foi conservada a dualidade integração/inclusão ao significar a Educação Especial à parte da perspectiva inclusiva, ou seja, como uma modalidade que “fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado” (Brasil, 1994, p. 17). Lembrando que o paradigma da integração não contempla o direito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, a educação humanizadora já que não possibilita a apropriação de elevado patamar de aprendizagem e acesso ao conhecimento científico.

Ainda assim, mesmo com os equívocos em torno da Educação Especial e da oferta do AEE a concepção de educação para todos fundamentada em duas importantes leis (CF de 1988 e LDBEN 9394/96) assegurando à oferta do AEE acaba por provocar mudanças importantes na configuração do espaço escolar para receber os estudantes da Educação Especial. O documento anunciado pelo Ministério da Educação - Política e Resultados das Educação Especial, 1995-2002 comprova nossa afirmativa, pois, indica os avanços e a consolidação dessa modalidade de ensino ao afirmar que:

A Educação Inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação (Brasil, 2002, p. 12).

Achamos pertinente ponderar que como profissionais que vivenciam as políticas educacionais em torno da Educação Especial e inclusiva que os avanços estavam sim presentes na realidade escolar brasileira, mas ainda em processo de instituição de uma política pública nacional já que dados do Censo Escolar/MEC/INEP mostraram um tímido aumento

do percentual de matrículas dos estudantes identificados com necessidades educacionais especiais.

Os dados mostraram que em 1998, dois anos após a LEDBEN 9394/96, tivemos 337.004 estudantes matriculados e no ano de 2001 o número subiu para 404.747, no entanto, o número de municípios que realizou essa matrícula aumentou, em 1998 tivemos 2.738 municípios e, em 2006 o número de municípios era 4.953, conseqüentemente esse número de matrículas reflete no número de escola com estudantes, sujeitos da Educação Especial, assim, em 1998 tínhamos 6.557 escolas e passamos a ter 54.412 em 2006 (Censo Escolar/MEC/INEP).

Indiscutivelmente, em 2006, presenciamos um aumento expressivo, mas sem definições legais claras em torno da oferta do AEE enquanto uma atividade pedagógica e de suporte dos serviços da Educação Especial. Os dados revelam ainda a continuidade da dualidade integração/inclusão, pois, em 1998 87% das matrículas concentravam-se em escolas especiais e classes especiais sendo 13% apenas no ensino comum, já em 2001, esses percentuais passam a ser, 80% matrículas em escolas especiais e classe especial e 20% matrículas em escolas com esse alunado nas classes de ensino comum. Rebelo; Kassar (2018) analisam:

No geral, é interessante notar que, em 40 anos, o número de matrículas de estudantes da Educação Especial aumentou nove vezes, enquanto o número de matrículas da população em geral na Educação Básica aumentou apenas 2,67 vezes. Por outro lado, a proporção das primeiras em relação ao total de matrículas na Educação Básica não chegou a 2% dos registros (Rebelo; Kassar, 2018, p. 288).

Diante dos dados, lamentavelmente, à oferta do AEE da Educação Especial, continuava a ser fornecido enquanto um sistema paralelo ao ensino da Educação Básica com foco nas questões biológicas e terminava por reforçar a deficiência em detrimento das possibilidades dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, explorar as possibilidades do meio histórico-cultural pela educação, na aprendizagem e desenvolvimento.

A aprovação do Decreto n.º 5.626 /2005 que regulamentou a Lei n.º 10.436/02- Lei da Libras configurou uma grande vitória para a comunidade de estudantes surdos, pois, assegurou que os estudantes com surdez passassem a ter acesso às escolas e classes bilíngues e que o ensino da Língua Portuguesa (segunda língua) passasse a ser parte do trabalho pedagógico ofertado pelo AEE em horário oposto ao da sala comum de ensino assim como os serviços do tradutor e intérprete de Libras.

A primeira década do novo milênio é, sem dúvidas, um momento de intensificação das diretrizes que vinculam a ampliação da escolarização dos estudantes, sujeitos da Educação

Especial, à possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. As finalidades da Educação Inclusiva e de direitos sociais passam a compor um planejamento de ação. Como forma de contextualizar:

No Governo Lula são criadas secretarias no MEC: Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e a Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie). Em 2004, essas secretarias foram congregadas e formaram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a qual incorporou programas que eram de outras secretarias do MEC, ficando dividida em quatro departamentos: Educação de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade e Cidadania, Desenvolvimento e Articulação Institucional e, o quarto departamento, Avaliação e Informações Educacionais (Machado; Vernick, 2013, p. 07).

Visando à ampliação do acesso à educação a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2007, foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos aprovado e acionado ao ordenamento jurídico no Brasil com *status* de emenda constitucional, pelo Decreto n.º 6.949, promulgado em 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2011). O Decreto estabelece outra concepção de pessoa com deficiência alterando do modelo médico para o modelo social:

[...] esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). Tal abordagem deixa claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Assim, a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades (Brasil, 2011, p. 14).

Se na emenda constitucional, §3.º do art. 5.º, “[...] o ordenamento jurídico brasileiro possui um novo conceito baseado em critérios sociais, não mais apenas médicos, dessa vez com eficácia revogatória de toda a legislação infraconstitucional que lhe seja contrária.” a Educação Especial passa a apresentar uma perspectiva inclusiva, sob os padrões da Educação para todos e defendida enquanto política de igualdade frente às severas contradições próprias do capitalismo e ainda , com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴⁷ promulgada em 1948, onde o Art. 1.º afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1998, p. 2).

⁴⁷Trata-se de uma concepção de igualdade e liberdade ainda condicionada ao desenvolvimento social compatível com a sociedade capitalista. Isso porque os direitos humanos são direitos criados pelo homem enquanto membro da sociedade. Nesse sentido, tais princípios acabam articulados à concepção liberal de sociedade e, uma vez transformados em direitos, como igualdade, liberdade e propriedade privada, tendem a fortalecer a ordem dominante, ou seja, caracterizam-se na análise da sociedade atual como formas disponíveis para se dissimular a realidade. Portanto, não possibilitam em si a emancipação humana. Ao negarem os elementos da materialidade que condicionam a existência das classes sociais, não permitem ao homem descobrir-se como força social (Matos; Tureck,2022).

Por esse caminho se consolida um conjunto de diretrizes contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, publicada em 2008. O debate que estabeleceu essa Política antecipou que exigiria dinâmicas para sua operacionalização constituídas por meio de programas ministeriais e inúmeros dispositivos normativos se deu pela constituição de um grupo de trabalho:

Composto por integrantes da então Secretaria de Educação Especial do MEC – SEESP – e consultores convidados em função de experiência acadêmica no trabalho como pesquisadores e formadores na área da Educação Especial. Estes consultores eram integrantes de Programas de Pós-Graduação em Educação em universidades públicas de diferentes regiões do país. As ações relativas ao trabalho de discussão foram desenvolvidas ao longo de 2007, em reuniões do Grupo de Trabalho e atividades abertas, como reuniões ampliadas com pesquisadores e com representantes de instituições que se ocupavam de temáticas relativas aos direitos das pessoas com deficiência, incluindo as instituições especializadas. Ao longo de 2007, houve muitas audiências públicas em várias capitais brasileiras para a discussão dessas diretrizes, com base inclusive em uma minuta divulgada em setembro daquele ano. Um dos principais espaços de discussão das diretrizes foram seminários envolvendo gestores e professores de redes públicas no âmbito do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Baptista, 2019, p.11).

O conceito de Educação Especial foi redefinido e legalmente deixa de ser concebida como uma proposta pedagógica substitutiva do currículo da Educação Básica para se centrar na disponibilização de recursos e serviços. Apesar da fundamentação da política de Educação Especial admitir os pressupostos das agências multilaterais da ordem capitalista mundial, blindados pelos tratados internacionais, ainda assim, é nesse contexto que a Educação Especial em perspectiva inclusiva foi apresentada como prioridade nacional (Matos, 2014).

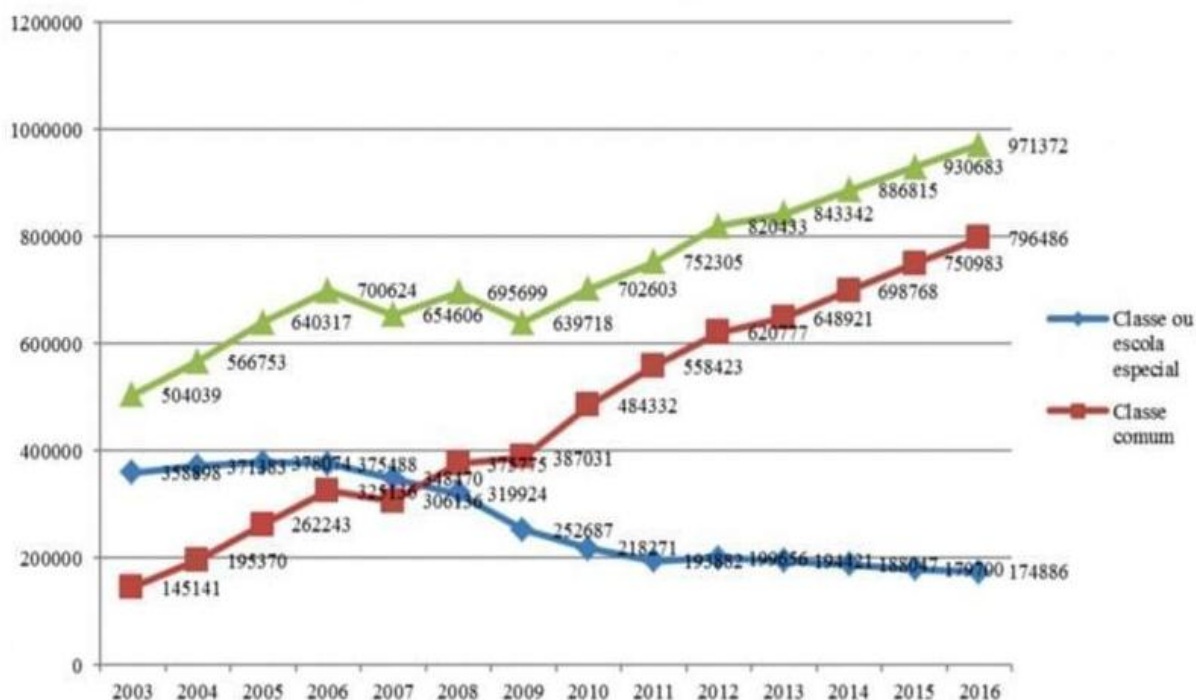
A política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi base para ações de fortalecimento da oferta do AEE que se deu pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais definida como locus privilegiado da oferta do AEE e pelo Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, voltado para a formação continuada para o AEE, ambos dirigidos para a Educação Básica pelo Programa *Incluir* voltado para a educação superior. Três importantes programas implantados nacionalmente e que colaboraram expressivamente para a expansão dos princípios inclusivistas na política de Educação Especial e oferta do AEE no Brasil (Garcia; Michels, 2011).

A Resolução n.º 4/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e enfatizou a oferta do AEE em turno contrário ao da escolarização, visando “garantir o acesso dos estudantes à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios nas classes comuns da rede regular de ensino” (Brasil, 2009). Na mesma perspectiva, o

Decreto n. 7.611/2011 “dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências” (Brasil, 2011, p. 1).

Nos anos que se seguiram a PNEEPEI-2008 demonstrou a importância decisiva dessa política na configuração da oferta do AEE e no processo educacional inclusivo dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, (Garcia; Michels, 2011). Tais mudanças refletiram na matrícula e permanência desses estudantes na Educação Básica, vejamos:

Gráfico 01: Evolução das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, em escolas da Educação Básica e escolas especializadas no período compreendido entre 1998 a 2016.



Fonte: Elaborada a partir do Microdados do Censo Escolar Inep/MEC.

Como podemos perceber no gráfico 01, a inversão de tendência do fluxo de matrículas ocorreu entre os anos de 2006 e 2008, momento de debate e aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008, e nos anos que seguem a política observamos que as matrículas em escolas comuns passam a ter hegemonia. Em modo processual, as matrículas em classes especiais e escolas especiais diminuíram. É importante observar que a partir do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, n.º 13/2007 e do Decreto 7611/11 que dispõe sobre o AEE, as matrículas passaram progressivamente a estar em maior número nas classes do ensino comum.

A ampliação das matrículas se atrela também à crescente implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, como já dissemos, é o lócus da oferta do AEE na Educação Básica.

Foram 626 salas de Recursos Multifuncionais implantadas de 2005 a 2006, já em 2007 foram 625 e 4.300 salas implantadas em 2008. Vejamos o percentual na tabela abaixo:

Tabela 01: proporção das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, em escolas da Educação Básica e escolas especializadas no período compreendido entre 1998 a 2016.

ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CEE	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%	21%	19,3%	18%
CC	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%	79%	80,7%	82%

Fonte: Brasil (2015) e Observatório do Plano Nacional de Educação. CEE-Classe ou Escola Especial. CC-Classe Comum

Gráfico 02: Evolução das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, de 4ª a 17 anos de idade com e sem AEE em escola do ensino comum, compreendido entre 2016 e 2020.



Fonte: Elaborada a partir do Microdados do Censo Escolar Inep/MEC (2016 a 2020).

Observamos no gráfico 02 que no ano de 2016 as matrículas chegaram a 82% do total. Já o gráfico 3 mostra a evolução no número de matrículas dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no AEE. A oscilação na evolução de 2016 a 2020 reforça a importância de um estudo que avalie o impacto da oferta do AEE para a aprendizagem e permanência dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, que fazem uso dessa ferramenta pedagógica. Destacamos que os dados emergem como elemento de avaliação das políticas públicas e

sendo assim os dados de evolução da matrícula na Educação Básica e no AEE até aqui apresentados nos permitem relacionar com as dezenas de medidas legais em torno do procedimento de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

De forma a resumir, a Constituição Federal de 1988 promoveu o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, no ano seguinte a Lei n.º 7.853/89 apoia as pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Na sequência, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n.º 8.069, de 13 de junho de 1990 prega que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos. No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 propõe que Educação Especial pode ser oferecida na educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1999, o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 apresenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, no ano de 2001 surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001) determinando que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem seu atendimento, no mesmo ano o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 10.172/2001 destaca a constituição de escolas inclusivas que garantam o atendimento à diversidade humana.

No ano seguinte, 2002, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, também em 2002 a Lei n.º 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Na sequência, no ano de 2004 o Decreto n.º 5.296/04 estabelece normas e discernimentos para acesso da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2005 o Decreto n.º 5.626/05 visa à inclusão dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos objetiva no currículo ações para que a Educação Básica possibilite a inclusão de pessoas com deficiência e desenvolva meios que garantam o acesso à educação superior. Em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE coloca em foco a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado, neste mesmo ano surge também o Decreto n.º 6.094/07 que destaca o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência e inclusão deles no sistema público de ensino.

No ano de 2008 surgem três legislações que versam sobre a Educação Especial, a primeira delas é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com Diretrizes que fundamenta uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro, na sequência temos o Decreto n.º 6.571 que propõe a ampliação das ofertas do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiências na rede pública de ensino regular, e por fim o Decreto Legislativo n.º 186 Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (Matos, 2014).

No ano de 2009 a manifesta-se a Resolução n.º 4 CNE/CEB instituindo diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, em 2011 é anunciado o Decreto 7611/11 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras Providências, em 2012 temos a Lei n.º 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em 2014, o advento da Lei n.º 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e estimula uma meta para a população de 04 a 17 anos com deficiência, em 2015 o Estatuto dos Deficientes, Lei n.º 13.146, cria um sistema educacional inclusivo para alcançar o máximo desenvolvimento da Meta do PNE, referente ao PNE para Educação Especial para universalizar a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais e desenvolvimento de altas habilidades. No ano de 2019, a partir do decreto n.º 9.465, o MEC criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Por fim, em 2015 a LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é o dispositivo legal nacional que garante “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, LBI, 2015). Reforçando o modelo social de deficiência referenciado pela ONU sendo mais um instrumento de avanço para a superação do modelo médico, colocando o laudo médico em seu devido âmbito. Em seu Art. 28, reconhece a necessidade de condições materiais e não materiais para acessibilidade à instituição educativa e conteúdo curricular por meio de recursos adequados, do Ensino Básico ao Superior:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que

maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...] XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica e igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, LBI, 2015).

A Lei ao apregoar os estudos e lutas históricas considera, dentro dos limites capitalistas, as possibilidades de desenvolvimento humano, aconselha potencialidades no uso humanizador do meio social e reconhece as possibilidades da deficiência como dinamizadora da humanização atribuindo papel mais ativo à aprendizagem.

Demonstramos por essa linha cronológica a legislação que se respaldou a concepção em torno da ideia de que a sala de aula deve espelhar a diversidade humana, não a esconder ou segregá-la. Ainda assim, a BNCC ignorou todo o arcabouço legal aqui apresentado e que respalda a Educação Especial e o AEE enquanto uma atividade pedagógica e de suporte dos serviços da Educação Especial, vejamos:

Um primeiro aspecto a ser destacado no tocante ao estudo realizado refere-se ao fato de que na primeira (2015) e na segunda (2016) versões preliminares da BNCC havia um tópico intitulado “A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2015; 2016). Ainda na segunda versão constava um parágrafo com um breve resumo sobre a educação especial no tópico “A BNCC e as modalidades da educação básica”. Esses dois tópicos foram extintos a partir da terceira versão preliminar da BNCC, de abril de 2017 (BRASIL, 2017a), e não mais retomados (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 2).

Fica evidente a total ausência de debate em torno da Educação Especial visto que a BNCC-EM, sendo um documento de referência obrigatória para a Educação Básica, tendo como objetivo delinear diversas orientações para todas as etapas e modalidades de ensino, acaba por deixar de fora a modalidade da Educação Especial. Um documento com 600 páginas, vejamos como a Educação Especial foi referenciada no texto da BNCC:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local [...] essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (**Educação Especial**, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, BNCC, 2018, P.16-17, grifo nosso).

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo,

identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da **educação especial** (Brasil, BNCC, 2018, p. 325, grifo nosso).

Como se não bastasse, mesmo com todos os esclarecimentos legais, o texto da BNCC em nenhum momento esclarece, discrimina, nomeia adequadamente quem são os estudantes, sujeitos da educação especial. Ainda indica estes estudantes como sendo todas pessoas com deficiência, ignorando as diferentes formas da deficiência e desvalorizando aqueles com TGD e Altas Habilidades/Superdotação, sendo isso um terrível retrocesso conceitual. E do ponto de vista pedagógico não aponta caminhos didáticos, metodológicos e educativos que são requeridos por esses estudantes, ou seja, desconsidera todos os subsídios teóricos e metodológicos referentes às especificidades pedagógicas dos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

A referência para a comunidade surda aparece apenas uma vez no item 4.1.1. Língua Portuguesa ao se referir à Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, sendo assim, a Libras acaba sendo a única forma de oferta de AEE adotada no texto da BNCC, sendo mencionada três vezes na parte específica do Ensino Médio (BNCC, 2017).

O texto da BNCC defende erroneamente que existe “[...] a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015)” (Brasil, 2018b, p.16), porém, o Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular– BNCC, publicado dia 21 de março de 2018, assinala dois graves problemas no uso da expressão *diferenciação curricular* quando:

Primeiro, de acordo com o Manifesto, essa lei não recomenda e nem utiliza a expressão diferenciação curricular. Segundo a expressão diferencia a pessoa devido a sua condição de deficiência e tal diferenciação é considerada crime de discriminação, conforme a própria Lei Brasileira de Inclusão (INCLUSÃO JÁ, 2018). O Manifesto entende que a diferenciação curricular só poderia ocorrer se o objetivo fosse garantir o pleno acesso à escola e ao currículo comum, o que pressupõe “[...] estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas” (INCLUSÃO JÁ, 2018) (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 2-3).

As insuficientes referências à oferta do AEE no texto da BNCC não conseguem dar conta dos complexos conceitos da modalidade de ensino da Educação Especial, menos ainda proveem subsídios de nenhuma ordem para se efetuar práticas pedagógicas em perspectiva inclusiva que em muitos momentos são defendidas pelo documento. Por esse caminho o que se identifica é na verdade “um pseudodiscurso de respeito à diversidade e de inclusão como

um instrumento ideológico de obtenção de consenso acerca da necessidade da BNCC, cuja implementação favorecerá os grupos dominantes atrelados ao mercado” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 6).

Todavia, temos total consciência de que o Estado burguês não irá renunciar irrefletidamente seus lucros para investir, política e economicamente, em uma educação humanizadora, inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial. Assim como sabemos que a educação em perspectiva inclusiva nas escolas burguesas, por si só, não oferece as condições para resolver o contexto de exclusão advindo de um sistema econômico cruel e desumano.

No entanto, em parte, a Educação Inclusiva poderá colaborar “[...] na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos estudantes.” (Saviani, 2008, p. 72) mas para isso é necessário respaldo legal, inclusive da BNCC-EM tendo ela como apoio a Educação Especial em perspectiva inclusiva apontando metodologia, recursos, materiais didáticos, formação docente, fortalecendo a política de AEE, ampliando objetivos e campos de experiência de forma que tudo isso atenda e dê conta das especificidades dos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

E, como se já não fosse o suficiente a tentativa de invisibilizar a Educação Especial no texto da BNCC-EM, para coroar o pacote de retrocessos e contrarreformas vamos ter o Decreto n.º 10.502/2020, que tentou instituir uma “nova” política Nacional de Educação Especial intitulada Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2020) e que seguiu a linha de incompatibilidades e incongruências no que diz respeito às difíceis conquistas da educação em direitos humanos no cenário brasileiro, em especial, na educação especial.

A primeira crítica que podemos fazer ao Decreto n.º 10.502/2020 é ao seu processo de elaboração antidemocrático, o que não chega a ser uma novidade no contexto dos governos Temer e Bolsonaro, visto que, foram governos que desconsideraram a existência humana das pessoas com deficiência, dos movimentos sociais e de pesquisadores da área de educação especial. O Decreto foi construído por representantes do Ministério da Educação, sem um debate mais profundo com a sociedade civil, desconsiderando o acúmulo de estudos e pesquisas acadêmicas que já se acumula há décadas nas universidades brasileiras.

O Decreto não teve como foco central a educação escolar ou o desenvolvimento por via da aprendizagem, já que, o documento indica que as escolas e classes especializadas devem voltar a ser instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos

estudantes da Educação Especial que não se beneficiam em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas de ensino comum inclusivas e defende que:

Existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas, a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas (Brasil, 2020, p.10).

Tal defesa se faz presente ao longo de todo o texto da política e no capítulo V, Art. 7.º, do Decreto, assim como reforça a ideia da volta da classe especial na escola do ensino comum. Ao retomar a ideia de escolarização das pessoas com deficiência em classes e escolas especializadas, o Decreto possibilitava que a escolarização desses sujeitos se realizasse em espaços segregados retomando, ainda que implicitamente, o conceito de deficiência dentro de uma perspectiva unicamente biológica, centrado na pessoa, não considerando as barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas, dentre outras, que, na maioria das vezes, são as principais responsáveis pela não aprendizagem.

Observamos que no Decreto todo, do início ao fim, não há uma explicitação em qualquer lugar de que os estudantes, sujeito da Educação Especial, estará nas classes comuns de ensino, ou seja, que esteja na educação para todos e com todos. A identificação com classes comuns de ensino aparece apenas em dois itens, no Art. 2.º, para fins do disposto em que considera que “escolas regulares inclusivas são instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos”. E no Art. 6.º das diretrizes para a implementação da Política que diz que se deve “oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço”

No entanto, quando analisamos a concepção presente no Decreto e na política percebemos que o termo “escolas regulares inclusivas” é tomado como sendo aquela escola que é constituída com as classes especializadas, ou seria classe especial?, o que nosso entendimento essa seria uma mudança importante em termo de retrocesso da educação especial em perspectiva inclusiva já que na política de 2008 havia uma intenção clara da formação de um sistema educacional inclusivo, isto é, uma intenção de que toda escola Brasileira seria uma escola inclusiva, para todos, no sentido de atender obrigatoriamente todos os estudantes.

Já nessa política de 2020, subentende-se a valorização das instituições especializadas, ou mesmo, de que se pretendia, que o sistema educacional brasileiro não seria mais um sistema educacional inclusivo, mas dentro de um conjunto de escolas onde existiram o que se chama escolas inclusivas, que são as algumas escolas que oferecem atendimento educacional especializado.

Pesquisadores acadêmicos de diversas regiões do país avaliam a proposta como excludente e ilegal mobilizando inúmeras entidades, pesquisadores, sindicatos que se posicionaram incisivamente contra a efetivação do Decreto n.º 10.502/2020 produzindo um manifesto apontando que:

O documento apresentado esvazia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, MEC 2008) que resultou de imensos esforços da sociedade brasileira para que o chamado público-alvo da educação especial deixasse de ser objeto de segregação escolar. [...] Não se trata de uma nova política, pois voltamos ao passado. A escolarização de pessoas com deficiência volta a ter como foco o trabalho especializado. Trata-se da descaracterização de uma política nacional que garante direitos. São direitos que têm como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, ainda em vigor e são assegurados e promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei N.º 13146 -2015). [...] Trata-se também de opção isolacionista, pois leva o país a descumprir metas e compromissos internacionais que honrosamente o Estado brasileiro firmou, proclamando o privilégio de inscrever o Brasil entre os signatários de documentos historicamente consolidados com propósitos inclusivos e emancipadores. Como instituição pública, estamos nos posicionando e deliberadamente escolhendo permanecer ao lado de estudantes e famílias que contam com nosso trabalho e que, em nossa experiência, contrariamente ao que foi argumentado na divulgação do documento, não estão “clamando” pelas mudanças por essa medida instituídas. Clamam sim pelo respeito e fortalecimento à educação pública (Unifesp, 2 de Outubro de 2020).

Como se percebe, as várias associações e demais entidades denunciaram a culminância de um processo autoritário que se distanciava dos profissionais da educação básica, da agenda dos movimentos sociais e do acúmulo de conhecimentos oriundos das pesquisas relacionadas à escolarização dos estudantes, sujeitos da Educação Especial. Reafirmaram o compromisso com a educação pública, estatal, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada, manifestando-se pela revogação do referido Decreto o que aconteceu no ano de 2023, pois o Decreto, ao contrário das leis, não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto n.º 10502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil.

Sendo assim, os limites e desafios da educação dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva da

Educação Inclusiva, diante da política de inclusão em vigência, nos autoriza defender que o AEE atua como ferramenta pedagógica e de suporte dos serviços da Educação Especial para apropriação dos conhecimentos científicos proporcionando a esses estudantes maior nível de aprendizagem e desenvolvimento. Assegurar o AEE significa possibilitar que os estudantes, sujeitos da Educação Especial, adquiram autonomia histórica para luta de classe em direção a superação desse sistema.

SEÇÃO IV

Como já anunciamos o Currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares e a Educação Profissional Técnica de nível Médio passa a ter a possibilidade de se juntar a essa composição BNCC-EM + 1. Porém, a Educação Profissional Técnica é bem mais ampla e integra-se às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e não deveria ser confundida com o Itinerário de Formação Técnica e Profissional apresentado na BNCC da contrarreforma do Ensino Médio, no entanto é o que passa a acontecer nas escolas e IF's de todo o Brasil. Sabemos que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem várias formas de organização. (Art. 36.B e 36.C da LDB e o art. 16 da Resolução CNE/ CP n.º 01/2021). A Resolução do CNE/CP n.º 01/2021, no art. 15, diz que:

Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange:
I – habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II – qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III – especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada.

Tanto a habilitação, quanto à qualificação são tipos de formação, mas que não são a mesma coisa, todavia, o percurso que o estudante fará, no Ensino Médio Integrado, pelo 5.º itinerário formativo, garante certificados de qualificações profissionais técnicas e não necessariamente um diploma de curso técnico como acontece no Ensino Médio Integrado.

Nessa configuração, a CH destinada à BNCC deve ser de, no máximo, 1.800 h. Desta forma, os itinerários formativos terão, no mínimo, 1.200 h de formação geral “§ 6.º A distribuição da CH da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino”.

O objetivo dessa seção foi analisar, com base na Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP n.º 01-2021) da Anped⁴⁸ entre outros documentos, os impactos que essas mudanças advindas da contrarreforma no Ensino Médio possibilitam para a configuração da Educação Profissional Técnica e chegamos à conclusão de que a contrarreforma autoriza também uma contrarreforma no Ensino Médio Integrado ofertado pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Ambas estão imbricadas e articuladas, mas cada uma delas tem seus contornos e especificidades. No que diz respeito à Educação Profissional Técnica ela vai se

⁴⁸<https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>.

concentrar na generalização da oferta da concomitância em prejuízo do Ensino Médio Integrado.

Isso pode ser confirmado quando em 2021 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica – DCNEPT, Resolução do CNE 01/21, traz um novo eixo curricular coadunando com o currículo composto por Competência → Habilidades → Atitudes → Valores → Emoções = CHAVE, vigente na BNCC-EM.

Esta seção aponta que novos dispositivos normativos vão se articulando a Educação Profissional Técnica e que apresentam a intencionalidade de descaracterizar o centro da oferta da EPT nos IF's que é o Ensino Médio Integrado, cuja base preconiza uma sólida formação geral, baseada em formação humana de natureza politécnica que valoriza os conhecimentos científicos por meio de educação pública estatal. Continuamos com o enfoque na categoria mediação.

4. A BNCC DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

As bases conceituais da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no sentido de educar para o trabalho e para a vida com vista na Formação Humana Integral tem como inspiração a Escola Unitária de Gramsci (2000). Uma compreensão de escola comum para todos apoiada em uma cultura geral humanista e formativa de promoção de maturidade intelectual do estudante por meio do equilíbrio equânime entre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar tecnicamente e intelectualmente.

A Escola Unitária se apoia nas propostas de Escola Politécnica no período de transição revolucionária e representava um momento de luta de classes. Foi quando os educadores socialistas inauguraram as possibilidades efetivas de uma formação que não apartasse o trabalho da vida, com integração curricular para formação ampla, bem diferente do que propõe a contrarreforma no novo Ensino Médio, como já apontamos neste trabalho.

A integração curricular no Ensino Médio (currículo único) nos IF's é assumida como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas no sentido de elevar nos estudantes a capacidade de compreensão da relação que existe entre a realidade e a totalidade social e a fim de superar a crítica da escola tradicional. A formação integrada sugere:

[...] tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa

para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 2).

O Ensino Médio Integrado, ofertado nos IF's, pretende na mesma formação oferecer no mesmo curso, a integração dos conhecimentos científicos e técnicos a partir de um currículo integrado que garanta a formação básica exigida pelo Ensino Médio. A modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ainda apresenta diversas limitações no que diz respeito à dualidade histórica que caracteriza o Ensino Médio, porém, a carência de condições materiais no sentido de superação não pode ser barreira para a construção de uma etapa transitória (Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Em sua forma normativa, o Ensino Médio Integrado ofertado pelos IF's está regulamentado pelo Decreto n.º 5.154/2004, pela Lei n.º 11.741/2008, Lei n.º 11.892/2008 e pela Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPTNM.

Contextualizando toda essa legislação, começamos pelo ano de 2003, durante o então governo Lula, foi proposto um debate de âmbito nacional com participação de diversos agentes governamentais, com ampla participação da sociedade civil, assim como de inúmeros segmentos empresariais e com dezenas de teóricos de renome para pensar uma nova política educacional em torno do Ensino Médio. Depois de muitos debates cheios de contradições e diferenças teóricas e principalmente políticas é que se formula o Decreto n.º 5.154/2004 que trata do Ensino Médio Integrado.

Diferentemente do que aconteceu na década de 1990, governo de Fernando Henrique Cardoso, em que claramente foram adotadas políticas educacionais para o Ensino Médio orientadas única e exclusivamente por critérios mercantis, isto é, as reformas desenvolvidas nessa década previam a permanente qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, bem como a técnica e a profissionalização (Shiroma, Campos e Garcia, 2005). A promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 estabeleceu uma nova concepção. Assim:

[...] o decreto n.º 5.154 /04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o Ensino Médio e a formação profissional. Em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982 (Rodrigues, 2005, p. 261).

Assim, o Decreto regulamenta o § 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41, da LDBEN 9394/96 constituindo a EPT uma modalidade articulada com o Ensino Médio orientada pela LDBEN 9394/96 ponderando a defesa de que o Ensino Médio, enquanto etapa de ensino, seja em sua forma integrada ou não a um curso técnico, com uma base unitária comum, ou seja, o

Decreto fortaleceu a discussão a respeito da necessidade de vínculo orgânica entre a EPT e o Ensino Médio.

O Decreto eleva ainda a EPT ao patamar de política de Estado e traz a recomendação do trabalho enquanto princípio de formação de homens e mulheres tendo a educação politécnica como possível para superação da dualidade estrutural e para transição para outro tipo de sociedade (Frigotto; Ciavatta e Ramos, 2005). Ainda que tenha mantido as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes⁴⁹ deixando facultativo ou não a oferta do Ensino Médio integrado (o que afasta em parte da concepção de educação politécnica) de qualquer maneira, a possibilidade de integração representa alguma perspectiva de avanço em direção a politecnia. Assim, a defesa do Decreto:

Passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 26).

Em 2008 vamos ter a criação da Lei n.º 11.741/2008 que altera a LDBEM 9394/96 para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 11.741,2008, p. 1) e fundamentalmente passa a considerar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM enquanto parte integrante da Educação Básica nos mesmos moldes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. Essa modalidade de ensino (Educação Profissional Técnica de nível médio) passa a ser organizada da seguinte forma:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008);

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudantes à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada estudantes; (Incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008);

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008);

⁴⁹ Cursos técnicos concomitantes – Nessa forma de ingresso, você cursa as disciplinas de formação técnica enquanto faz o ensino médio em outra instituição. Ou, se você já tiver concluído o ensino médio, faz apenas as disciplinas técnicas no IF. Para concorrer às vagas desse tipo de curso, você precisa ter o Ensino Médio completo ou, pelo menos, a primeira série do Ensino Médio concluída na data da matrícula. Cursos técnicos subsequentes – Esses cursos são aqueles em que os estudantes fazem apenas o técnico. Isso porque, para ingressar nessa modalidade, o estudante precisa já ter concluído o Ensino Médio na data da matrícula.

- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008);
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (Incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008) (Brasil, LDB,2006, p. 76).

Nessa orientação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei n.º 11.892/2008 que assim como na Lei n.º 11.741/2008 incorporou, em grande parte, as questões fundamentais trazidas pelo Decreto n.º 5.154/2004. O artigo 2º da Lei n.º 11.892/2008 esclarece que “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008, p. 01). Versa ainda:

§ 1.º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2.º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3.º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica (Brasil, 11.892, 2008, p. 1).

A Lei orienta uma base curricular integrada com toda a Educação Básica, com o objetivo de oferecer o currículo implicado com a superação da hierarquia existente entre as disciplinas e a já conhecida classificação formação geral e formação específica permitindo as devidas aproximações entre conhecimentos básicos e aplicados. Assim diz a Lei:

Se a peculiaridade dos institutos federais se resumisse à **pluralidade de cursos e de currículos (instituição pluricurricular)** isto poderia ser, com alguma razão, compreendido com uma decisão pautada na racionalidade, ou seja, na unificação de espaços e corpo funcional em torno de atribuições diversas. Na realidade, **o que deve distinguir essas instituições, é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber.** A este processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento (Brasil, 11.892, 2008, p. 24, grifo na Lei).

Dessa forma, destacamos a importância de compreender que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura pedagógica em que os professores (as) das disciplinas devem atuar “[...]não somente como professores da formação geral, mas

também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade” (Ramos, 2008, p. 19). Pacheco (2010) defende que com a implantação dos IF’s passamos a ter um projeto progressista de educação:

Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (Pacheco, 2010, P. 04).

Ainda segundo Pacheco, o currículo do Ensino Médio Integrado passou a ser pensado como um currículo que alinha: O trabalho como princípio educativo; A pesquisa como princípio pedagógico; A relação parte-totalidade na proposta curricular; A formação humana integral; e, O trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana. Já situamos aqui a categoria da formação humana na legislação, passaremos a demonstrar as outras categorias.

O Parecer CNE/CEB n.º 06/2012 - DCNEPTNM⁵⁰ traz a tecnologia, o trabalho, a cultura e a ciência, como extensão das capacidades humanas, socialmente legitimadas e associadas por uma compreensão de formação humana. Vejamos:

[...] pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que os estudantes desenvolvam um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais (Brasil, DCNEPTNM 2012, p. 39-40).

Portanto, compreender a relação entre ciência, tecnologia, educação e trabalho, como “eixos estruturantes e indissociáveis, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *strictu sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira” (Moura, 2010, p. 19). Tal compreensão autoriza o entendimento de que o trabalho como princípio educativo se localiza epistemologicamente no sentido oposto da competência *aprender a fazer* ou de formação para

⁵⁰https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ceb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf
<https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/4143/educacao-superior>

o exercício do trabalho. “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la, diferentemente de simplesmente se adaptar a ela” (Ramos, 2008, p. 4).

Desse modo, a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 -DCNEPTNM dá as bases para a elaboração do Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos (CNCT), e adota o trabalho como princípio educativo na proposta pedagógica de ensino e a pesquisa como princípio pedagógicos. Vejamos:

Art. 6.º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudantes;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, **assumindo a pesquisa como princípio pedagógico**;

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade (Brasil, DCNEPTNM, 2012 p. 2-6, grifo nosso).

É indispensável considerar que toda aprendizagem se origina e se fundamenta nas necessidades dos estudantes entendendo o trabalho como elemento central na produção da existência humana no sentido de que o ser humano é o produtor de sua realidade. “[...] enfatizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (Ciavatta, 2005, p. 2).

Assim esclarece o parecer do CEB da DCNEPTNM:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no

trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (Brasil, DCNEPTNM, 2012 p. 66-67).

A legislação emprega a pesquisa como aporte teórico-metodológico, como princípio pedagógico, além de caracterizá-la como importante estratégia para a construção de um currículo que se pretende integrado. Conforme o Art. 21 da mesma Resolução, o exercício profissional, assegurado na organização curricular dos cursos ofertados de forma contínua, deve estar “relacionado aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientado pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente” (Brasil, DCNEPTNM, 2012, p. 07).

O sentido da pesquisa como princípio pedagógico é explícito quando define uma atividade escolar orientada e mediada pelos professores (as) com o propósito de configurar um importante eixo estruturante do currículo dos cursos de EPT, assim a pesquisa como princípio pedagógico é definida no relatório do Parecer CNE/CEB 06/2012:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético social (Brasil, DCNEPTNM, 2012, p. 28-29).

De fato, a pesquisa como princípio pedagógico é uma atividade que o estudante precisa realizar fundamentalmente como processo de produção de conhecimento, pois, desperta a criatividade o espírito crítico e a curiosidade, além de ser fundamental para as intervenções transformadoras, seja na comunidade escolar ou comunidade local, pois, o estudante precisa dominar os conceitos científicos que estão presentes nas diferentes técnicas utilizadas na produção moderna entendendo que a tecnologia é uma mediação da dimensão intelectual do trabalho produtivo e esse caminho se faz possível através da pesquisa.

Para que se coloque em prática esses conceitos é importante incorporar tais princípios, e é necessário também assumir o compromisso de integrar o Ensino Médio pautado na gestão democrática e na integração das pessoas bem como no diálogo do trabalho como princípio educativo. A organização do Ensino Médio Integrado requer disponibilidade de condições materiais, condições humanas, pessoal de apoio e formação continuada antes e ao longo da oferta referenciada no projeto político pedagógico, bem como na sua concepção pedagógica e na situação concreta da escola contextualizando cada *campi* de modo que explore as estratégias organizacionais e metodológicas fundamentais para operacionalizar o currículo integrado, há ainda que se contar com a socialização das experiências e ações no Ensino Médio integrado em que se organize e se discutam essas experiências, em suma, seu sucesso depende em grande parte de práticas inclusivas (Ramos, 2002).

Nossa intenção em destacar o ineditismo desse projeto orientado por uma concepção progressista de Educação Profissional Tecnológica, foi buscar elementos legais que respaldam nossa defesa pelo Ensino Médio integrado ofertado pelos IF's justamente pelo fato de ser uma proposta de formação humana integral, que como já apontamos na seção I, deve ser regulada por ciências, pois a atividade educativa tem como eixo articulador conteúdos científicos e é um direito humano a apropriação daquilo que os seres humanos produziram historicamente. Assim sendo, consideramos que o Ensino Médio ofertado pelo IF's incorpora a Educação Inclusiva e as especificidades dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, pela possibilidade de articular dimensões importantes da formação humana e que beneficia a todos, sem exceção.

4.1 A BNCC na Contrarreforma do Ensino Médio e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado

Com o intuito de contextualizar o que até aqui foi analisado, retomamos o fato de que a LDBEM permite a democratização do acesso ao Ensino Médio e a articulação entre ciência e técnica dentro de uma mesma trajetória curricular possibilitando a efetivação do Ensino Médio Integrado, de modo que a articulação entre formação geral e formação técnica seja construída com o fim orgânico e integrado, para isso, é necessário assegurar quatro elementos curriculares fundamentais: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. A perspectiva curricular adotada pelo Ensino Médio Integrado tratou de integrar esses quatro elementos como eixo curricular e fio condutor de todo o currículo. Os quatro elementos foram assumidos no currículo do ponto de vista social e histórico presentes tanto no campo normativo como nos debates críticos. Aspectos já demonstrados.

Entretanto, em 2016 vamos ter uma quebra nessa trajetória advinda da política econômica centrada no neoliberalismo, com pacotes de medidas e contrarreformas que retiram direitos e coloca a privatizações e financeirização do capital no centro dos debates e por um quadro político-ideológico-social configurado por autoritarismo, neofascismo e ultra reacionário com movimentos sociais de dimensão anticientífica, obscurantista, negacionista que mesmo em um ambiente democrático acaba tolerando tensões provocada por esses movimentos (Pelissari, 2023).

Muitas vezes o termo ‘fascismo’ é empregado de uma maneira imprecisa, como sinônimo de reação, terror, etc. Isto não é justo. O fascismo não significa apenas a luta contra a democracia burguesa, não podemos empregar essa expressão apenas quando estamos em presença dessa luta. Devemos empregá-la apenas quando a luta contra a classe operária se desenvolve sobre uma nova base de massa de caráter pequeno-burguês, como vemos na Alemanha, na França, na Inglaterra, por toda parte onde existe um fascismo típico (Togliatti, 1978, p. 5).

E é dentro desse quadro de neoliberalismo autoritário que se insere a contrarreforma do Ensino Médio e que atinge diretamente a EPT ofertada nos IF’s. A BNCC-EM se organiza pelo anticientificismo, como já demonstramos, porém, não significando que não se tenha uma concepção científica pois a perspectiva pedagógica orientada pela competência e habilidade, concepção produzida no âmago do sistema capitalista, defende a dissolução dos conteúdos científicos possibilitando o que chamamos de caráter anticientificista, Silva (2018) analisa:

O que chama a nossa atenção é a noção de conhecimento, que pode ser discutida em relação a outros elementos não ditos como “informação”, “reconhecimento”. A BNCC toma o conhecimento como uma racionalidade instrumental, naturalmente objetivo e neutro, mobilizado como algo pronto, acabado, capaz de ser aplicado, ativado, utilizado por um sujeito intencional e consciente capaz de dominá-lo e controlá-lo. Um conhecimento transparente, sem equívocos, em situação de uso, de comunicação como ação individual na solução de problemas coletivos, sociais (Silva, 2018, p. 112).

O que queremos dizer é que o eixo curricular central da BNCC-EM que deve ser desenvolvido nos estudantes do Ensino Médio é a competência, a habilidade, as atitudes, os valores e as emoções e não mais a ciência, a cultura e a tecnologia.

Então, até 2021 tivemos o eixo curricular do Ensino Médio integrado com base na educação politécnica organizado por disciplinas de áreas do conhecimento, por campos científicos e justamente por isso a ênfase se localizava nos aspectos científicos dos conteúdos objetivando a integração do trabalho, ciência, tecnologia e cultura socialmente e historicamente referenciados, ou seja, a cultura brasileira, a cultura local forma um conjunto de práticas de transformações da realidade, um conjunto ético e de valores da formação social que se articula com a ciência, com a tecnologia e com o trabalho consubstanciando o eixo curricular do Ensino Médio Integrado.

No entanto, ao analisarmos os impactos da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC-EM na configuração organizacional do currículo da EPT chegamos à conclusão de que ambas autorizam também uma disfarçada contrarreforma na oferta do Ensino Médio dos IF's, pois, as modificações legais que o governo realizou na estrutura curricular no Ensino Médio Integrado após a contrarreforma estão imbricadas e articuladas com a Lei n.º 13.415/2017 e com a BNCC-EM cada uma com seus contornos e especificidades. Tais questões foram estudadas e analisadas por Silva (2018), Pelissari (2023), Ferreti e Silva (2017) Moura e Filho (2017).

Assim, a partir de 2018 vamos ter uma série de regulamentações do Conselho Nacional de Educação- CNE aproximando a estrutura curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a contrarreforma do Ensino Médio norteada pela BNCC-EM igualmente alinhada com a Lei n.º 13.415/2017 já que, um ano após sua aprovação, o CNE/CEB publica a Resolução n.º 17/2018 que expressa a nova BNCC-EM na Resolução CNE/CEB n.º 03, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Todas essas legislações advindas da Lei n.º 13.415/ 2017 – Lei do novo Ensino Médio consentem que a contrarreforma da Educação Profissional Técnica passe a ser uma decorrência necessária da contrarreforma do Ensino Médio já que insere como um dos cinco itinerários formativos da BNCC-EM o itinerário de Formação Técnica e Profissional. Prova desse fato é que a Resolução 01/ 2021 – DCNEPT advinda da contrarreforma do Ensino Médio altera por via indireta a Educação Profissional Técnica Integrado ao Ensino Médio, submetendo-o ao esquema BNCC de até 1.800 horas + formação profissional, esquema indiscutivelmente diferente do que já estava consolidado na legislação da EPT, como bem demonstramos (Moura; Benachio, 2021).

Começamos por analisar que o texto da nova Resolução 01/2021 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica -DNEPT, intencionalmente e sem equívoco, prima por conceitos que andam em campos opostos da formação integral e distorce os conceitos defendidos no Ensino Médio Integrado para dificultar a interpretação de expressões como *do trabalho como princípio educativo, integração do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura, formação humana integral, pesquisa como princípio pedagógico, como eixo estruturante da formação*, estes princípios são tomados no texto da nova Resolução enquanto princípios próprios neoliberais atrelados a *competência para a empregabilidade, empreendedorismo, competência para labores, protagonismo juvenil, competência socioemocionais*, entre outros. Vejamos:

IV- centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V- estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social (Brasil, DCNETP, 2021, p. 02).

Nota-se que o texto da nova Resolução, na tentativa de alinhamento com a BNCC-EM, apresenta as categorias *princípio educativo, integração trabalho, ciência, cultura e tecnologia* como sendo a base para a construção de competências referenciadas na BNCC-EM como se tivessem o mesmo significado sendo que as competências estão em princípio e concepção teórica antagônicas. Vamos presenciar esse hibridismo conceitual recorrente durante todo o texto da nova Resolução. Da mesma forma, a concepção de competências é apresentada como se estivessem apoiadas no mesmo referencial teórico-epistemológica ou nas mesmas matrizes políticas da formação humana integral, tal observação é apontada pela Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP n.º 01-2021, grifo na Nota) assinada por dezenas de entidades que reforçam:

O “Trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”, são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como **“competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”,** dentre outros. Apenas como exemplo, pois isso é recorrente ao longo do texto das DCNEPT, transcrevem-se, abaixo, os incisos IV e V do “Art. 3.º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica”. Sobre tal questão, considere-se que o uso de termos originados em campos opostos teórica e politicamente não ocorre por equívoco de quem o produziu, mas com a clara intencionalidade de distorcer, propositalmente, os conceitos para dificultar a interpretação por parte do leitor pouco atento ou com pouco domínio sobre eles⁵¹ (Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica, Negrito na Nota).

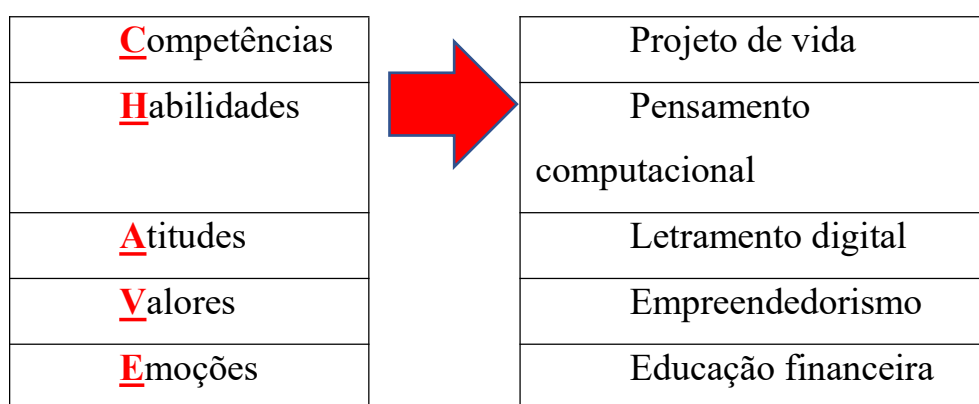
Não sendo suficiente a mudança de concepção teórica a Resolução 01/21 – DCNEPT apresenta um novo eixo curricular para a EPT que é a “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” que iremos aprofundar no decorrer desse trabalho e que articula o currículo por competência vigente na BNCC-EM composto por habilidades-competência –

⁵¹<https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>.

atitudes – emoções – valores, referendados pela sigla CHAVE, tendo como hegemonia pedagógica o fazer e a competência, ou seja, deixando de ter disciplinas do conhecimento passando a ter grandes áreas do conhecimento⁵², dissolvendo o conteúdo científico.

Esclarecemos mais uma vez que as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC-EM, quanto para os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas, incluindo os IF's. Com objetivo a ilustrar:

Gráfico 03: Componentes curriculares “generalistas”



Fonte: Elaborada pelos autores a partir da BNCC-EM, 2018.

Pela estrutura curricular da BNCC-EM, não é mais possível falar em Química, Biologia, Física e Filosofia e sim em área do conhecimento como é o caso de “ciência das naturezas e suas tecnologias” essa grande área não apresenta as disciplinas de química, biologia e física como essenciais, aliás, sequer são consideradas os seus marcos epistemológicos e tão pouco os métodos próprios dessas disciplinas e muito menos são mencionadas em suas dimensões de áreas. Outro exemplo é a “ciências humanas e sociais aplicadas” que não trazem como ênfase as disciplinas de História, Geografia e Filosofia nem de maneira delimitada e nem pensadas em relação com outras áreas do conhecimento, mas apenas como uma grande área na qual essas disciplinas acabam sendo dissolvidas a partir da ideia de competências e habilidades.

Queremos mais uma vez destacar que até então o currículo do Ensino Médio era orientado por conteúdos, por conhecimentos científicos, ainda que a compreensão de

⁵² 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área tem suas competências específicas que devem ser desenvolvidas e aprofundadas ao longo da etapa do Ensino Médio, uma vez que o desenvolvimento de algumas já está previsto nas competências de área do Ensino Fundamental (Brasil, BNCC,2018).

competências já estivessem presentes desde a década de 90, ainda assim a hegemonia estava nos conhecimentos científicos, a partir da nova BNCC-EM temos a volta epistemológica para um currículo por competência que é fundamentado e orientado exclusivamente pela prática, pelo pragmatismo, pela reprodução de processos e procedimentos do mercado de trabalho. O centro da perspectiva curricular é dado pelo conhecimento tácito, pelo fazer em uma perspectiva neoliberal, um fazer puxado pela prática flexível calcado no utilitarismo se adequando ao trabalho informal que já é predominante. Assim:

A aprendizagem flexível, como organização curricular e como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda (Kuenzer, 2017, p. 342).

Não é demais lembrar que na Pedagogia das competências (neotecnicismo), a escola passa a assumir uma postura que está na contramão da Pedagogia politécnica que embasa o currículo do Ensino Médio Integrado e valoriza os conhecimentos científicos reivindicando um currículo unitário na perspectiva crítica de formação humana. Estas duas concepções de educação (neotecnicismo e politécnica) são inconciliáveis, pois, situam-se em marcos teóricos, epistemológicos, políticos e pedagógicos muito diferentes. Advertimos ainda que o neotecnicismo nas atuais forças capitalista não é o mesmo que caracterizou a década de 70 e 80, período de desenvolvimento econômico no Brasil, estamos falando de um tecnicismo da época da desindustrialização e do inchaço do setor de serviços (Kuenzer, 2017, p. 342).

Outra análise é de que a BNCC-EM fragmenta o currículo ao instituir o modelo BNCC 1+1 que divide o Ensino Médio em duas partes, uma que é geral a ser cursada por todos os estudantes e a ser cumprida em até 1.800 horas e a outra por itinerários formativos. Assim os cursos com o currículo integrados, como é o caso do Ensino Médio ofertado nos IF's, serão direcionados a se adequar ao esquema, assim a BNCC-EM se refere aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio e deverá ser harmonizada com a parte diversificada nos termos do Art. 35-A da LDBEM, com a redação dada pela Lei n.º 13.415/2017:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento;

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, LDB, 1996).

Outro ponto é o fato de que antes a nova BNCC-EM o conjunto de disciplina que compunha o Ensino Médio denominados de núcleo comum de no mínimo 2.400 h agora passa ser no máximo 1.800, o que tínhamos era a CH mínima que se adequava às realidades de cada estado, região ou localidade, agora é estabelecido uma CH máxima o que consideramos bastante baixa para desenvolver os conhecimentos científicos do núcleo comum pois, no caso do Ensino Médio ofertado nos IF's passam de 2.400 h. vejamos o art. 35-A, §1.º e §5.º:

§ 1.º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. [...] § 5.º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (Brasil, LDB, incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017).

Diferentemente, a modalidade integrada prevê que projetos curriculares articulem a formação básica e a Formação Profissional Técnica na oferta do Ensino Médio concomitante pressupunha a integralização do Ensino Médio regular concomitantemente à Formação Profissional, ou seja, para a oferta concomitante era necessário integralizar as 2400 horas do Ensino Médio regular, e na forma integrada, embora não houvesse uma determinação nesse sentido, constituiu-se essa materialidade nos cursos que cumprem, simultânea e articuladamente, a formação geral e profissional técnica dos estudantes. Em nenhum dos dois casos havia o limite da formação geral básica às 1.800h como estabelece hoje a contrarreforma.

Os itinerários formativos confirmam a principal mudança no Ensino Médio para substituir o currículo único, por um modelo mais diversificado e flexível, e deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. A parte diversificada trazida pela BNCC-EM e pela Lei n.º 13.415/2017 é composta por cinco 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” (Brasil, 2018, art. 36) e que estarão disponíveis para os estudantes, sendo que cada escola ofertará um desses itinerários dependendo de suas possibilidades, estrutura ou capacidade constituindo na verdade uma ideia falaciosa pois, na realidade brasileira não será possível tal escolha já que ela não pode ser feita de modo homogênea em todas as escolas brasileiras como já demonstramos neste trabalho. Essa cisão de se ter dois Ensino Médio em um só, constitui o modelo BNCC de Ensino Médio. É, portanto, no marco da imposição dessa cisão curricular que se apresenta a BNCC-EM para todo o Brasil.

[...] ao estabelecer um teto de 1800 horas para o cumprimento da parte comum do currículo, a reforma privilegia a parte flexível do currículo (itinerários formativos)

deslocando a maior parte da carga horária do Ensino Médio para essa parte da formação. Isso representa uma drástica diminuição da carga horária referente à formação geral, que é base para todos os estudantes, seguida da supervalorização dos itinerários formativos, que é uma formação específica, podendo ser apartada do contexto da formação geral, bem como ocorrer por etapas com terminalidade, comprometendo o conceito de Educação Básica obrigatória e de Ensino Médio como sua última etapa (Moura; Benachio, 2021, p. 176-77).

Ao restringir o acesso à formação geral, a BNCC-EM contraria preceitos constitucionais da educação como estabelecido pelo artigo 205 da Constituição Federal em que defende a educação como direito de todos e dever do Estado, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Por outras palavras o que queremos demonstrar é que nessa nova configuração, um estudante ao cursado a carga horária referente à parte comum de até 1.800 horas, com possibilidade de ser menor já que essa é a CH máxima e essa decisão fica a critério dos sistemas de ensino, isso acaba por lhe privar de se aprofundar nos conhecimentos das demais áreas que são tão importantes para o seu desenvolvimento pleno. E para se alinhar com essa formatação curricular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT - DCNEPT, a nova Resolução n.º 01/21 reforça a BNCC-EM no art. 36, §1.º, prevê que:

§ 1.º cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5.º do Art. 35-A da LDB (Brasil, DCNETP, 2021, p.10).

O art. 36, § 6.º dispõe reforça o fato de que a formação Profissional Técnica compõe um dos cinco itinerários formativos do Ensino Médio e que para a sua oferta, os sistemas de ensino poderão incluir vivências práticas de trabalho e realizar parcerias com setor privado, elevando a ingerência das empresas privadas na educação profissional:

§ 6.º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, DCNETP, 2021, p. 7).

Pesquisas já apontam que as 1.800 h correspondentes à BNCC-EM de formação geral estão sendo ofertadas em sua maioria pelas escolas públicas e a outra parte do currículo diversificado, principalmente o 5.º itinerário de Formação Técnica e Profissional, que historicamente é predominantemente oferecido pelos IF's, agora vem sendo ofertado por

convênios e acordos em parceria público-privado indicando um processo de privatização nessa modalidade de ensino (Silva, 2022; Pelissari, 2022,2023). A críticas a essa organização passa pela ideia de que:

Com essa orientação vaga, é favorecida a formulação de propostas de itinerários formativos para os sistemas de ensino, e mesmo para escolas, por instituições privadas que vêm atuando no apoio às políticas públicas educacionais. Há dentre elas a proposta de itinerário formativo Cultura Digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e o itinerário formativo (Steam) da Triade Educacional, que também se associa ao Cieb. Como já é do conhecimento de muitos, os mantenedores do Cieb são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Instituto Natura e o Instituto Península. Há também relações dessas organizações com o Todos pela Educação, o Movimento pela Base e o Instituto Inspirare. Muitas das ações dessas entidades são divulgadas pelo Porvir, portal de divulgação de inovações educativas organizado pelo Instituto Inspirare. Havendo estreita relação dessas organizações com grandes empresas e instituições financeiras privadas, é possível reforçar o argumento, já difundido amplamente pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) em nota pública, de que, muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do Ensino Médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas (Lopes, 2019, p. 67).

Não podemos deixar de aprofundar a análise do processo em curso de privatização do Ensino Médio brasileiro, ou seja, a oferta privada de um ensino que predominantemente é ofertado pelo sistema público de educação, agora passa, pela primeira vez na história da República brasileira, a ser ofertado pela esfera privada mas com o dinheiro público para efeitos de “cumprimento das exigências curriculares de Ensino Médio [...] através de parcerias com instituições que ofereçam educação presencial e/ou à distância em consonância com a flexibilização da alocação dos recursos” (Ferretti, 2017, P.39).

Nessa lógica, 20% da carga do Ensino Médio poderá ser ofertada a distância e pela iniciativa privada assim como os cinco itinerários formativos também podem ser oferecidos e desenvolvidos pelo setor privado, então, dependendo das condições do estudante é autorizado realizar a parte do currículo referente a BNCC na escola pública e os itinerários formativos na esfera privada ou vice-versa. Como afirma Pelissari (2022), reforça as pesquisas de Silva (2022) ao afirmar que são aulas em ambiente privado por meio de uma televisão instalada em uma sala de aula com mais de cem estudantes que se comunicam com um instrutor (bolsistas) e o professor (a) se faz presente por meio virtual. Vejamos:

No Paraná isso ficou bem claro em um contrato firmado entre a Secretaria Estadual de Educação e um grande grupo educacional do estado, a UniCesumar. Foi feita uma parceria e um contrato que paga algo na ordem de 35 milhões de reais somente neste primeiro ano para a contratação de tutores e monitores que vão ofertar pequenos cursos técnicos para os jovens nas escolas estaduais, sendo que existem professores concursados que poderiam ofertar cursos técnicos de qualidade semelhante. O pior é que os cursos serão ofertados a distância, por tutores que recebem 600 reais por mês, sem formação adequada, podendo assumir até dois mil estudantes simultaneamente. É disso que se trata. É algo bastante grave e preocupante (Pelissari, 2022, S/P).

E como se não fosse suficiente, a Resolução 01/21-DCNEPT retoma o que a Lei n.º 13.415/2017 já estabelece que é o professor (a) com notório saber, conforme já dito nesse trabalho, porém, diferentemente do Ensino Fundamental no Ensino Médio Integrado a EPT a Resolução institui este profissional de um jeito irrestrito na prática docente da EPT, então esse professor (a) pode ser um instrutor(a), sem formação superior apenas com as competências necessárias para dispor nos estudantes as capacidades técnica das práticas. Machado (2021) explicita:

No contexto dessa legislação, o expediente do notório saber representa qualquer coisa [...] e não deixa de causar polêmica. Significa a permissão dada às instituições e sistemas de ensino de realizar contratações circunstanciais, por valores menores e sem a necessidade, no caso dos oficiais, de realizar concursos públicos, de indivíduos não licenciados para trabalhar como professores. Manifesta-se como um jeito arrivista de possibilitar a adequação das instituições e sistemas de ensino, e a baixo custo, à oferta do quinto itinerário formativo do Ensino Médio, instituído por essa lei, a formação técnica e profissional. Uma autorização que pode representar um passaporte ou preâmbulo à extensão dessa medida para além desse segmento (Machado, 2021, p. 59).

Nesses moldes, o Estado se desincumbe da responsabilidade pelo déficit de professores (as), que é real, especialmente em algumas áreas do conhecimento decorrente da negligência para com a educação pública de qualidade e é mais uma medida tomada para desvalorizar a profissão docente. O notório saber se relaciona com o anticientificismo e a precarização do trabalho docente e com a possível privatização do Ensino Médio como estamos aqui confirmando.

Outro fato novo da Resolução CNE 01/21 – DCNEPT em consonância com a BNCC-EM e que compõem o conjunto de mudanças do novo Ensino Médio é a nova forma de oferta do Ensino Médio na EPT chamada, no texto da Resolução, de “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” permitindo duas matrículas de um mesmo estudante em instituições diferentes caracterizando a oferta do 5º itinerário Formação Técnica e Profissional. Essa nova forma de ofertar o Ensino Médio acontece à revelia da LDBEN referente aos artigos 36-B e 36-C que definem as formas de oferecimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ou seja, mesmo sem alterar os artigos da Seção IV-A da LDBEN que diz:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o Ensino Médio;
II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (...)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:
I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir os estudantes à habilitação profissional

técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada estudantes;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado” (Brasil, LDBEN, 1996, art. 36-C).

A Resolução CNE- 01/ 21- DCNEPT, no seu capítulo VI, traz a nova forma de oferta:

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

I integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudantes à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica II concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;

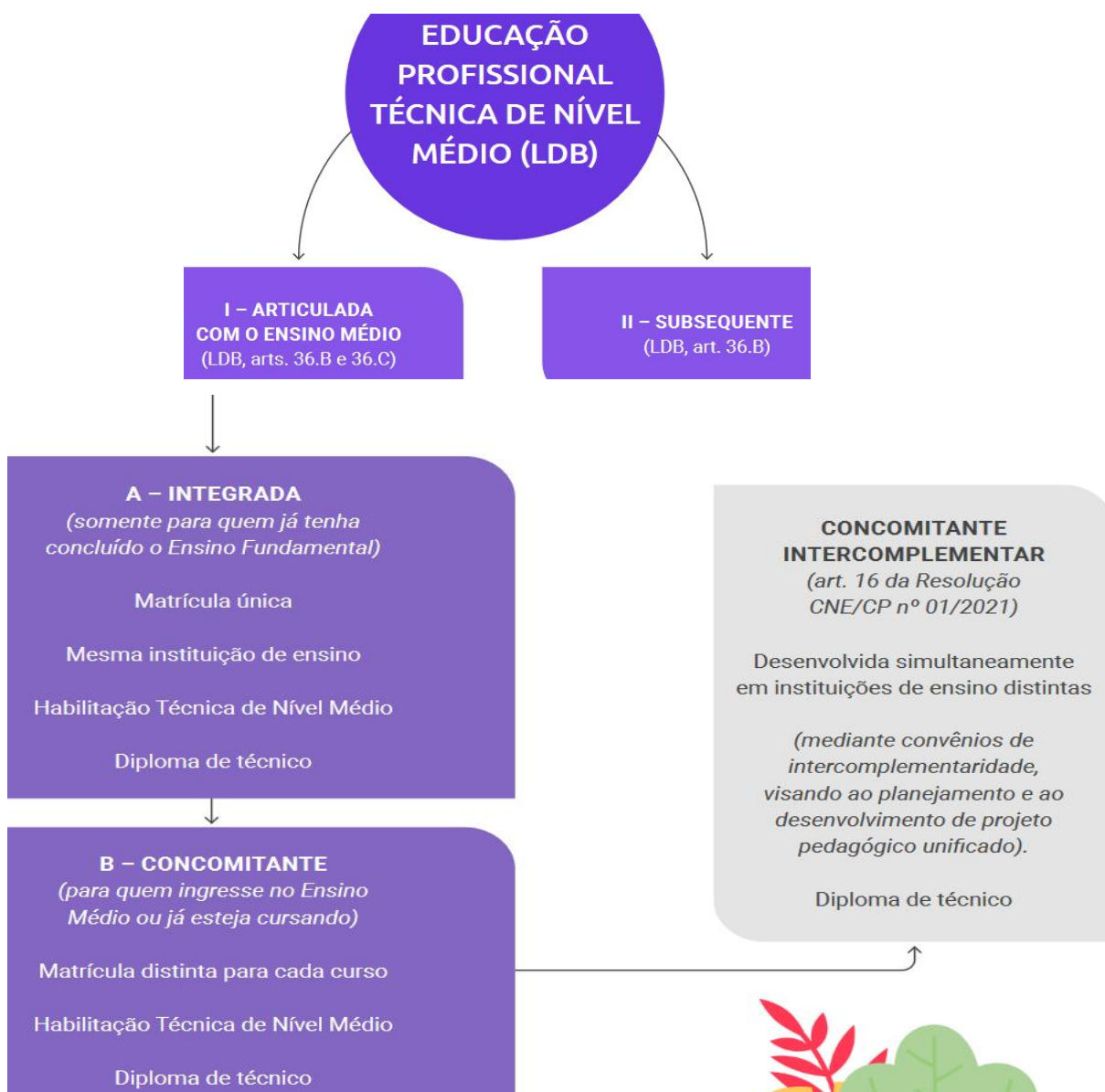
II concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

IV subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio” (Brasil, DCNETP, 2021, p. 7).

A “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” terá CH que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, três mil horas, a partir do ano de 2021, garantindo a CH máxima de 1.800h para a BNCC em atenção ao disposto no § 5.º do Art. 35-A da LDBEN (Resolução CNE/CP 01/2021, art. 26, § 1.º). Compreendemos que essa racionalidade assumida na BNCC-EM, na Lei n.º 13.415/2017 e na Resolução 01/21 contribuem para a extinção da integração entre o Ensino Médio e o Profissional Técnico, e a prioridade agora passa a ser a concomitância em detrimento ao integrado precarizando a formação dos estudantes filhos da classe trabalhadora.

Para que se possa visualizar, vejamos na figura abaixo como fica a oferta do Ensino Médio pelas novas mudanças políticas e curriculares:

02: Fluxograma de Ofertas do Ensino Médio



FONTE: Brasil, Guia de Implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional (FTP),2022.

Vale observar que a Resolução não poderia estabelecer uma nova forma de oferta, mas como estamos evidenciando, apresenta a “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” como regra geral para a EPT, ou seja, aparece com nome próprio e ganha mais hierarquia, se tornando uma forma própria de oferecimento da EPT do Ensino Médio. Devemos dizer que a LDBEN já traz a possibilidade de intercomplementaridade, mas não é uma concomitância intercomplementar que no conteúdo é integrada, a introdução do termo “integrada no conteúdo” na definição da concomitância intercomplementar significa um imenso risco para o futuro da EPT do Ensino Médio Integrado ofertado pelo IF’s.

Para melhor esclarecer essa questão, exemplificamos que pela nova resolução 01/ 21-DCNEPT passa a ser possível ofertar um curso técnico de Nível Médio da seguinte forma: o estudante faz a BNCC-EM (1.800h no máximo) em uma escola do ensino comum e faz a trajetória de Educação Profissional Técnica em outra escola ou em curso de formação que contenha um conjunto de cargas horárias de qualificação Profissional e esse arranjo configura o que a legislação com base no novo Ensino Médio chama de “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” e esse tipo de concomitância (conteúdo fragmentado) é o que a Resolução vai chamar de currículo integrado, o que do ponto de vista pedagógico não faz nenhum sentido, na verdade é uma grande contradição pois, como é que teremos dois currículos diferentes e separados que no conteúdo passa a ser integrado? Essa configuração só seria possível se houvesse uma sintonia fora do comum entre as instituições que irão ofertar os dois currículos, com projetos pedagógicos que conversam e se integram, o que em nosso entendimento é uma abstração diante da realidade das escolas brasileiras.

O que queremos interpretar é que fica autorizado legalmente que a segunda etapa do 5.º itinerário formativo Formação Técnica e Profissional seja desenvolvido a partir de vários cursos de qualificação profissional sem necessariamente ser um curso técnico, assim, o estudante realiza um curso de qualificação de 100 h no SENAI /SENAC, faz outro curso FIC (cursos de curta duração) no IF em que as certificações reconheçam os saberes e competências desenvolvidas e adquiridas na prática profissional e assim o estudante pode juntar esses certificados e validar como CH da Educação Básica na modalidade Ensino Médio Profissional Técnica .

A certificação desses saberes poderá ser feita por instituições privadas a partir de parcerias construídas entre as escolas, as secretarias de educação e os sistemas de ensino e empresas privadas e assim se efetiva a “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo”. Ao analisar os guias de implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional articulada ao Ensino Básico ofertados pelo Serviço Social da Indústria / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SESI/SENAI) e de outras empresas para os profissionais das Secretarias Estaduais de Educação , identificamos que os guias conceituam os 5.º itinerários formativos como sendo “ conjunto de Unidades Curriculares, projetos, oficinas, núcleos de estudo, cursos e demais situações de aprendizagem que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (p.11) este é o caso do manual do Itaú- Educação e Trabalho .

Essa configuração implica ainda no fato de que os estudantes nesses casos passam a contar com dois delineamento de professores (as), aqueles professores (as) da BNCC que

terão como função a formação geral, já os professores (as) que atuarem nos itinerários formativos deverão conduzi-los para atuar em conjuntura profissional que se mostra progressivamente complexo e implacável de capacidade profissional exigida pelo ramo de atividades trabalhistas sem responsabilidade com a formação integral desses estudantes, mas apenas com a formação instrumental para um determinado posto de trabalho.

Nossa interpretação reafirma que a nova configuração do Ensino Médio Integrado que passa a ter como protagonista o currículo de “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo”, que por sua vez, tem como objetivo instituir a cisão curricular (concomitância) enquanto regra em detrimento o ensino integrado (integração curricular) passa a ser uma ameaça e um retrocesso ao processo de Educação para todos.

Vale destacar que o 5.º itinerário de Formação Técnica e Profissional, na história da educação brasileira não tem sido ofertado pelas escolas tradicionais /privadas então fica claro que a contrarreforma atinge diretamente os estudantes, filhos da classe trabalhadora, que são maioria dominante no Ensino Médio no Brasil e é para esse itinerário que a Resolução impõe à “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” como regra. Consentindo certificados intermediários e de qualificação profissional, não exigindo que seja composto predominantemente por curso técnico, que sequer obriga que o 5º itinerário seja composto por um curso técnico concomitante ofertado pelos IF’s. O futuro que se desenha é de que teremos o 5.º itinerário composto por uma espécie de quebra-cabeça de cursos de qualificação.

Nesse momento do trabalho é necessário apontar que novos dispositivos normativos vão se articulando ao que nos parece ser uma contrarreforma da EPT e que apresentam a intencionalidade de descaracterizar o centro da oferta da EPT de Nível Médio Integrado, cuja base preconiza uma consistente formação, pois os curso de Ensino Médio Integrados nos IF’s são, como já dizemos, fundamentalmente composto por uma sólida formação geral, baseada em formação humana de natureza politécnica que valoriza os conhecimentos científicos por meio de educação pública estatal. Tal oferta passa a ser impraticável dentro das 1.800h exigidas pela BNCC-EM.

Vejamos os novos dispositivos normativos que vem se articulando as mudanças da oferta na EPT:

- ✓ Lei n.º 13.415/2017 que institui a contrarreforma do Ensino Médio;
- ✓ Nova BNCC para o Ensino Médio;
- ✓ Corte e teto de gasto enquanto eixo da contrarreforma;
- ✓ Proposta de mudanças na Lei de criação dos institutos federais, Lei - 11.892/2008 que se dá no sentido da fragmentação do Ensino Médio integrado;

- ✓ A resolução CNE 03/2018 que institui a DCN para o Ensino Médio;
- ✓ A resolução CNE 02/2019 BNC que trata da formação dos professores (as) em direção aos conteúdos da BNCC fundamentada em habilidades e competências;
- ✓ Programa future-se;
- ✓ Portaria MEC 983/2020 efetua mudanças na carreira EBTT, com carga horárias muito elevadas descaracterizando a docência e a pesquisa;
- ✓ Novo catálogo dos cursos técnicos que incorporam os elementos até aqui apresentados;
- ✓ Novo formato do PNLD eixo mediação didática e currículo;
- ✓ Resolução CNE/CP 01/ 2021 (DCN PARA EPT);
- ✓ Decreto n.º 10.656, artigo 25 – Fundeb que vai trazer os financiamentos possíveis para efetivação da contrarreforma do Ensino Médio incluindo a EPT;
- ✓ O novo modelo do ENEM adaptado à contrarreforma do Ensino Médio;
- ✓ Decreto n.º 10.502/2020, que tentou instituir uma “nova” política Nacional de Educação Especial intitulada Política nacional de educação especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Todos esses documentos são extremamente bem planejados mutuamente, e têm uma inteligência característica das políticas neoliberais que coordenam esse processo de contrarreformas educacionais. Defendemos aqui que é fundamental compreender essa racionalidade para articular resistências e defender o Ensino Médio Integrado (Moura, Benachio, 2021).

Vamos abrir um parêntese em relação às questões do currículo e analisar a gravidade do texto do artigo 25 do Decreto n.º 10.656/2021 que regulamenta a Lei de criação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb no sentido de afastar os IF's da perspectiva do Ensino Médio Integral:

Art. 22. Para fins da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos estudantes: II – da educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B da Lei no 9.394, de 1996, e do itinerário de formação técnica e profissional do Ensino Médio, previsto no inciso V do caput do art.36 da referida Lei.

§ 2o Para fins do disposto no inciso II do *caput*, ainda que o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio ou o itinerário de formação técnica e profissional sejam desenvolvidos com matrícula única em instituição pública de ensino, será admitido o duplo cômputo da matrícula”

Art. 25. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de educação profissional técnica de nível médio na forma de convênio ou de parceria

que implique transferência de recursos previstos no inciso II do § 3.º do art. 7.º da Lei n.º 14.113, de 2020.

§ 1.º As matrículas efetivas de que trata o caput deverão ser registradas no Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica Sistec.

§ 2.º As parcerias firmadas deverão ser disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição da Rede Federal e conter, no mínimo, o número de matrículas pactuadas e efetivadas e o valor anual médio recebido por matrícula (Brasil, Decreto n.º 10.656/2021).

Fica clara a ameaça à oferta do Ensino Médio Integrado primeiro por aceitar a dupla matrícula se adequando ao esquema BNCC + Formação Profissional Técnica, ao contrário do que diz o artigo 36-C da LDEBEN em que coloca a matrícula única para cada estudante, fortalecendo a oferta integrada. No mais, em meio a tantos cortes orçamentários, o artigo induz e reforça à rede federal a ideia de ir buscar uma complementação orçamentária pela via da oferta da “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” na Educação Técnica de Nível Médio com as redes estaduais e dessa forma se afastar do Ensino Médio Integrado. Assim diz a Lei:

Art. 23. Será admitido, para fins da distribuição dos recursos previstos no caput do art. 212-A da Constituição:

II - em relação a instituições públicas de ensino, autarquias e fundações da administração indireta, conveniadas ou em parceria com a administração estadual ou distrital direta, o cômputo das matrículas referentes à educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B da Lei n.º 9.394, de 1996, e das matrículas relativas ao Ensino Médio oferecido com o itinerário de formação técnica e profissional, previsto no inciso V do caput do art. 36 da referida Lei.

§ 1.º Os convênios ou parcerias de que tratam o inciso II do caput serão estabelecidos prioritariamente com instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica.

§ 2.º Consideram-se instituições especializadas em educação profissional e tecnológica aquelas que tenham como finalidade principal, definida em seus atos constitutivos, atuar nessa modalidade educacional, como as da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, Decreto n.º 10.656/2021, art. 23, II § 1 e 2).

Claramente, os IF's terão que buscar parcerias e convênios (estadual e municipal) para alargar sua matrícula na Educação Profissional Técnica na forma “concomitante intercomplementar integrada no conteúdo”. E ao invés de fortalecer a luta para minimizar os impactos dos cortes orçamentários, o artigo reforça a diminuição do quadro de professores (as) que trabalham na oferta do Ensino Médio Integrado pois, ao que tudo indica, terão que passar a trabalhar no Ensino Médio concomitante na esfera estadual, forçando mais uma vez a redução da oferta do Médio Integrado além de desresponsabilizar as redes estaduais na busca de construção da sua oferta própria de Educação Profissional Técnica.

Já o artigo 25 produz a legalidade de que os IF's, anualmente, tenham que disponibilizar vagas para o Estado (escolas estaduais) executando em parte a formação

técnica e qualificação profissional no Ensino Médio por via dos recursos do Fundeb, inclusive com a disponibilização dos professores (as) descaracterizando o Ensino Médio Integrado pela qual os Institutos foram criados. Vejamos:

Art. 25. Os recursos dos Fundos, inclusive aqueles oriundos de complementação da União, serão utilizados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no exercício financeiro em que lhes forem creditados, em ações consideradas de manutenção e de desenvolvimento do ensino para a educação básica pública, conforme disposto no art. 70 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1.º Observado o disposto nos arts. 27 e 28 desta Lei e no

§ 2.º deste artigo, os recursos poderão ser aplicados pelos Estados e pelos Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos § 2.º e 3.º do art. 211 da Constituição Federal.

§ 2.º A aplicação dos recursos referida no caput deste artigo contemplará a ação redistributiva dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação a suas escolas, nos termos do § 6.º do art. 211 da Constituição Federal.

§ 3.º Até 10% (dez por cento) dos recursos recebidos à conta dos Fundos, inclusive relativos à complementação da União, nos termos do § 2º do art. 16 desta Lei, poderão ser utilizados no primeiro quadrimestre do exercício imediatamente subsequente, mediante abertura de crédito adicional (Brasil, Decreto n.º 10.656/2021).

Os estados não têm tido interesse em induzir a oferta dos outros quatro itinerários formativos (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagem e Suas Tecnologias) pois o maior aporte de incentivo de todas as ordens inclusive o midiático e de recurso financeiro situa-se no itinerário de Formação Técnica e Profissional com “garantia” de entrada ao mercado de trabalho para os jovens que assim optarem. Garantia essa que não se configura como uma verdade já que o sistema educacional não tem capacidade de gerar emprego e, portanto, de garanti-lo, o que gera emprego é uma política de emprego e renda, uma política de desenvolvimento, uma política industrial. A educação, claro, pode contribuir para a elevação dos níveis de instrução e de aprendizado e culturais dos trabalhadores e trabalhadoras, mas ela por si só não gera emprego. Ela é um ingrediente do valor da força de trabalho, mas não é um insumo econômico.

Inevitavelmente vai acabar produzindo, a médio e longo prazo, um represamento do acesso ao Ensino Superior para aqueles que não terão oportunidade de cursar as disciplinas científicas que permitem a entrada na universidade. Já as escolas de Ensino Médio tradicionais privadas seguirão seu processo de formação geral sem qualquer alteração com material apostilado voltadas para a entrada na universidade e assim perpetuar a dualidade do Ensino Médio.

E para aprofundar o desmonte do Ensino Médio temos a PL 6.494/ 2017 que trata das mudanças na regulamentação da atividade de aprendiz -CLT, na qual a CH do menor aprendiz

poderá ser incorporada na CH do 5.º itinerário formativo. Isso significa a possibilidade de o jovem aprendiz trabalhar como caixa de supermercado e validar a parte da CH no Ensino Médio, em outras palavras, seria a precarização da precarização.

O que queremos dizer é que para os reformadores do Ensino Médio o ideal deve ser as escolas públicas ofertarem a formação geral de 1.800h (BNCC) e o 5.º itinerário Formação Técnica e Profissional ser ofertada pela esfera privada. Nesse caso, resta aos IF's serem chamados apenas para ofertar um conjunto de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC e a EPT se resumiria a cursos de formação inicial e continuada pois a oferta de curso profissional e técnico com necessidade de pesquisa e pós-graduação seria abolida.

A essa altura do trabalho o que colocamos é a seguinte indagação: Como toda essas mudanças passam a ser possível se nem a Lei n.º 13.415/2017, nem a BNCC-EM, nem a Resolução 01/2021 e nem o Decreto 10.656/2021 – Fundeb alteraram a Lei n.º 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que definiu como primeiro objetivo dos Institutos Federais “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” garantindo 50% de suas vagas para o atendimento desse objetivo?

Questionada se o Decreto 10.656/2021 – novo Fundeb enfraquece a concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica oferecida pelos Institutos Federais? A presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica -CONIF deu a seguinte resposta:

Não. Todo marco regulatório, seja decreto, lei ou coisa parecida, é passível de interpretação, ou interpretações. No que diz respeito ao decreto 10.656, na visão do Conif – e na minha em particular – ele regulamenta aquilo que já era previsto na própria lei de criação dos institutos, a 11.892: no âmbito do Ensino Médio, ofertarmos na forma integrada, concomitante – que é o que o decreto regulamenta de maneira mais precisa – ou subsequente. O decreto não muda a lei que nos cria em percentuais. Ela coloca que, prioritariamente, um mínimo de 50% das nossas vagas deve ser ofertado na forma do Ensino Médio integrado. Então o decreto não muda a discricionariedade das nossas autarquias nesta oferta. No caso específico da concomitância, o que o decreto acrescentou foi a questão de o orçamento poder ser vinculado às parcerias com as instituições que forem promovê-las. Ou seja, antes dessa regulamentação, a Rede Federal já tinha parcerias junto com os estados, em muitos dos nossos institutos. Contudo, nós não tínhamos a prerrogativa de acesso ao recurso do FUNDEB. Agora, com esse Decreto, os institutos da rede passam a ter. Essa é a diferença. Em momento algum ele aponta a obrigatoriedade ou um possível movimento de mudança, indicando que não seria mais obrigatório ofertar minimamente 50% das vagas na forma integrada ou que a concomitância passaria a ser obrigatória. Isso não está escrito. Pode haver interpretações assim, mas não é o que está escrito no decreto, ao menos na minha leitura. Então, isso nos dá tranquilidade, no âmbito da autonomia didática, pedagógica e científica que a própria lei 11.892 nos

traz, de optar ou não por fazermos essas parcerias junto aos governos estaduais (Revista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz).

Bom, de forma a interpretar, de fato a contrarreforma do Ensino Médio não alterou até hoje a Seção IV-A da LDBEN, que dispõe sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no entanto, toda a regulamentação que se seguiu alterou profundamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ele se dá em afinidade à Lei 11.892/2008 de criação dos IF's. A Lei pode continuar intacta, com todos os objetivos originais e a disposição de 50% das vagas para atender o objetivo central de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na configuração de cursos integrados.”

Entretanto, a introdução da “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” pode ser considerada, efetivamente, como um programa de Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e isso muda tudo. A “concomitância intercomplementar no conteúdo”, grande aliada da contrarreforma do Ensino Médio, pode ser uma forma de se cumprir, inclusive, o disposto na Lei n.º 11.983/2008. E isso significará um imenso retrocesso.

O professor Mauro Sala, professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, analisa que essas mudanças poderão ter grandes impactos para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ainda mais pelo contexto de cortes orçamentários, ajustes e intervenções, já que elas apontam para que os IF's desviem de seu propósito inicial que é oferecer Formação Profissional Técnica, sobretudo, integrada ao Nível Médio, isto é, preferencialmente na forma integrada, para passar a cumprir o papel de instituição conveniada para o oferecimento de cursos profissionais, na forma da concomitância intercomplementar que na prática se assemelha ao oferecimento do itinerário de Formação Técnica e Profissional, separando a formação geral da formação profissional.

O que se busca induzir a partir dessa regulamentação do Fundeb e a concomitância intercomplementar, é que os Institutos Federais se especializam em oferecer apenas a formação profissional para os estudantes na forma de convênio com as redes estaduais e distrital, que ficariam encarregadas da formação geral ou BNCC-EM (Piolli & Sala, 2019).

Há especificidades e contornos pelos quais a EPT passa. Isso inclusive tem consequências políticas, econômicas e sociais específicas e as estratégias que serão adotadas para resistir a isso, do ponto de vista social, também devem ser específicas a partir dos IF's que ofertam EPT. Elementos específicos devem ser pensados pelas comunidades docentes para construir estratégias de enfrentamento. E o IFRR que escolha fará diante desse contexto?

Ponderamos resumir , com base nos autores aqui referendados que a BNCC-EM se insere na contrarreforma do Ensino Médio desencadeada pela MP – 746/2016 posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017 e que legitimou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CNE-CEB 03/2018 que traz de volta com muita ênfase a Pedagogia das competências e embasa todos os outros instrumentos importantes como as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial dos Professores - BNCC formação, Resolução 02/2019.

Por esse anexo, é coerente afirmar que a nova BNCC-EM referencia as nova Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução CNE/CP n.º 01/ 2021, além de referendar também a quarta versão do Catálogo Nacional do Ensino Técnico 02/2020 e o Decreto 10.656/2021 que regulamenta Fundeb. Todos esses instrumentos legislativos coadunam e se alinham com a coerência que estamos apresentando, ou seja, completam o conjugado de ferramentas legalísticas e regimental que institui a contrarreforma do Ensino Médio na probabilidade de aprofundamento da exclusão educacional.

E na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação é que nos questionamos:

- Como os estudantes, sujeitos da Educação Especial, sem a oferta do AEE, conseguirão finalizar o Ensino Médio Integrado tendo adquirido a competência para a empregabilidade, empreendedorismo, competência para labores, com protagonismo juvenil, competência socioemocionais, entre outros?
- A BNCC-EM ao fragmentar o currículo instituindo o modelo BNCC 1+1 que divide o Ensino Médio em duas partes, uma que é geral a ser cursada por todos os estudantes em até 1.800 horas e a outra por itinerários formativos. Sem a oferta do AEE nessa configuração, como os professores (as) que irão trabalhar na BNCC geral darão suporte aos estudantes, sujeitos da Educação Especial? E na parte diversificada, os cursos ofertados na esfera privada (SENAC/SENAI) para trabalhar as vivências práticas de trabalho se ajustaram às especificidades dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, já que eles não estarão nesses espaços acompanhados do suporte do AEE?
- E o professor (a) com notório saber que pode ser um instrutor, sem formação superior apenas com as competências necessárias para dispor nos estudantes as capacidades técnicas das práticas, ou seja, sem arcabouço didático pedagógico advinda de uma

formação docente sólida. Como esses professores(as) atenderão as especificidades dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, sem qualquer suporte do AEE?

- E a nova forma de oferta “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo” como regra geral para a EPT com dupla matrícula não considerando que as verbas destinadas para à oferta do AEE estão atreladas a efetiva matrícula na sala de recurso multifuncional lócus da oferta do AEE e assim sendo, no caso dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, configura a terceira matrícula. Será que mesmo diante das inúmeras legislações aqui demonstradas em torno da importância da oferta do AEE, pela configuração do novo Ensino Médio representará o fim da oferta do AEE nessa modalidade de ensino?
- Diante desse quadro de exclusão, onde fica o protagonismo juvenil para os estudantes, sujeitos da Educação Especial?

O que queremos reforçar é que a nova configuração da BNCC para o Ensino Médio Integrado não é apenas curricular, mas expressa a cisão social presente no seio da realidade capitalista e, portanto, brasileira. A ideia de habilidades e competências dificilmente será aplicada nas grandes escolas tradicionais e privadas dos principais centros urbanos que formam para o vestibular. Elas continuarão ofertando os conteúdos científicos e, inclusive, a Filosofia e a sociologia clássicas, a Matemática, a Física, aos moldes do que vinha fazendo anteriormente. A cisão no ensino vai atingir os estudantes trabalhadores e pertencentes às classes mais empobrecidas da população. Essa é uma característica marcante da contrarreforma, uma vez que ela acentua a desigualdade à medida que fragmenta o ensino e com isso exclui do processo educativo os estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Desse modo, a diminuição da CH para a formação geral e a ampliação da CH para a formação técnica e profissional, a flexibilização curricular dividindo o Ensino Médio em duas etapas e a retirada dos conteúdos do AEE de maneira a não assegurá-lo, interferem, necessariamente, na relação dialética do Ensino e da aprendizagem dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, e, se não considerar a transmissão e a assimilação de conhecimentos complexos das ciências da arte e da Filosofia integrados aos vários modos de produção, podem descaracterizar a função social da etapa final da Educação Básica, segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Defendemos a luta pela revogação pura e simples da contrarreforma, o que inclusive a presidência da República pode fazer com uma canetada. Não se faz inclusão escolar flexibilizando currículos e a discussão acerca da contrarreforma do Ensino Médio 13.415/2017, da BNCC-EM-2018 e Resolução 01/21 das novas Diretrizes Curriculares para a

EPT que não poderia ocorrer deslocada dos princípios e bases que nortearam a construção teórica e metodológica do projeto de Ensino Médio Integrado no contexto dos Institutos Federais de Educação, ao longo da última década é motivo suficiente para lutarmos pela revogação .

Terminamos essa seção colocando que essa luta está articulada e em curso desde a tomada de várias escolas, em 2016, por estudantes do Ensino Médio, bem como pelas notas e discussões promovidas pelas associações acadêmicas, como por exemplo:

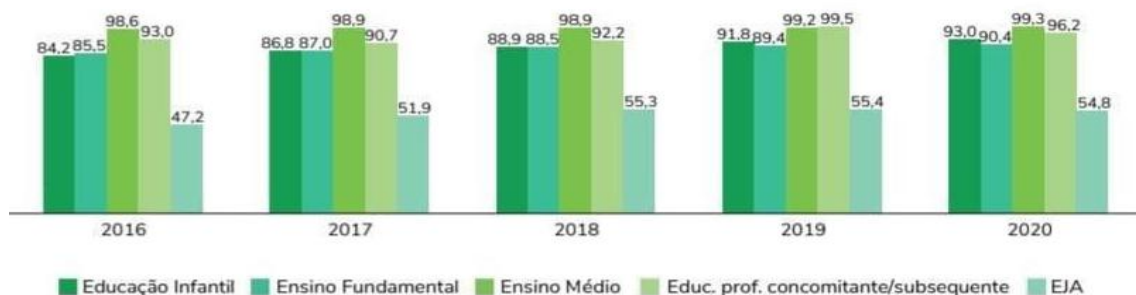
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTe) , Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) , Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) (Ferreira; Silva, 2017, P.288).

Perceber as lutas e os interesses da classe dominante, as políticas públicas agregadas, as contradições, é imprescindível para aprofundar a apreensão do contexto do Ensino Médio e a verdadeira integração com Educação Profissional e Técnica e as disputas que vem se estabelecendo em seu entorno.

4.2 O AEE nos Institutos Federais: Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Disputa

As ações legais, no mundo e no Brasil, a favor da Educação Inclusiva e da Educação Especial em perspectiva inclusiva no âmbito da Educação Básica, demonstradas no decorrer deste trabalho, possibilitaram perceber os avanços no campo escolar para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, inclusive requerendo ao poder público a intensificação das ações de inclusão na EPT. Pesquisas apontam que nessa modalidade de ensino a entrada desses estudantes tem crescido significativamente (Silva; Pavão, (2019), Santos, (2019). Vejamos:

Gráfico 04: Evolução das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio compreendido entre 2016 e 2020.



Fonte: Elaborada a partir do Microdados do Censo Escolar Inep/MEC (2016 a 2020).

Inclusive, segundo o censo Escolar Inep/MEC (2016 a 2020), o percentual de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da Educação Básica apresentam mais de 90% de estudantes incluídos em classes comuns em 2020. A maior proporção de estudantes incluídos é observada no Ensino Médio, com inclusão de 99,3%. O maior aumento na proporção de estudantes incluídos, entre 2016 e 2020, foi observado na educação infantil, um acréscimo de 8,8%.

A alta inclusão de matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio público se relaciona com a criação dos Institutos Federais de Ciências e Tecnologia. A partir de 2008, os IF's compõem a maior parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT do país. Já contamos com 38 IF's distribuídos por 26 estados, ou seja, todos os estados brasileiros mais o Distrito Federal contam com a presença do Instituto Federal espalhados por 599 unidades/*campi*. E de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha⁵³-PNP, (Brasil, 2020) os IF's são responsáveis pelo ensino de aproximadamente 950 mil estudantes. Desse total de instituições, todas, sem exceção, apresentam matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial (Zerbato, Vilaronga, Santos, 2021).

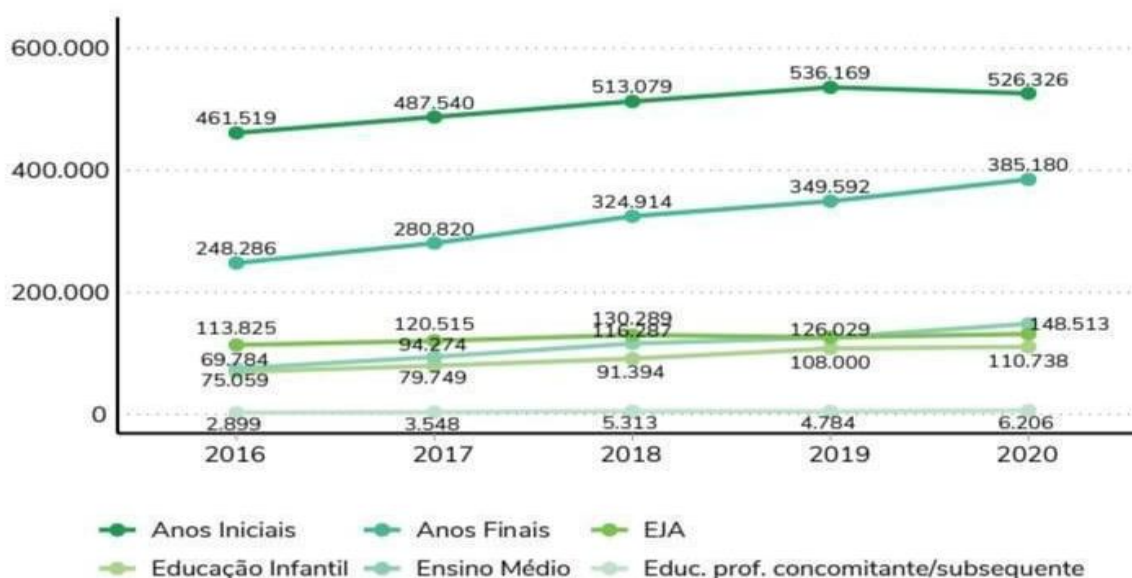
A Lei de cotas 13.409/2016, que altera a Lei n.º 12.711/2012, também se relaciona com essa evolução das matrículas desses estudantes no Ensino Médio já que a Lei dispõe

⁵³ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) passou a organizar e publicar, a partir de 2018, algumas estatísticas oficiais da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), através da PNP. “A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discentes, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC (Brasil, 2018, p. 2).

sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos profissionais técnico de Nível Médio e Superior das instituições federais de ensino e “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (Brasil, 2016). Assegurando reserva de 5% das vagas destinadas às pessoas com deficiência, tanto nos cursos técnicos de nível médio quanto no superior das instituições federais de ensino.

Os dados do Censo Escolar 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep referente ao Ensino Médio ofertado pelos IF’s demonstra esse avanço. Vejamos:

Gráfico 05: Evolução das matrículas de estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio compreendido entre 2016 e 2020.



Fonte: Elaborada a partir do Microdados do Censo Escolar Inep/MEC (2016 a 2020).

Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020, percebe-se que as de educação profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, um acréscimo de 114,1%. No ano de 2019, foram disponibilizadas nos IF’s 10% do total de vagas nos editais de ingresso, 23.789 vagas para os estudantes da Educação Especial, distribuídas em 16.881 vagas (71%) para cursos técnicos de nível médio e 6.980 vagas (29%) para curso de graduação, tendo enquanto critérios a associação da condição deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, a escolarização em escola pública, em alguns casos, a renda, e a condição racial (seja preto, pardo ou indígena) (Brasil, PNP, 2020). Cabe observar que esses

dados coadunam com as diretrizes de educação para todos os presentes na Lei de criação dos IF's que diz:

[...] a realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais é a de que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de Nação (Brasil, 2010c, p.39).

Em âmbito mais geral, os IF's contam em sua organização em perspectiva inclusiva com Coordenação de Assistência Estudantil – Caes – com foco na permanência dentre elas, o Núcleo de Ações Afirmativas – NAAf, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – Napne⁵⁴, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena – Neabi e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade – NEPGS. Esclarecendo que tal composição se efetiva de maneira diferente no âmbito das instituições, pois, em muitos IF's toda essa estrutura não está presente, mas pode-se dizer que temos no mínimo dois núcleos em cada IF (Brasil, PNP, 2020).

Com a finalidade de contextualizar o AEE no Ensino Médio Integrado no âmbito educacional dos IF's, elucidamos que esse suporte pedagógico se inicia com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais específicas⁵⁵-TECNEP, e tinha como objetivo um “modelo correto de política pública que pudesse instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber pessoas com necessidades específicas” (Nascimento; Faria, 2013, p. 9). Essa Ação política foi respaldada pelas inúmeras legislações nacionais vigentes que asseguram a inclusão dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, à Educação Profissional Técnica de nível médio. O documento básico da política explanou que:

Em meados de 2000, A SEESP, por meio de sua Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, busca parceria junto a então SEMTEC para iniciar um processo de identificação na Rede Federal de Educação de instituições profissionalizantes que já desenvolviam, de alguma forma, educação profissional e tecnológica para pessoas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, foram desenvolvidas algumas ações tais como: reuniões de trabalho envolvendo as

⁵⁴ As análises sobre as diretrizes dos Napnes possibilitaram compreensões sobre questões pontuais relacionadas ao funcionamento do núcleo. Tais análises variaram entre questões quanto à definição do significado da sigla Napne e quais pessoas faziam parte do público-alvo a ser atendido pelo núcleo; quais os critérios para receber o suporte do Napne; e quais profissionais deveriam atuar junto ao núcleo e quais suas atribuições. Foram encontrados diversos entendimentos para a sigla Napne nos IF's. As resoluções e normativas que os instituíram apresentaram divergências de concepções, por parte das equipes gestoras e dos funcionários dos institutos, sobre as implicações trazidas pela sigla. Rodrigues-Santos (2020) identificou nove nomenclaturas para o mesmo tipo de núcleo, houve ainda um IF's que apresentou mais de um nome para o núcleo em diferentes *campi*.

⁵⁵ O termo "Necessidades Educacionais Específicas" configura-se como uma ampliação do grupo de estudantes PAEE. Portanto, também se incluem no grupo de estudantes NEE, os estudantes com dificuldades de aprendizado relacionadas à saúde mental, ao contexto social – estudantes indígenas, estrangeiros ou em vulnerabilidade social –, e com transtornos de aprendizagem – dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas. Pelo levantamento, ficou constatado que no ensino agropecuário 153 alunos estavam matriculados no ensino técnico, 17 alunos nos Centros Federais de Educação Tecnológica e 97 alunos. A partir daí, iniciou-se um processo de consulta às instituições da Rede, para sistematizar esse atendimento e criar os Centros de Referência em educação profissional de pessoas com necessidades especiais. Como resultado deste trabalho inicial, a então SEMTEC e a SEESP passaram a desenvolver o Programa TEC NEP que visava à inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, bem como sua permanente capacitação profissional (Brasil, 2010).

O programa estava vinculado à Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SETEC e Secretaria de Educação Especial- SEESP. Em síntese era:

[...] uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (Brasil, 2010).

Devido à extinção da Coordenação de Ações Inclusivas – Setec, em junho de 2011 o TECNEP também foi extinto. No mesmo ano é apresentada a “instrumentalização dos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes)” em substituição ao TECNEP (Nascimento, Faria, 2013, p. 22) e desde então, vem sendo implementado nas unidades dos institutos federais de educação sob as condições definidas em cada instituição. É claro que a questão da inclusão da Rede não é e nem será resolvida pelos decretos nos quais esta questão é contemplada na legislação, porém as ações do Napne propõem implementar o processo pedagógico da oferta do AEE com os estudantes, sujeitos da Educação Especial, na Rede Federal.

O Napne orienta qual o conjunto de serviços e recursos educacionais que compõem a oferta do AEE como o uso de recursos de tecnologia assistiva, como por exemplo, alternativas pedagógicas acessíveis, lupas manuais e eletrônicas, impressora e máquina Braille, *tablets*, reglete, punção, soroban, guia de assinatura, calculadora sonora, *hardwares* e *softwares*, colmeia, ou seja, todo o suporte que caracteriza a oferta do AEE.

Em relação aos estudantes atendidos pelas políticas, ações e projetos desenvolvidos pelos Napnes, não existe consensualidade, temos Napne que auxilia tanto os estudantes, sujeitos da Educação Especial quanto outros tipos de dificuldades de aprendizagem a depender da normativa de cada instituição (Nascimento, Faria, 2013).

É necessário apontar que a modalidade de Educação Especial foi incorporada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi e

consequentemente o Napne seguiu essa incorporação. A Secadi foi extinta no primeiro ano do governo Bolsonaro, possuía uma agenda de compromissos que era majoritariamente pactuada com instituições como Universidades Públicas, Institutos Federais e Secretarias. Taffarel e Carvalho (2019) analisam que o governo Bolsonaro retirou conquistas e direitos, sujeitando o país a um retrocesso nunca ocorrido anteriormente na nossa história educacional como a perda de autonomia das universidades e, diríamos também, de liberdade, quando se tenta censurar e impedir que determinadas discussões sejam realizadas em ambientes universitários, e a extinção da Secadi, em nosso entendimento, foi uma dessas medidas de retrocesso.

Apontamos como retrocesso pelo fato de que a extinção desta secretaria significou a diminuição de políticas públicas em âmbito nacional, reforçando as desigualdades, dificultando a garantia de direitos e constituindo mais exclusão e mais negação do acesso à educação. Taffarel e Carvalho (2019) sugerem ainda que as suspensões de programas educacionais que tinham como foco a Educação Especial em perspectiva inclusiva reverberaram para o bom funcionamento das atividades de AEE nos Napnes.

Nesse sentido, a nova BNCC-EM coaduna com as medidas de retrocesso quando suprime temas subsidiários ao trabalho das escolas no que diz respeito à Educação Especial no contexto inclusivo. Tal contextualização se faz necessária para que possamos elucidar que, mesmo que se tenha retirado a oferta do AEE nas políticas da contrarreforma do Ensino Médio, tão necessária para o fortalecimento de um sistema educacional inclusivo para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, ainda assim, existem organizações por parte da comunidade escolar dos IF's pensando e concretizando o processo de escolarização desses estudantes seguindo inclusive as orientações da Nota Técnica-SEESP/GAB/n.º 11/2010 que focaliza as ações pedagógicas do professor(a) do AEE:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos : ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para aluno com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Brasil, 2010).

Por essas recomendações em torno da organização dos Napnes assinalam ainda que em sua composição está um coordenador ou coordenadora além de uma equipe multiprofissional em que os membros desse núcleo são pessoas que se oferecem para auxiliar nas atividades e são efetivados após publicação de portaria pelo reitor(a) do Instituto no qual

está inserido o núcleo do qual farão parte. Infelizmente, as ações pedagógicas para o AEE são realizadas com base nos profissionais disponibilizados com foco em atender à legislação disponível e na ausência dela (legislação) tem-se o risco dessas ações não serem mais asseguradas.

No contexto da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, devemos contar com o apoio do Tradutor Intérprete de Libras, do Áudio descritor, do leitor e da equipe multidisciplinar que compõem a estrutura do AEE. Quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino com acomodações, serviços de apoio, materiais diversificados, trabalho colaborativo de profissionais, entre outros, mais altas são as chances de participação dos estudantes, sujeitos da Educação Especial. O IF baiano é um exemplo dessa organização:

Para exemplificação da tradução dos documentos normativos analisados referentes à implementação de políticas e ações práticas, destacou-se o IF Baiano que, por meio de planejamento orçamentário, criou um código de vagas para professor de AEE, realizando concurso para contratação de professores efetivos com especialização em Educação Especial (um para cada campi), bem como a criação de vagas para os quadros de Intérprete de Libras e de Revisor de texto em Braille. Apesar da nomenclatura utilizada pela instituição para o cargo ter sido “professor de AEE”, entende-se aqui que o AEE é um tipo de serviço de apoio realizado por atividades que não se esgotam na figura do educador especial e que as atribuições desse profissional não se esgotam, nem se resumem à oferta desse serviço. Dessa forma, não se entende o cargo de professor de AEE como sinônimo de professor de Educação Especial (Zerbato, Vilaronga, Santos, 2021, p. 06).

Podemos assim visualizar que a oferta do AEE nos IF's se materializa enquanto ação pedagógica ampla no intuito de favorecer o processo de inclusão escolar dos estudantes, sujeitos da Educação Especial do Ensino Médio da graduação. Zerbato, Vilaronga, Santos (2021) demonstraram o trabalho pedagógico do professor (a) que atua no AEE dos IF's:

- ✓ Atendimento Individualizado no contra turno, com o professor (a) de Educação Especial atuando colaborativamente junto ao educador da sala de aula comum;
- ✓ Atendimento na perspectiva colaborativa, voltado para o docente do ensino comum; Participação em reuniões pedagógicas;
- ✓ Construção de material e adaptação a partir das demandas apresentadas pelo público atendido;
- ✓ Formação continuada para docentes que atuam com o público-alvo da Educação Especial; Ensino de Língua Portuguesa para sujeitos com surdez;
- ✓ Atendimento Individualizado em Libras para complementar o ensino.

Por fim, entendemos que renunciar a oferta do AEE diante do atual estágio da sociedade burguesa que se posiciona distante da oferta da condição necessária à humanização,

em que a educação é defendida a partir de um espectro mercantilista, visando ao lucro, e de aparelhamento social é o mesmo que cair na armadilha da defesa de uma escola inclusiva como espaço apenas de socialização escolar, coisa que há muito temos negado e esclarecido. Desse modo, defender a oferta do AEE em perspectiva inclusiva dentro do contexto escolar dos IF's, é o mesmo que possibilitar o acesso ao conhecimento científico, os quais, se não forem oferecidos pela Educação Básica, não serão ofertados por nenhum outro espaço social já que essa oferta só tem sentido de existir em contexto curricular inclusivo e não segregado como é o caso das escolas especiais.

Já sabemos que a Educação Inclusiva, o AEE, a Educação Especial em perspectiva inclusiva, os estudantes, sujeitos da Educação Especial, são parte constitutivas do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de ensino, cujo currículo integrado implica a integração indissociável entre formação geral e a formação profissional técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas (Conif, 2021, p. 11). Tal concepção é tão importante para a emancipação humana que devemos ter clareza que esse é um dos motivos que as forças de extrema direita estão atuando para descaracterizar a oferta do Ensino Médio Integrados nos IF's. Sobre isso, Frigotto (2021) declara:

Os IF's por sua abrangência nacional e pela formação dos seus quadros têm um potencial nesta luta extraordinária. Trata de ter a decisão política para não sucumbir ao poder da plutocracia que não seja de valer-se dos métodos fascistas para se eternizar. É pela persistência de luta da classe trabalhadora e seus intelectuais (Frigotto, 2021, P.12).

O conselho de dirigentes que representa os IF's , Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional , Científica e Tecnológica – Conif, compreende que a concepção de política educacional e de Educação Profissional presente na BNCC da contrarreforma do Ensino Médio concebe enorme atraso em relação ao avanço da EPT para a formação integral e orienta que em termos pedagógicos se faz importante, como forma de resistência, que o PPC dos cursos ofertados nos IF's não façam adequações a todo o retrocesso sugerido pela contrarreforma do Ensino Médio pois só “trarão prejuízos para a RFEPCT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos IF's, Cefets e CPII” (Conif, 2021, p. 17).

Além disso, já contamos com dezenas de sindicatos dos Trabalhadores da Educação Básica ofertando apoio para identificar os mecanismos jurídico-políticos que permitam a não implementação da BNCC da contrarreforma do Ensino Médio na EPT já que a EPT é mais

afetada pelas medidas do governo federal e existem muitas contradições no texto da Lei n.º 13.415/2017 possibilitando uma evidente diferenciação entre os entes federados e os setores públicos e privados da educação, o § 3.º do artigo 36 da LDB deixa a critério dos sistemas de ensino a intenção ou não de compor um itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC-EM e dos cinco itinerários formativos, pois:

Diante da análise normativa apresentada, é importante destacar a importância de reflexões e estudos concernentes aos princípios e fins das instituições educacionais do Brasil e, especificamente, quanto à autonomia institucional no que tange à formulação e implementação de suas próprias políticas curriculares. Esse fato se torna evidente em relação aos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, uma instituição que historicamente se destaca pelo protagonismo nas discussões e debates em torno das políticas públicas da Educação Básica e profissional, com destaque à oferta do Ensino Médio e na articulação das políticas curriculares próprias condizentes às suas finalidades e ao relevante papel social da instituição na garantia do direito à Educação Básica, contemplando a formação integral do jovem trabalhador em uma perspectiva emancipadora (Heeren; Silva, 2019, p. 9).

Toda forma de resistência, segundo Frigotto (2021), deverá servir para manter os avanços na EPT por meio do ensino, na pesquisa e na extensão. Coloca também como desafio o de unir-se à luta mais ampla dos movimentos sociais, sindicatos, organizações científicas, políticas, artísticas e culturais para enfrentar os retrocessos que estão se materializando. E assim fica nossa expectativa de que o IFRR continue preservando a construção inclusiva e a identidade Educação Profissional Técnico em sua perspectiva integrada e integral, ponderando princípios inalienáveis dos IF's. Terminamos esta seção refletindo, na íntegra, a carta de repúdio da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na Educação Especial em perspectiva inclusiva, como se verifica, na íntegra, a seguir:⁵⁶

MANIFESTO DA SOCIEDADE CIVIL EM RELAÇÃO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

O coletivo que subscreve o presente documento é composto por **PESSOAS E INSTITUIÇÕES DE TODO O PAÍS QUE LUTAM POR UMA ESCOLA INCLUSIVA**, justa e democrática. Por isso, vem manifestar à sociedade e às autoridades competentes seu **repúdio ao seguinte trecho extraído do texto de Introdução da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologado** pelo Governo Federal em 20 de dezembro de 2017:

⁵⁶<https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de **diferenciação curricular**, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015). (BNCC, 2017, página 16, grifo nosso).

O texto acima traz dois graves problemas: o primeiro é de ordem ética, pois, ao afirmar que a “diferenciação curricular” para o ensino de estudantes com deficiência seria uma recomendação constante da LBI, a BNCC cria uma justificativa improcedente. A LBI não recomenda a diferenciação curricular como forma de garantir a participação de estudantes com deficiência nas escolas. **O termo sequer existe no texto da lei.**

A “diferenciação curricular” é uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão da condição de deficiência, o que nos leva ao **segundo grave problema** desse texto: diferenciar pessoas em razão de sua deficiência é considerado crime de discriminação, segundo a própria LBI, que ratifica a Constituição Federal, as demais leis brasileiras e os marcos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Apenas a título de esclarecimento, e para evitar qualquer tipo de manifestação equivocada ou de má fé, a LBI prevê a chamada “adaptação razoável”:

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais (LBI, 2015).

O termo “adaptação razoável” não se relaciona ao termo “diferenciação curricular” e, portanto, ambos não podem ser confundidos. Na literatura jurídica, o primeiro termo citado na LBI é relativo ao Desenho Universal, ou seja, faz referência à garantia de acessibilidade em todos os âmbitos. Do ponto de vista pedagógico, a acessibilidade trata de garantir o acesso ao currículo comum a todos, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas.

Em total oposição a esse conceito de prática pedagógica inclusiva (respaldada teoricamente por inúmeras produções bibliográficas e vivenciado por milhares de educadores que lutam por uma escola para todos), está a ultrapassada e ultrajante “diferenciação curricular”.

Tal prática está na contramão não apenas da evolução de nossos marcos teóricos, políticos e legais, mas também vai contra as conquistas da escola brasileira, que há mais de duas décadas vem buscando compreender que a diferenciação só pode existir se for para garantir o pleno acesso à escola e ao currículo. Segundo o Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP, o sistema educacional inclusivo pressupõe a convivência construtiva e pedagógica na comunidade escolar:

Trazendo para o plano legal o conceito de inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência trata de afastar qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade. Sistema educacional inclusivo, por óbvio, não é um sistema exclusivo para as pessoas com deficiência, mas uma qualificação do sistema educacional para que possa atender adequadamente a todas as pessoas, com e sem deficiência, de maneira inclusiva, permitindo a convivência construtiva e pedagógica entre todos os estudantes. (CNMP, 2016, p. 40)

Jamais a diferenciação, seja ela de natureza curricular ou de qualquer outra natureza, pode ser usada para justificar “estar à margem”, fazer atividades “separadas”, “individualizadas”, “facilitadas”, “infantilizadas”, “limitadoras” e todos os demais termos que encerram o nefasto significado da diferenciação curricular. No mais, o ensino de pessoas com deficiência, do ponto de vista teórico, está respaldado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento orientador que, em momento algum, refere-se à necessidade de realizar diferenciações curriculares para o ensino inclusivo de pessoas com deficiência.

Por fim, este coletivo também manifesta repúdio à supressão, no texto da BNCC, das contribuições sobre a Educação Inclusiva feitas pela sociedade civil e educadores de todo o país. Nas duas primeiras versões da BNCC – em 2015 e 2016, havia um detalhado conteúdo que tratava dos seguintes temas subsidiários ao trabalho das escolas: Atendimento Educacional Especializado – AEE; estudo de caso; plano de AEE; ensino do Sistema Braille; ensino do uso do Soroban; estratégias para autonomia no ambiente escolar; orientação e mobilidade; ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA; estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; estratégias para enriquecimento curricular; profissional de apoio; tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; guia intérprete. **Cabe a questão: a quem interessa a supressão de todo esse conteúdo da BNCC? Quem ganha com isso?**

Vale destacar que o parecer emitido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – Laped/UNICAMP em contribuição à BNCC, em 2015, afirma que, do ponto de vista teórico, é fundamental considerar a diferença de TODAS as pessoas, e não apenas de algumas, em função de seu desempenho escolar, entre outros:

Por se apoiarem nessas comparações, certas políticas públicas confirmam, em muitos momentos, o projeto igualitarista e universalista da Modernidade, baseado na identidade idealizada e fixa de um estudante padrão.

Os processos que diferenciam as pessoas podem promover a inclusão ou a exclusão destas na escola e na sociedade. A diferenciação para excluir é ainda a mais frequente, ao limitar a participação social e o gozo do direito de decidir e de opinar de determinadas pessoas e populações. Já a diferenciação para incluir está cada vez mais se destacando e promovendo a inclusão total pela quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem com todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos (LEPED, 2015).

A utilização do referido parecer teria evitado que a versão final da BNCC apresentasse distorções que revelam o desconhecimento dos avanços conquistados pela força dos movimentos da sociedade civil brasileira, bem como de todo o marco teórico que fundamenta o ensino inclusivo.

Conclamamos todas as pessoas que lutam por uma Educação Inclusiva e de qualidade a compartilharem este manifesto e assinarem seu conteúdo. Não aceitaremos retrocessos que ferem não só o direito das pessoas com deficiência, mas também sua dignidade. A escola brasileira já provou ser capaz de se reinventar, de se transformar em um espaço justo e inclusivo. O papel do Ministério da Educação é estar na vanguarda, fomentar as mudanças necessárias para o aprimoramento dos sistemas de ensino. **Jamais o MEC pode estar à frente de uma guinada retrógrada que busca desenterrar práticas discriminatórias e ultrapassadas.**

Assinam, em 21 de março de 2018:

ENTIDADES:

- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – Laped/UNICAMP
- Fórum Nacional de Educação Inclusiva
- Portal Inclusão Já!
- Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down
- Associação Brasileira para Ação por Direitos da Pessoa com Autismo – ABRAÇA

- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP-06 (veja aqui o ofício do órgão)
- APAE de São Paulo (Aracélia Lúcia Costa, superintendente)
- APAE IJUÍ – RS (Avani Brizzi Zwanziger, presidente)
- Associação Síndrome de Down de Piracicaba – Espaço PIPA (Euclídia Maria Fioravante, coordenadora)
- Central Única dos Trabalhadores (CUT-Brasil)
- Universidade Federal de Sergipe (Iara Maria Campelo Lima, vice reitora)
- Instituto Alana
- Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas
- Movimento Paratodos (Carla Codeço, co-fundadora)
- Movimento Inclua-se (Amilcar Zanellato, coordenador)
- Escola de Gente – Comunicação em Inclusão.

SEÇÃO V

As seções anteriores evidenciaram como a BNCC-EM, seguindo a lógica da contrarreforma do Ensino Médio, solicita um caminho de exclusão, flexibilização e precarização dessa etapa de ensino, ajustando vários mecanismos e regulamentações que evidenciam como o movimento das transformações gerais, que perpassam no capitalismo, autorizam as mudanças das estruturas sociais e se expressam no campo das políticas educacionais nacionais. Esse movimento tomou forma a ponto de deixar de considerar o AEE imprescindível para a permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Ensino Médio.

A tese que orientou esta pesquisa foi de que a contrarreforma do Ensino Médio, da qual a nova BNCC faz parte, está na contramão do Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFRR, no sentido da Formação Humana Integral e no tocante às demandas específicas requeridas pelos estudantes com deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, pois, no texto final não há referência a oferta do AEE e ao conjunto de serviços destinados à garantia de permanência com êxito no Ensino Médio Integrado e muito menos garantia de que o 5.º itinerário formativo possam abranger além dos interesses pessoais, as especificidades físicas, cognitivas, sensoriais e de comportamento desses estudantes.

A seção V procura demonstrar se o Instituto Federal de Roraima- IFRR tem se conectado com os princípios da BNCC da contrarreforma do Ensino Médio no que diz respeito à oferta do AEE para os estudantes, sujeitos da Educação Especial. Portanto, analisamos em que medida o IFRR se aproxima da proposta da BNCC-EM e quais elementos dialogam para a constituição de políticas educacionais inclusivas no que se refere aos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Nesse sentido, evidenciamos que em decisão coletiva e se contrapondo ao poder dominante exercido pelas políticas educacionais excludentes, o IFRR na reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado não aderiram à contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC-EM apresentando alternativas de resistência às medidas impostas pela contrarreforma de formação humana fatiada e desconexas da formação geral que precisa ser ampla e articulada. No entanto, no que se refere às políticas de Educação Inclusiva e a oferta do AEE para a permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, os documentos institucionais despontam de forma restrita, adaptada e conformada aos limites da hegemonia neoliberal.

Considerando o método Materialista Histórico-Dialético e o enfoque teórico que contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa educacional, as seguintes *categorias* foram extraídas da iluminação do movimento concreto do fenômeno, são elas: *Resistência Ativa e Contradição*. Neste trabalho foi realizada a triangulação entre análise das entrevistas, dados obtidos na análise documental e o processo de formação.

5 - DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IFRR: CENAS EM ANÁLISE

Nesse momento do trabalho, sentimos a necessidade de retomar a ideia que anunciamos na introdução de que essa tarefa teve começo na nossa história de vida e na inquietude em torno da vontade de presenciar um sistema educacional mais inclusivo nos levando a escavar os mais diferentes terrenos em busca de conhecimento, em um movimento no qual o comprometimento e o amor foram os princípios fundantes da nossa caminhada. Mas se faz importante dizer ainda que muito mais do que desvelar um problema da tese, o que tivemos foi um processo de intensa formação.

O contexto desta pesquisa foi um espaço que apresentou no cotidiano diversas configurações, relações, acontecimentos e atos, como base de aprofundamento teórico. As primeiras transformações aconteceram no ser pesquisadora, ao perceber que se tinha a função de autora e de atriz desse trabalho, isso muito em função do pertencimento com a processualidade das interações estabelecidas no IFRR.

Por conseguinte, houve bastante envolvimento com o contexto da pesquisa, pela militância no campo da Educação Básica pública, em especial, na modalidade de ensino da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e, de maneira mais recente, diretamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, me colocando, obviamente, no centro do questionamento do processo de implementação da contrarreforma do Ensino Médio em curso em todo o Brasil e obviamente no IFRR.

Por essa razão, o *locus* da pesquisa, demandou que a todo tempo existisse um estado de constante alerta, para que as implicações e subjetivações daqueles que foram entrevistados se apresentassem, sem, contudo, autorizar tentativas de pré-conceber narrativas ou mesmo conclusões, mas para que houvesse um trabalho rigoroso de reflexão e objetivação da realidade. Nesse fato, reside a importância da escolha pela pesquisa dialética, pois temos clareza de que o real não se mostra ao pesquisador(a) de modo direto.

O trabalho dialético de quem pesquisa incide, pois, no descortinar da abstratividade, do imediatismo do objeto investigado; entretanto, o caminho que se precisa fazer do abstrato à

totalidade concreta, em geral, é sempre “[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; [...] do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (Kosik, 2002, p. 37).

A concepção dialética da realidade concreta no IFRR foi apreendida por um método que “[...] decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, compreender a coisa” (Kosik, 2002, p. 19), questionando sistematicamente sobre como é possível chegar à compreensão da realidade. Sendo assim, procuramos elementos teóricos que possibilitassem que esse trabalho de tese se constituísse enquanto uma ferramenta metodológica marxista, entendendo que o nosso objeto de pesquisa que se centra nas políticas públicas educacionais, só poderia ser interpretado pelo respaldo dos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica.

O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (Netto, 2004). Desse modo, o entendimento de método, enquanto trajetória teórica, presente nesta pesquisa, expressa nossa visão de mundo, de ser humano, de conhecimento e de ensino e aprendizagem.

No entanto, no caminho da pesquisa, não é suficiente especificar o método, a teoria, que seguirá, mas também a postura investigativa diante do objeto, uma vez que os resultados produzidos, esses sim, irão revelar o método da investigação. Com efeito, para que fosse possível colocar o método em movimento, consideramos alguns procedimentos investigativos. Nisso, o Materialismo Histórico-Dialético se distancia das concepções de método como conjunto de técnicas e procedimentos operacionais já que:

É o objeto quem, pode-se assim dizer, “comanda” a pesquisa, o que significa dizer que procedimentos e técnicas de pesquisas não são escolhas individuais feitas pelo investigador segundo critérios pessoais, como tampouco devem ser determinados aprioristicamente. É o próprio objeto quem confere as possibilidades do alcance de suas determinações, visto que elas são imanentes do próprio objeto da investigação, e não do desejo ou capacidade intuitiva do pesquisador (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Consequente, devido à característica e ao *locus* conferido ao nosso objeto de pesquisa requerendo o envolvimento dos sujeitos participantes (servidores do IFRR) na análise da realidade em torno da prática da contrarreforma do Ensino Médio no IFRR, ou seja, análise da própria realidade em que estão inseridos e que para tanto, se faz necessária também a interação entre quem pesquisa (igualmente servidora do IFRR) e esses membros.

Um fator relevante nesse processo foi ser professora do *campus*, o que nos oportunizou cotidianamente, conhecer, ouvir e sentir os contextos e narrativas dos professores (as) coordenadores, diretores e gestores, trazendo uma compreensão inicial das oportunidades e possibilidades que deveríamos buscar para impetrar a nossa investigação. Essa etapa inicial de todo o trabalho certamente foi a base fundante. Então todo esse contexto, insinuou um caráter participativo na execução de investigação, sendo assim, se adotou enquanto procedimento a pesquisa participante.

A pesquisa participante, como o próprio nome diz, exige a participação ativa de quem pesquisa, tal qual a pesquisa-ação. Porém, conforme Gil (2010), há semelhanças e diferenças. A semelhança se localiza na interação entre os pesquisadores e aqueles que fazem parte da comunidade que está sendo pesquisada e a diferença se encontra no resultado, pois, na pesquisa-ação é obrigatoriamente necessário executar uma ação e avaliá-la posteriormente. Na pesquisa participante, a ação não é obrigatória, ainda que seja necessário estabelecer um plano de ação, mesmo que teórica (Gil, 2010).

Brandão (2015) esclarece que na origem da pesquisa participante está o Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, “[...] sua fonte é marxista e, em vários documentos, ela aparece como uma abordagem dialética” (Brandão, 2015, p. 22).

A ideia de uma compreensão totalizante da realidade social tem a ver com a integração de todos os conhecimentos parcelares em estruturas dinâmicas e integradas de fatores e de processos sociais, de tal modo que qualquer que seja o “foco do conhecimento” no ponto de origem (uma pesquisa relativa a condições locais de saúde, por exemplo), a pesquisa deverá envolver, sempre que possível, as interações entre os diferentes planos e domínios de estruturas e processos inter-determinantes da sociedade. Assim, uma atenção especial deve ser sempre dada à dinâmica das relações e dos processos envolvidos na investigação, pois uma dimensão histórica está sempre e inevitavelmente presente (Brandão, 2015, p. 22).

Logo, a pesquisa participante é aqui tomada enquanto procedimento que para além da explicação dos fenômenos sociais, distingue, para favorecer um determinado grupo (IFRR) na apropriação de conhecimentos que possibilitem um tipo consciência não alienada, no sentido de que possam assumir, de forma crítica e autônoma, a função de intervenção da realidade institucional (Fals borda, 1981).

No caso desta tese participante permitiu uma participação existencial e não apenas observacional durante todo o processo de pesquisa, caminhou-se em busca de equilíbrio entre visões subjetivas e visões objetivas, entre as percepções dos sujeitos da pesquisa e a nossa enquanto quem pesquisa. Só, assim, foi possível discussões em grupo partindo da realidade concreta dos colegas de trabalho possibilitando as análises e facilitando as reflexões grupais, em que todos os envolvidos estavam objetivando transformações na realidade da instituição.

Permitiu que do momento de formação grupal surgisse uma espécie de consciência de classe, base para uma práxis transformadora.

Assim, esta pesquisa envolveu a experiência mediada em encontros formativos, entrevistas em relações as tensionalidades na BNCC-EM e o AEE nos cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR; além da análise de documentos como os Projetos Pedagógico dos Cursos – PPCs, Projeto Pedagógico Institucional – PPI, a Organização Didática, Regimento Interno, Resolução de regulamento do Napne entre outras políticas e práticas instituídas no âmbito do IFRR, para assim compreender não os documentos em si, mas os campos institucionais não evidentes, não claros, as quais, depende a forma em que interrogamos essa realidade.

Com a finalidade norteadora da pesquisa, demos início ao estágio de elaboração das questões das entrevistas de caráter semiestruturado. Organizamos o roteiro das entrevistas objetivando que as questões fossem compreendidas pelo olhar dos entrevistados(as) a partir do movimento relacional entre as suas trajetórias profissional e a imbricação com a tríade BNCC-EM (currículo), AEE e as políticas institucionais em torno do tema.

Nesse momento, faz-se fundamental esclarecer que não queríamos tomar os sujeitos entrevistados enquanto informantes, ou mesmo que de alguma forma conferissem a eles (as) nosso modo de analisar uma vez que se trata de intelectuais cientes tanto do conhecimento em pauta como dos processos que envolvem uma entrevista. Por essa razão, elaboramos perguntas que permitissem reflexões.

Em se tratando da entrevista semiestruturada, Triviños (1987) assinala que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta” (p.152), sem contar que facilitam a captação imediata da informação desejada, favorecendo, pelo diálogo que se estabelece, correções, esclarecimentos e aprofundamentos necessários.

Por essa razão, nossas entrevistas configuraram-se por uma ordem não rígida das questões, justamente por não ser este o fator primordial, mas sim, a afinidade que se pretendia criar entre entrevistadora e entrevistados (as), permitindo que falassem sobre o tema proposto a partir dos seus conhecimentos, das suas experiências e das informações que possuíam.

Sendo assim, foram elaborados três roteiros de perguntas: para os seis professores (as) coordenadores dos Ensino Médio Integrado, constituído de nove questões comuns aos entrevistados e outro para a coordenação do Napne constituído de oito questões. O terceiro roteiro de entrevista foi construído para o Diretor de Ensino do CVB do IFRR, formado por

sete questões voltadas para assuntos específicos das políticas institucionais. Todos os roteiros tiveram como objetivo contemplar os objetivos específicos da pesquisa.

Nosso desafio foi afiançar que as questões problema fossem consideradas pelo conteúdo do roteiro das entrevistas e, é claro, oportunizar aos entrevistados (as), uma atmosfera na qual pudessem mostrar suas compreensões, impressões e análises, permitindo fluir na conversa a riqueza de experiências própria em torno do assunto abordado.

Sentimos a necessidade de dizer que compreender os processos institucionais no IFRR no que diz respeito ao processo de Educação Inclusiva dos estudantes, sujeito da Educação Especial, exigiu, enquanto aquela que pesquisa, um enorme compromisso de ruptura emocional e de relações muitas vezes rígidas para encontrar um espaço de práticas que constroem e dão significado ao ato de pesquisar e solicitou aproximação no contexto formal, estabelecido por documentos, normativas e legalidades que produzem formas de institucionalização.

Os encontros para entrevistas e formação foram protagonizados, como já esclarecemos, por todos os coordenadores dos cursos do Ensino Médio Integrado, a saber:

TÉCNICO EM ELETRÔNICA: Integrado ao Ensino Médio totalizando 3.820 horas e com 3 anos de duração.

INFORMÁTICA: Integrado ao Ensino Médio que totaliza 3.760 horas e com 3 anos de duração;

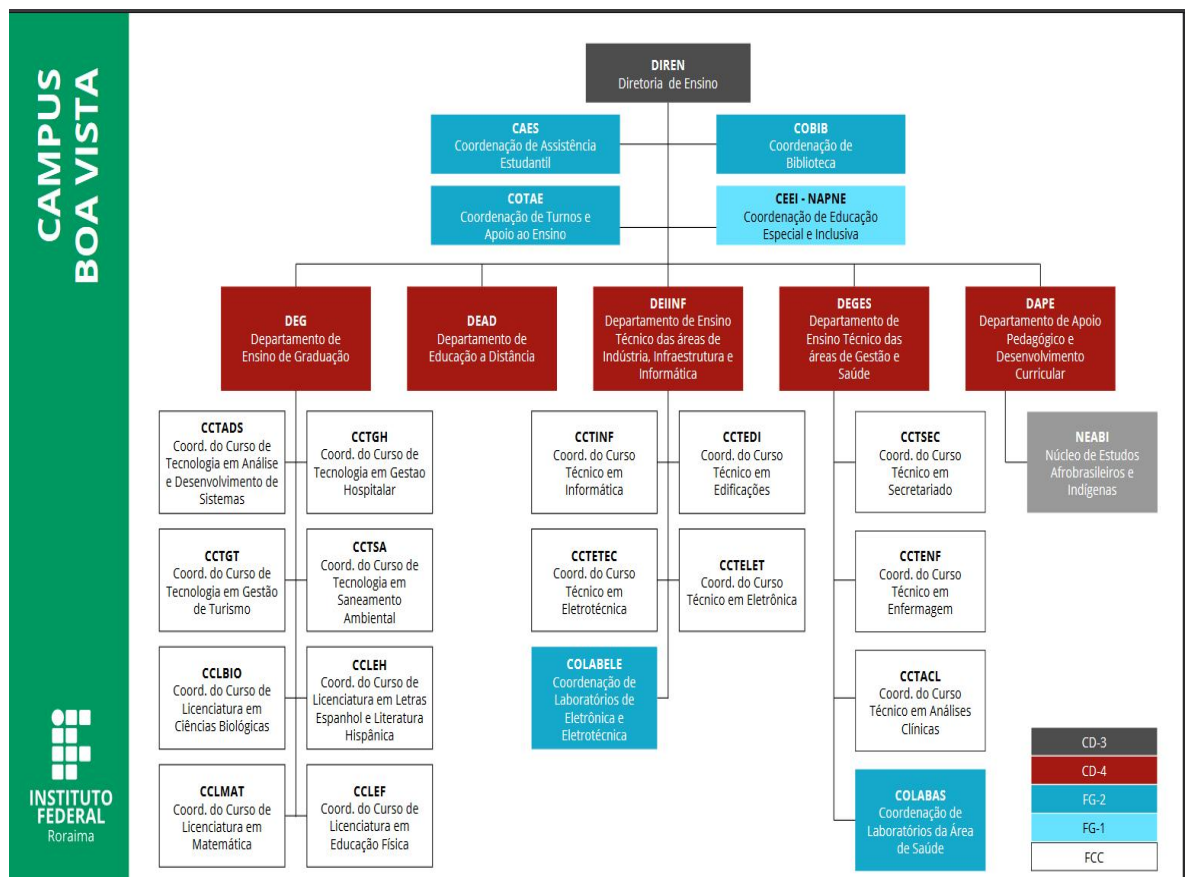
ELETRÔNICA : Integrado ao Ensino Médio que totaliza 3.880 horas e com 3 anos de duração;

SECRETARIADO: Integrado ao Ensino Médio Integral que totaliza 3.520 horas e com 3 anos de duração;

EDIFICAÇÕES: Integrado ao Ensino Médio que totaliza 3.880 horas e com 3 anos de duração;

Os encontros para entrevistas levaram a necessidade de realizar duas formações em momentos distintos. O primeiro foi uma oficina de 8h:

Figura 03: Card de Divulgação da Oficina de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva e Fluxograma das coordenações, Direções e Departamentos que participaram:



FONTE: <https://www.ifrr.edu.br/>

O segundo encontro foi uma palestra de 4h para todos os professores (as) do Ensino Médio e Ensino Superior.

Figura 04: Card de divulgação do primeiro encontro de professores para discutir o AEE no IFRR.

**1º ENCONTRO DE PROFESSORES:
O Atendimento Educacional
Especializado no IFRR**

Palestra:
Me. Lana Cristina
**Desmistificando o AEE
no IFRR - CBV**

Mesa Redonda:
Esp. Anazita Lopes (AEE Libras)
Drª. Ana Aparecida Moura (AEE Português)
Albanira Cordeiro (AEE Matemática)

14 de abril de 2023, às 14h, no Auditório do IFRR - Campus Boa Vista

INSTITUTO FEDERAL
Roraima
Campus Boa Vista

FONTE: <https://www.ifrr.edu.br/>

Os encontros para as entrevistas, oficinas e palestras possibilitaram importantes reflexões que tencionaram, contestaram ou ainda afirmaram, posicionamentos e discursos já instituídos, implicando em uma experiência dialética.

A vista disso, nosso entendimento foi de que o PPC, por ser constituído da composição das dimensões legais, das concepções educacionais que fazem parte constitutiva da sociedade, e das condições físicas e materiais das instituições é que tomamos os PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrados do IFRR como objeto de análise, assim como as entrevistas. Ambos foram tomados com o objetivo de:

- ✓ V
verificar como o Instituto Federal de Roraima- IFRR organiza seus currículos do Ensino Médio Integrado de modo a contemplar o AEE e os apoios especializados que os estudantes, sujeitos da Educação Especial, necessitam para se manter com êxito no Ensino Médio;
- ✓ C
conhecer como está organizada a relação entre a acessibilidade curricular com o

suporte do AEE para atender à demanda dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação dentro do 5.º itinerário formativo estabelecido pela BNCC-EM;

✓

D

discutir as expectativas de formação, profissionalização e continuidade nos estudos dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, inseridos nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na perspectiva dos coordenadores do Ensino Médio e da coordenação do Napne.

5.1 Caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR

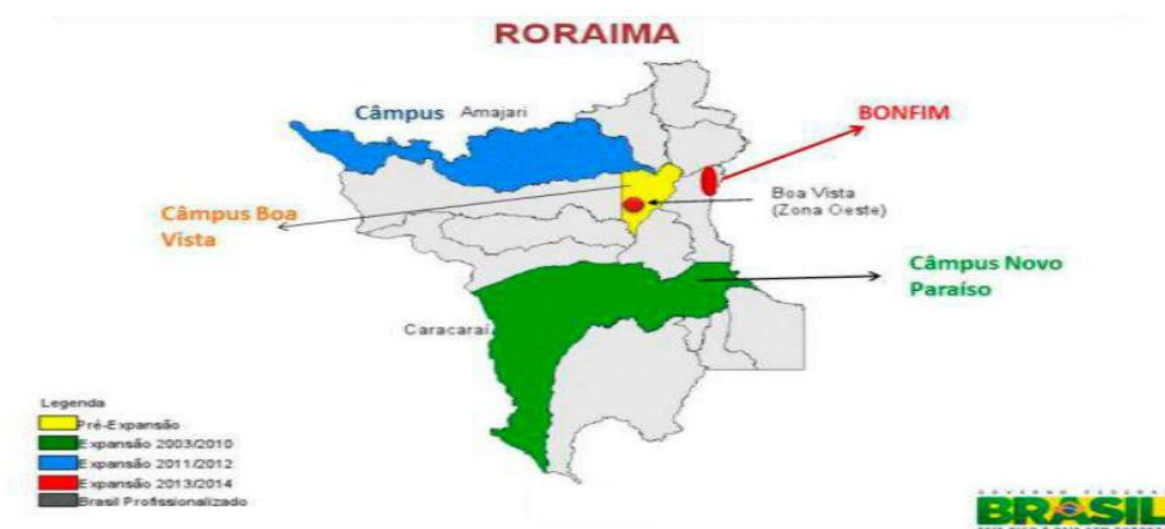
Fazer escolhas sobre campo de pesquisa provoca, fundamentalmente, a necessidade de fundamentar e sistematizar muito claramente o *locus* da pesquisa. Assim, as informações aqui descritas estão disponíveis na página institucional (<https://www.ifrr.edu.br/>).

Implantado como Escola Técnica em 1986, o IFRR começou suas atividades em 1987 com apenas dois cursos técnicos e até 1993 a instituição funcionava nas instalações da Escola Técnica de Roraima. O quadro funcional era composto por 12 professores (as) e 11 técnicos administrativos. Com a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima – Cefet-RR, por meio do Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, a comunidade interna preparou-se para fazer valer o princípio da verticalização da educação profissional, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior.

Em 2005, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no País, estabelecendo a implantação de Unidades Descentralizadas – UNEDS em diversas unidades da Federação, sendo o Estado de Roraima contemplado, na fase I, com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no Município de Caracaraí, sul do estado.

A partir de 29 de dezembro de 2008, o Cefet-RR passou a ser chamado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR. Hoje a instituição conta com estrutura *multicampi* composta por cinco *campi*: Amajari, Avançado Bonfim, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste, Novo Paraíso e além da Reitoria. Possui em seu quadro 651 servidores efetivos, entre técnicos administrativos e professores (as).

Figura 05: Mapa do Estado de Roraima com a localização dos *Campus* do IFRR.



Fonte: Brasil, MEC/SETEC

O *Campus* Boa Vista – CBV foi o *locus* da pesquisa, considerando, para além da nossa proximidade e implicação com o *campus*, ele é disparadamente, o que apresenta o maior número de estudantes, sujeitos da Educação Especial, matriculados no Ensino Médio Integrado e pelo fato de que as Diretrizes estabelecidas no *campus* serão seguidas por todos os *campis*. Vejamos:

Tabela 02: Estudantes, Sujeitos da Educação Especial, Matriculados no Ensino Médio Integrado.

Característica das Necessidades Específicas	Quantidade	Atendidos pelo AEE
TGD/ Transtorno do Espectro Autista (TEA)	5	3
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	4	-
Deficiência Intelectual	2	1
Deficiência Física	6	-
Deficiência múltipla	-	-
Deficiência visual / Baixa visão	8	3
Deficiência auditiva	3	3
Surdez	4	4
Déficit de Aprendizagem	4	-
Não Possui Laudo	4	-
Deficiência visual / cegueira	-	-
Altas Habilidades/ Superdotação	1	-

TOTAL	41	15
-------	----	----

Fonte: Tabela produzida pelas autoras a partir das informações cedidas pelo Napne/2023.

O Campus Boa Vista tem seus cursos organizados da seguinte forma:

Figura 06: fachada do *Campus* do CBV-IFRR.



FONTE: <https://www.ifrr.edu.br/>

- **Pós-Graduação - Ensino à Distância:** Pós-Graduação Lato Sensu em Informática na Educação, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública Municipal, Pós-Graduação Lato Sensu Ensino de Matemática, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências⁵⁷
- **Pós-Graduação:** Mestrado Acadêmico em Educação, Mestrado Acadêmico em Agroecologia, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).
- **Graduação - Ensino à Distância:** Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica.
- **Graduação:** Tecnólogo em Gestão Hospitalar, Tecnólogo em Gestão de Turismo, Tecnólogo em Saneamento Ambiental, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistema, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Ciências Biológicas.
- **Técnico Integrado ao Ensino Médio:** Técnico em Secretariado, Técnico em Informática, Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Edificações.

⁵⁷ Disponível em documentos do site <https://www.ifrr.edu.br/>.

- **Técnico Subsequente (Pós Ensino Médio):** Edificações, Eletrotécnica, Informática, Enfermagem, Análises Clínicas, Secretariado.

5.2 O movimento da realidade

A investigação em busca de elementos que corroborassem com nossa hipótese na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso-PPCs técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR, se fez pela pesquisa documental que “[...] vale-se de matérias que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (Gil, 2010, p. 45). Os documentos formaram uma importante fonte primária⁵⁸ de dados pois “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2008, p. 02).

O PPC é um documento que revela uma direção intencional já que orienta, organiza, estrutura as concepções e as práticas de um curso, estando necessariamente em concordância com as diretrizes e legislações em âmbito nacional e internacional se assim for o caso. Os PPCs dos Cursos Médios Integrados do IFRR, seguindo a Resolução MEC/CNE/CEB n.º 6/2012, artigo 20, contém os seguintes elementos:

- IDENTIFICAÇÃO DO CURSO
- APRESENTAÇÃO
- JUSTIFICATIVA
- OBJETIVOS
- REQUISITOS E FORMAS DE ACESSO AO CURSO
- PERFIL PROFISSIONAL DO CURSO
- PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO
- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
- APOIO AOS DISCENTES
- CONSELHO DE CLASSE
- CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
- ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
- PERFIS DAS EQUIPES DOCENTE, TÉCNICO PEDAGÓGICA E TÉCNICO ADMINISTRATIVO
- INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS, RECURSOS TECNOLÓGICOS E BIBLIOTECA
- POLÍTICAS INCLUSIVA
- DIPLOMAS E CERTIFICADOS

⁵⁸ A pesquisa documental é dividida em dois tipos de fontes, sendo elas; primárias, estas consideradas originais, pois se baseiam em documentos oficiais e fontes secundárias pois são as literaturas referente ao documento, entrevista etc. s fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos (Evangelista, 2008).

- REFERÊNCIAS

Para evitar a identificação dos coordenadores dos cursos eles foram numerados de 01 a 05 e foram designados com a sigla coordenador – PPC. Dito isso, revelamos que o PPC para além do compromisso com um determinado curso, está conectado a um contexto institucional e social mais amplo. Isso fica claro quando analisamos seu processo de construção, que considera desde a estrutura física e material até as características do corpo de professores (as) e técnico, e obviamente, as compreensões de educação e de formação que se almeja.

No IFRR, o PPC é construído primeiramente dentro do *campus* em que o curso é ofertado e de forma coletiva e, em seguida, transita para a aprovação do Conselho Superior-Consup⁵⁹. Qualquer mudança no texto o documento volta para o *campus*, partindo de uma comissão ou colegiado de curso, cujas decisões e encaminhamentos são referendados pelo Consup.

Começamos revelando que segundo o artigo 12 da Lei 13.415/2017, os sistemas de ensino teriam que constituir cronogramas para dar início a implementação das alterações curriculares a partir do segundo ano da homologação da BNCC-EM-2018, ou seja, em 2020. Em julho de 2021, vamos ter uma nova Portaria n.º 521/2021- MEC, que designou o cronograma para implementação do Novo Ensino Médio e estabeleceu o ano de 2024 para que as redes de ensino implementem os currículos, das três séries do Ensino Médio, equiparados à BNCC-EM. Tal cronograma encontra-se suspenso pelo Governo Federal desde o dia 04 de abril de 2023 até o presente momento (julho de 2023).

No que tange à implementação na Educação Integral para o Ensino Profissional entrou em vigor o programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), atualizado pela Portaria n.º 2.116/2019 que aponta a precisão de considerar a BNCC-EM e a oferta dos itinerários como diretrizes principais. Já esta portaria ainda não foi suspensa até o momento atual (julho de 2023).

É indispensável ainda esclarecer que os IF's não foram convidados, por assim dizer, para participar nem do processo de discussão da contrarreforma e nem do processo de implementação, o que tem admitido um ritmo irregular e não hegemônico na implementação da BNCC-EM nos IF's.

⁵⁹ Órgão colegiado, de caráter consultivo e deliberativo, que tem por finalidade analisar e regular as diretrizes de atuação de cada instituto federal no âmbito acadêmico e administrativo, sendo composto por representantes dos professores (as), dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal- Coldir. Coldir é um órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal e possui apenas caráter consultivo.

Segundo Paixão (2023), “a reformulação dos PPC ainda é tímida, quando colocada em relação ao número de cursos de Ensino Médio Integrado existentes em cada instituição e no geral” (p.156). Porém, “quando ocorre a reformulação ou criação de novo curso, elas se dão sob o abrigo da reforma, pois em alguma medida ocorre a influência de suas proposições e propostas” (Ibidem).

Paixão (2023) e Araujo (2022), elucidam que dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023), assinalam que a partir de 2019, ano de implementação da BNCC-EM, dos 834 PPCs disponibilizados na plataforma, 243 reformularam seus PPCs, ou seja, 29,14%. Foi observado pelos autores que tanto os PPCs reformulados quanto os novos cursos de Médio Integrados, criados a partir da contrarreforma, ajustaram com a BNCC-EM e passaram a adotar as 1.800h no currículo do Ensino Médio Integrado, sendo que em alguns IF's a Carga Horária – CH foi ainda menor, variando entre 1.600h e 1.500h, claramente aligeirando a formação geral no Ensino Médio Integrado.

Outro dado revelado pelos autores é de que apesar de se ter outros 41 PPCs que não adotaram as 1.800h da BNCC-EM, optando entre 2.000h a 2.200h para formação geral, porém, esses PPCs apresentam nas suas orientações pedagógicas a Híbridização conceitual presente na BNCC-EM, ou seja, são PPCs que negociam elementos que fundamentam a formação humana integral com a concepção de habilidades e competência validando assim a BNCC-EM no âmbito desses IF's.

Essa constatação levantada por Paixão (2023) e Araujo (2022) comprova a hipótese que levantamos neste trabalho de que a nova Diretriz Curricular Nacional para Educação Profissional Técnica de Nível Médio – 01/2021 iria ser legitimada pelos IF's de modo a complementar a 13.415/2017. Assim:

A adoção da carga horária da BNCC no currículo do Ensino Médio integrado, como foi apresentado em parte dos PPCs dos cursos integrados, caminha para esse processo de fragilização e de descaracterização do projeto original da Rede Federal, constituindo-se como uma negação a formação humana sólida para os jovens. [...] As evidências de aligeiramento e de fragilização na formação dos jovens vêm ocorrendo no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio em alguns estados, o que vem se dando por meio da diluição e até do desaparecimento de componentes curriculares que antes eram obrigatórios. Essa realidade começou a ser percebida também nos cursos integrados dos Institutos Federais que adotaram a carga horária de 1.800h da BNCC (Araujo, 2022, p. 89).

Ainda coadunando com a BNCC-EM, nos PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrado, Paixão (2023), confirma que dos 243 PPCs que negociaram com a BNCC-EM ao aderir às 1.800h para a formação geral não conseguiram contemplar a oferta de todos os componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento. O componente de artes, por

exemplo, vai aparecer apenas com 33h e apenas em 8% dos PPCs, Filosofia e Sociologia aparecem em apenas 34% ao longo dos 3 anos dos cursos, História e Geografia em torno 59 %, e sendo ministradas apenas no último ano, ou seja, no terceiro ano. Já matemática passa a ser ofertada com 420h e língua portuguesa também com 420h e que somadas são CH maiores que todos os componentes da área de conhecimento das ciências humanas sociais, exatamente como prega a BNCC-EM.

Em vista disso, confirma-se o esvaziamento da formação geral nos IF's que adotaram às 1.800h, ou seja, vamos encontrar em 29,14% dos IF's ofertando um processo formativo esvaziado em uma instituição que historicamente se diferencia pela tentativa de ofertar da formação humana integral. Por outras palavras, a adoção da BNCC-EM revela o início de um processo de descaracterização do projeto de Ensino Médio Integrado, já que compromete a formação humana integral.

5.3 BNCC-EM: um processo em construção de Resistência Ativa no âmbito do IFRR

Neste cenário de revelação, faz-se importante trazer os dados de pesquisa de Paixão (2023) e Araujo (2022), anteriormente apresentados, para respaldar a categoria de análise que surge da realidade pesquisada no âmbito do IFRR que é a categoria **Resistência Ativa**, pois, diante das análises das entrevistas e dos PPCs e diante do cenário de adoção da BNCC na reformulação dos PPCs dos IF's brasileiros, constatamos que o IFRR, ao reformular seus PPCs dos cursos de Ensino Médio Integrado no período de implantação do novo Ensino Médio, absolutamente **nenhum** PPC fez ajustes ou negociou com a BNCC da contrarreforma do Ensino Médio. Apenas 01 curso fez sua reformulação antes do ano de 2018. Vejamos:

- O curso Técnico em Secretariado foi reformulado em 2018. Aprovado pela Resolução n.º 359/CONSUP;
- O curso Técnico em Informática foi reformulado em 2018. Aprovado pela Resolução n.º 353/CONSUP;
- O curso Técnico em Eletrônica foi reformulado em 2019. Aprovado pela Resolução N.º 449/CONSUP;
- O curso Técnico em Eletrotécnica reformulou em 2016;
- O Técnico em Edificações reformulou em 2023.

As coordenações desses cursos, ao serem questionados (a) se as reformulações foram feitas devido às mudanças ocasionadas pela BNCC-EM e pelas configurações imposta pela contrarreforma do Ensino Médio, houve uma unanimidade em responder que *não houve essa relação direta*, o que houve foi um consenso em torno dos prejuízos que a Lei traria na configuração do Ensino Médio Integrado, o que, indiretamente, relaciona as reformulações dos PPCs a necessidade de não aderir ao currículo da nova BNCC-EM, vejamos:

Coord.01 –PPC: “Nosso curso passou a pouquíssimo tempo por reformulação e não teve relação direta com a BNCC-EM, na verdade, tentamos ao máximo permanecer fiel ao currículo integrado. Fizemos pela necessidade de que houvesse uma certa padronização de alguns percursos pedagógicos e para fazer as devidas reformulações que avaliamos serem necessárias nesse momento histórico. Sei que os outros cursos irão passar por essa mesma reformulação e também sei que tais mudanças não tem uma relação direta com o que preconiza na nova BNCC do Ensino Médio.”

Coord.02- PPC: “Já conversamos em reuniões com as gestões pedagógicas e, sinceramente, não concordamos de forma alguma com o novo currículo do Ensino Médio. Infelizmente tivemos dificuldades de discutir mais a fundo e por mais tempo o assunto por causa da pandemia, mas a reformulação do nosso PPC não tem nada a ver com o que prescreve a BNCC-EM, a própria reitoria já se posicionou contra também e tem cobrado isso da gente no sentido de possamos nos posicionar, principalmente nos planos de aula, os planos de ensino e o plano de curso para que se mantenha nosso formato original de currículo integrado. Não é por acaso que vamos reformular alguns pontos importantes dos nossos currículos, justamente para reafirmar que não vamos aderir, já estamos formando grupos para trabalhar essas discussões”.

Coord.03- PPC: “Sempre em nossos encontros pedagógicos, onde reunimos todos os professores do Ensino Médio, temos essa conversa, apresentamos essa preocupação com o novo Ensino Médio e como podemos fazer para avançar e não retroceder. Eu, particularmente, amo meu trabalho aqui por causa desta flexibilidade de poder fazer esses debates e não é uma coisa estática. Estamos sempre preocupados em fazer aquilo que é necessário para beneficiar nossos alunos. E já conversando com as outras coordenações que irão passar agora por uma reformulação dos PPCs dos cursos e já nos convencemos que essa reformulação não deve ceder a esse Ensino Médio, não terá adequações porque a instituição não aderiu, entendeu? Então a gente não pode fazer uma coisa que não tem respaldo da gestão, e como já falei anteriormente, eu particularmente não concordo com esse formato de currículo antigo. A igualdade tem que ser para aprender e para desenvolver”.

Coord.04- PPC: “Tenho clareza de que essa questão não é individual, mas nesse caso da reformulação dos PPCs, cada coordenação foi percebendo o perigo no novo Ensino Médio, fomos rever nossos planos para identificar semelhanças e diferenças entre os currículos dos nossos cursos e isso coincidiu com as novas diretrizes de 2021 para a reelaboração dos planos de curso, mas só agora estamos formando as comissões do curso, mas já sabemos que assim como o PPC em vigor não vamos adequar à nova BNCC. Então nada foi modificado no termo do PPC do curso por conta da BNCC”.

Coord.05- PPC: “A gente sempre tem encontros pedagógicos e deveria ser o espaço para esse debate para que fosse tratado as questões em torno da BNCC, mas não focado nisso, não conseguimos focar nisso pelo fato de que a pandemia trouxe muitas outras demandas, muitos outros problemas que só agora estamos conseguindo sanar. Sei que vai ser discutido, já ouvi dizer isso, aliás, tem sido dito com mais frequência agora, tem sido um assunto bastante recorrente. Nosso PPC foi reformulado, mas não houve nenhuma orientação de que deveríamos fazer referência ao novo Ensino Médio e não fizemos mesmo”.

Coordenadora-Napne “O Napne não fez essa discussão nem com as coordenações dos cursos e nem com outros setores no IFRR. Na verdade, o debate em torno da nova BNCC-EM não passou pela nossa coordenação”.

E ao serem questionados a respeito da possibilidade de se ter o 5.º itinerário formativo, as respostas foram as seguintes:

Coord.01 – PPC: “Não existe esse itinerário aqui no IF, nossa base comum é diluída, é entrelaçada, não há uma divisão. Nosso cronograma de formação é comum, isto é, tem uma formação profissional, mas ela é mesclada na formação geral. No primeiro ano, segundo ano e na hora de organizar, a gente separa só para visualizar na grade, mas é tudo interligado”.

Coord.02- PPC: “Aqui existe a integração e não itinerário, existe integração do currículo da base geral com a parte profissional técnica. O nosso aluno além de ser um aluno preparado para o Ensino Médio ele é preparado também para ir para faculdade ou para o mercado de trabalho sem a faculdade. Sim, a gente envolve todas as áreas, seja ela geral ou profissional. Agora mesmo, no terceiro ano, com um projeto startup a gente envolve a carga horária do técnico com as disciplinas da base comum, ou seja, além de ser um bom técnico o aluno também é formado nas outras áreas. Nas áreas humanas e das relações sociais. O curso é integral e integrado. O nosso certificado é um certificado de Ensino Médio integrado e por isso não temos como ter o 5.º itinerário formativo separado e nesse caso teria que modificar até a certificação. Ele só sai daqui quando ele conclui a parte técnica, tudo integrado”.

Coord.03- PPC: “Eu como coordenador, como profissional também, espero que um dia nós possamos planejar cada curso, não de maneira genérica, mas sim verificar como cada componente curricular se integram dentro daquele determinado curso, dentro daquela proposta o que ainda não temos aqui mas temos tentado caminhar nessa direção. Por exemplo, no curso que eu sou coordenador vamos considerar a matemática quando estou trabalhando áreas e volumes e medidas usando elementos de uma obra, então vou trabalhar a matemática integrada, aprender dentro da própria profissão e integrada ao Ensino Médio que está integrado a formação geral e é isso que estamos fazendo tentando o tempo todo fazer um currículo integrado. Assim, para mim isso é um processo é um sonho possível, porque o mais importante da aprendizagem do aluno é aplicação. Ele pode aprender a somar, multiplicar, dividir e ao mesmo tempo saber aplicar isso em uma profissão. É o que está escrito nos planos, mas temos dificuldade de fazer acontecer, mas a gente vem tentando, tentamos muito fazer a integração.”

Coord.04- PPC: “Bem, o integrado tem a base nacional comum e nela também contém a formação diversificada a parte de formação profissional técnica que é as instalações elétricas, máquinas elétricas, de geração de energia. E assim está estruturado nosso curso e é assim que tentamos fazer e é bem difícil realmente articular tantas disciplinas, teria que ter uma reformulação nesse sentido do sentido de uma melhor integração e não de separação. Temos uma média de 800 horas distribuídas anualmente da formação comum em um equivalente a 400 horas anuais, também de formação profissional e diversificada. É puxado essa carga horária. Dentro de 3 anos, é puxada, então eles ficam em média aqui, umas 32 horas semanais na instituição”.

Coord.05- PPC: “As disciplinas aqui Correm juntas e de acordo com a disponibilidade dos professores. Os conteúdos da formação geral são integrados nas disciplinas técnicas até quarta-feira e na quinta e sexta apenas matutino com as questões mais específicas e técnicas. Então, é pela disponibilidade mesmo do professor, por exemplo, se o professor da BNCC só tem disponibilidade para ministrar Geografia pela tarde, o aluno vem à tarde, assim como ética e Cidadania, Habilidade social. Se for pela manhã, então fica mesclando mesmo, mas de forma integrada. Inclusive acontecem ações pedagógicas ou projetos pedagógicos integralizados entre as disciplinas. São disciplinas que podem ser ministradas juntas, então elas se integram. Nem sempre acontece isso e nem é uma regra”.

Diante do esclarecimento dos coordenadores de que os PPCs dos cursos foram reformulados deixando de fora as novas alterações da BNCC-EM e das declarações de que não houve a adesão do 5.º itinerário formativo como preconiza o novo Ensino Médio, ainda assim, decidimos fazer a análise Documental dos PPCs na tentativa de buscar encontrar indícios da não adequação dos PPCs a BNCC da contrarreforma do Ensino e para investigar a materialidade da política de Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial no IFRR e assim nos aproximarmos da totalidade que envolve nosso problema de pesquisa.

Nossa compreensão foi de que, em linhas gerais, tais documentos representam o que a instituição pretende materializar na relação ensino-aprendizagem, dentro de uma dada concepção educacional e das regras estabelecidas pelas leis que orientam a educação e, mais especificamente, aquelas que orientam os IF's. Nesse sentido, sustentamos que a elaboração e efetivação dos PPCs são importantes instrumentos de análise do tipo de sujeito que se pretende formar.

E assim encontramos os seguintes indícios da não adequação dos PPCs a BNCC da contrarreforma do Ensino Médio:

- A formação técnica profissional não se apresenta caracterizada como sendo o 5.º itinerário formativo;
- Os PPCs contemplam todos os componentes curriculares ao longo de todo o processo formativo;
- Asseguram atividades didático-pedagógicas que articulam ensino, pesquisa e extensão;
- O Ensino Médio Integrado é uma prioridade e é assumido dentro dos documentos;
- Não apresentam as competências socioemocionais na organização curricular;
- Garantem todos os componentes curriculares na perspectiva áreas da formação integral;
- Cargas horárias em torno de 2.400 para BNCC;
- Ausência do projeto de vida como disciplina;
- Não existe menção à Lei 13.415/2017;
- Não apresentam possibilidades de certificação e saídas intermediárias e nem de validação de atividades, inclusive no trabalho, realizadas fora da instituição para efeitos de cumprimento da carga horária do curso;
- As áreas do conhecimento não estão secundarizadas e nem suprimidas da organização curricular do Ensino Médio Integral;

- Comparece o Núcleo Comum, constituído pelas unidades correspondentes à Formação Geral; o Núcleo Técnico, constituído pelas unidades específicas do curso profissional em consonância como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT e o Núcleo Articulador que como o próprio nome já diz, articula a integração entre os dois primeiros através de unidades curriculares que promovem a pesquisa de extensão, práticas profissionais Integradoras, práticas desportivas e práticas artístico-culturais.

As interpretações dos PPCs sugerem uma sinalização clara de não adesão ou de não adequação à BNCC da contrarreforma do Ensino Médio, ou seja, essas considerações encontram respaldo na análise realizada dos PPCs dos cinco cursos de Ensino Médio Integrado do IFRR.

Diante da constatação da não adoção à BNCC-EM, nos PPCs, inevitavelmente, nos levou a necessidade de compreender o respaldo e o trâmite dessa decisão por meio dos esclarecimentos do Diretor de Ensino pois os gestores são importantes agentes “na construção da política, do planejamento estratégico, e da implementação cotidiana da política [...] o papel dos gestores é essencial no que tange à orientação do trabalho político pedagógico em cada Instituto Federal” (Vasconcelos, 2019, p. 125). Quando questionado quais os motivos pela qual a BNCC-EM não teve adesão no IFRR, o Diretor de Ensino afirma:

“O ponto pacífico no Instituto Federal de Roraima é a não adoção do novo ensino médio e a BNCC. Debatesmos essa decisão no grupo de trabalho do Ensino. O Instituto Federal tem um GT que se reúne às terças-feiras a cada 15 dias, com pautas específicas que dizem respeito a toda a formação e a todo o Ensino do Instituto Federal de Roraima, incluindo, obviamente, o Ensino Médio Integrado além das questões que giram em torno da Assistência Estudantil, a formação de professores entre outras pautas. E diante disso, frente a toda essa temática do novo Ensino Médio e a essa discussão da BNCC. Ficou muito claro para todos nós, a necessidade de não adoção, mesmo porque o próprio FDE, o Fórum de Dirigentes de Ensino, orienta a não adoção da nova BNCC, em nível de Brasil” (Ananias Noronha, Diretor de Ensino–CBV/IFRR).

Segundo o Diretor de Ensino, o respaldo para não adoção da BNCC-EM foi a análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica formulada pelo Grupo de Trabalho -GT formado no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino- FDE⁶⁰. O FDE integra o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica- CONIF e pelo respaldo das orientações feitas nas Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos

⁶⁰ O FDE tem por finalidade conhecer, avaliar e organizar as soluções de sistemas existentes, bem como incentivar o desenvolvimento colaborativo de novas ferramentas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

integrados ao Ensino Médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica elaborado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018).

O objetivo destes documentos foi trazer importantes considerações sobre a concepção ontológica de educação que orienta os cursos integrados nos IF's, bem como reafirmar a base legal da sua oferta em consonância com a Lei 11.892/2008, Lei de fundação dos IF's, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de modo a caracterizar a garantia da oferta dos cursos integrados frente aos ataques e retrocessos da Lei 13.415/2017, que alterou a LDBEN em relação ao Ensino Médio. Assim, entre os respaldos que consubstanciam o IFRR e que foram garantidas nas Diretrizes Indutoras destacamos:

[...] 5. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral.

6. Assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão.

[...] 8. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilitar a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes.

[...] 9. Articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo.

[...]14. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral.

[...]19. Implantar política sistêmica de formação continuada dos profissionais da educação da instituição, direcionada aos fundamentos pedagógicos da Rede Federal, assumindo os princípios da formação humana integral, com o objetivo de promover o aprimoramento profissional, de forma permanente e vinculada ao planejamento institucional (Roraima, Resolução 529/CONSUP-IFRR/2020).

O FDE e Conif vem travando uma árdua luta de Resistência contra a contrarreforma do Ensino Médio desde 2014, posicionando-se contra o PL 6.840 em 2013 e já naquele momento esclareceu ser uma ameaça ao projeto de Ensino Médio Integrado, já debatemos essa PL neste trabalho de tese. E desde então vem produzindo importantes documento propositivo e de luta, documentos que apresentam importantes saídas para não adesão a BNCC da contrarreforma, entre elas sobressaem:

- Ênfase nas finalidades dos Institutos Federais e que estão referenciadas e estabelecidas na Lei 11.892/08, em consonância com a LDBEN 9394/96, em seus artigos 39 a 42 que tratam da Educação Profissional e Tecnológica, e regimentos específicos da

Educação Profissional e Tecnológica. Portanto, diante de legislação de ações apenas curriculares, como é o caso da BNCC-EM, não pode sobrepor às leis gerais;

- Os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia⁶¹, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar;
- As disposições legais revelam que os IF's apresentam uma missão socialmente referenciada e regimentos específicos da Educação Profissional e Tecnológica;
- A Lei de criação dos IF's, define como um dos objetivos da instituição, no artigo 7.º, priorizar a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio prioritariamente na modalidade integrada. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), traz em duas metas estratégicas o compromisso com a Educação Integral. A meta seis refere-se ao compromisso de ofertar educação em tempo integral a pelo menos 50% das escolas públicas, e a meta dez compromete-se a ofertar, no mínimo, 25% de matrículas para o ensino fundamental e médio de maneira integrada à Educação Profissional de Jovens e Adultos. Assim, se adotarmos um modelo BNCC-EM estaríamos descumprindo a Lei já que não conseguiremos ofertar Ensino Médio Integrado.

Achamos importante nomear os documentos que acenam para essas saídas estratégicas, são eles: Diretrizes indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, de 2018; Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de 2021 e; Nota do Fórum de Dirigentes de Ensino da REFPT sobre o PNLD 2021.

Ainda que a correlação de forças não seja favorável aos IF 's, ainda assim, tem sido estratégico produzir documentos de *Resistência Ativa* e Propositiva. E no contexto atual de tanta barbárie e obscurantismo, o professor Dermeval Saviani, nos diz da importância de ações de *Resistência Ativa*:

Diante desse quadro fica evidente a necessidade de se organizar um amplo e consistente movimento de resistência contra o governo antipopular e antinacional de modo geral e, especificamente, no campo da educação. Resistência Ativa [...] advogar a Estratégia da Resistência Ativa que propus na Conclusão do livro sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja 13.ª edição foi lançada em 2016, ao ensejo dos 20 anos da aprovação da LDB, atualizada e ampliada com um novo capítulo analisando as 39 leis que a modificaram. **O que chamei de Resistência ativa implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as Resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante**

⁶¹ Nos termos da legislação federal, o conceito de autarquia está disposto no artigo 5.º, inciso I, do Decreto-Lei n.º 200/67, que a define como serviço autônomo, criado por Lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita própria, para executar atividades típicas da administração pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (Paixão, 2023).

exercido pelo governo; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de Resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado (Duarte; Saviani, 2020, p.5, grifo nosso).

Por conseguinte, os documentos produzidos pelo FDE-CONIF de forma coletiva, assim como a Resolução 529/Consup-IFRR/2020 estabelecida pelo IFRR foram capazes de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus adeptos, e sendo estes os documentos referenciados pelo Diretor de Ensino do IFRR- para justificar a não adesão a BNCC-EM nos leva a analisar que no campo das políticas públicas educacionais podemos defender que a posição do IFRR aponta para as trincheiras da *Resistência Ativa*, enquanto defensor da educação pública de qualidade e para todos .

Entendemos que para o enfrentamento do processo destrutivo da educação pública e especificamente do Ensino Médio Integrado, é importante a necessária perspectiva da *Resistência Ativa*, que para Saviani (2015) está estruturada em três pontos: - primeiro, partir da realidade concreta para exercer a crítica e dessa forma todos os coordenadores de curso e diretor de ensino se posicionaram criticamente, vejamos:

Coord.01 – PPC: “Embora ainda em processo de discussão, não podemos deixar de demarcar que ainda temos muito que melhorar enquanto Ensino Médio Integral, mas também não podemos deixar de pensar o contexto político em que se encontra o novo Ensino Médio dentro do presente contexto de desconstrução dos direitos sociais, posto para às políticas educacionais”

Coord.02- PPC: Não somos ingênuos de confiar que os rumos educacionais do novo Ensino Médio não tenham relação com o capitalismo que só prejudica nossos alunos, alunos com menos condições. Vamos defender nossos alunos”

Coord.03- PPC: “A gente precisa procurar fazer uma grande resistência por dentro, no interior das instituições nos IF’s sempre procurando brechas”

Coord.04- PPC: “O que defendemos aqui é que a educação e a escolarização são fatores imprescindíveis para os esclarecimentos dos fatos que originam as dificuldades da e acessar o currículo da EPTNM possibilita a busca por romper com os mecanismos de desigualdade e injustiça social”

Coord.05- PPC: “A pedagogia das competências exige que se desenvolva aquele conjunto de habilidades, de conhecimentos, de atitudes e de valores que o mercado reconhece. Procura-se, rapidamente, formar para a empregabilidade e não é isso que defendemos aqui na instituição”

Segundo Duarte e Saviani (2020), na *Resistência Ativa* é necessário levantar, pela instrumentalização, as possibilidades superadoras, que no caso do IFRR se apresenta por não adotar a BNCC da contrarreforma do Ensino Médio como parâmetro para reformulação dos PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrado. E por último, construir a possibilidade

superadora em coletivos articulados e unificados politicamente em torno de um dado projeto histórico superador ao capitalismo, como é o caso da defesa e permanência da educação integrada e humanizadora desenvolvida no Ensino Médio Integrado e que se fez coletivamente, como foi esclarecido pelo Diretor de Ensino:

Sobre o novo ensino médio, né? Sobre a nova BNCC nós tivemos várias reuniões no GT Ensino- Grupo de Trabalho, Ensino. Esse grupo de trabalho foi instituído desde a pandemia em 2020. Então, este grupo de trabalho continua se reunindo até os dias de hoje, nós sempre debatemos a não adesão ao novo Ensino Médio[...] a atas do GT Ensino estão disponíveis, são públicas. É no sistema Suape, aqui da instituição [...] E também fizemos essa discussão em reuniões com os docentes aqui no campus, em forma de palestra. A DIPDEN que é a Diretoria de Políticas, Desenvolvimento do Ensino da Pró-reitora de Ensino, nós tivemos uma reunião e um debate aqui, certo? Aconteceu no auditório com os docentes, onde ficou patente a não adesão ao novo Ensino Médio (Ananias Noronha, Diretor de Ensino-CBV/IFRR).

Como já explicamos neste trabalho, a história do capitalismo, desde a expropriação das terras comunais até a introdução do modelo de produção fordista/toyotista na sociedade, é marcada pelo uso da força, mas também pela resistência da classe trabalhadora. Tem sido uma luta “entre a imposição de uma nova ordem econômica e industrial por parte do capital e a resistência do trabalhador para manter sua dignidade e sua condição de homem, enquanto ser pensante” (Gramsci,2000, p. 8).

No entanto, o favorável desenvolvimento do capital, o predomínio ideológico que permeia o mundo do trabalho, os numerosos meios de controle, as características sociais, econômicas e políticas do capitalismo moderno, como configuração social dominante tem tornado as resistências bem menos presentes e conscientes. No atual momento histórico é importante reafirmar que:

A nossa luta e Resistência Ativa pautada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica é o de se contrapor a um projeto de nação despolitizado atrelado a outros projetos como: Escola sem Partido; Educação domiciliar, Educação a Distância, Residência Pedagógica, Militarização das escolas, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio, extinção de cursos de Filosofia e Sociologia, a PEC 55 que congelou investimentos na educação, saúde e ação social. Um projeto do capital que não investe em cultura, em educação do pensamento crítico, um projeto como afirma Newton Duarte do “Obscurantismo beligerante” (Malanchen e Santos , 2020, p.16).

Nesse sentido, faz-se importante considerar a defesa da educação escolar como um instrumento de *Resistência Ativa* ao domínio do capital a respeito da subjetividade humana. Pensar a defesa da educação integral como forma privilegiada de ensino, na qual os estudantes possam se relacionar com as qualidades do pensamento humano no seu estado mais desenvolvido acaba sendo uma forma de *Resistência Ativa*.

Ao se recusar a adotar o modelo BNCC-EM , o IFRR se posiciona contrário a inserção cada vez mais cedo dos jovens estudantes, filhos da classe trabalhadora, no circuito de expropriação do trabalho advindo do “novo” currículo profissional com uma capacitação genérica de competências e habilidades recheada de conhecimentos ligados a treinamentos que podem, inclusive, ser absorvidos no próprio setor produtivo, gerando certificações, nomeadas de “ formação técnica e profissional” como demonstramos no artigo 4.º da Lei 13.415/2017.

Ao dizer não para a contrarreforma do Ensino Médio, o IFRR diz sim para uma sólida formação geral, impossível de acontecer nos moldes da BNCC-EM de 1.800h. Assegura a defesa para a possibilidade de estabelecer um currículo que amenize as relações de exploração no âmbito do mercado de trabalho já que o Ensino Médio Integral torna possível perseguir a perspectiva de formação humana integral e para o nível superior. E principalmente, resiste à pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional ao analisar o contexto das forças produtivas do momento histórico em que estamos vivendo. Por tanto, dizer não para a BNCC-EM implica em:

pressupor que a educação, como demais aspectos da vida material, também é educação condicionada, em última instância, pelo modo de produção da vida material, com toda a teia de relações aí implicadas, entre as quais as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. Compreender o modo de produção da própria existência humana, como base e fundamento da história, é tarefa inadiável a educadores que almejam lutar pela transformação social e, para tanto, buscam fundamentar-se na PHC (Malanchen e Santos, 2020, p.13).

Temos clareza de que por mais que os documentos normativos que possibilitaram que o IFRR decidisse pela formação que busca romper com as estruturas de reprodução do capital, com a injustiça social para alcançar uma melhoria na qualidade de vida da classe trabalhadora, ainda assim, as complexidades e exigências do mercado de trabalho afastam cada vez mais a formação profissional técnica de uma formação revolucionária. No entanto, o processo de luta e *Resistência Ativa* não está na sociedade burguesa, não é ela que fará tal resistência muito menos a esfera do Estado, será sempre a classe trabalhadora. Será pelo processo de aproximação dos trabalhadores do conhecimento com caráter revolucionário para que se tenha condições materiais de construir estratégias educativas que contribuam para a luta contra o sistema capitalista (Tonet, 2007).

Não há que duvidar que a sociedade burguesa tem total compreensão do potencial revolucionário da juventude que adentrará no mundo do trabalho o que justifica a empreitada de conservar esses jovens de forma devotada em estado de consciência alienada, inclusive,

mantendo a concepção de que toda juventude é necessariamente consumista e narcisista. Tal estado facilita níveis de exploração do trabalho nunca visto. E sendo assim, a *Resistência Ativa* representa um claro posicionamento em defesa da função humanizadora da escola e para aqueles jovens que apresentam qualquer tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação resistir ativamente passa a ser vital e imediata (Duarte; Saviani, 2020).

Outra justificativa que o IFRR adotou para não se adequar a BNCC-EM foi a não adesão ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD/2021 que é uma política indutora da contrarreforma. Esse fato foi esclarecido na entrevista com o Diretor de Ensino:

É muito claro que a proposta do Ensino Médio da forma que tem se apresentado em termos epistemológicos e conceituais não foi debatida sendo uma construção unilateral, certo, negando tudo o que a gente trabalha ou tudo o que a gente defende tendo como parâmetro o materialismo histórico-dialético e que inclusive respalda as leis fundantes dos IF's. Estou me referindo principalmente aos fundamentos do trabalho como princípio educativo, uma formação de homem integral e tudo isso que vem sendo, claramente, negado nessa proposta. Nós rechaçamos, e uma das decisões, inclusive, e que é uma preocupação nossa, é que não adotamos os novos livros didáticos da política nacional do livro didático, porque todos eles estão formatados na proposta do novo Ensino Médio. Existe uma preocupação para nós aqui do campus de Boa Vista, considerando que nós somos o campus que tem o maior número de cursos de Ensino Médio integrado de tornar coerente a formação no ensino médio e o no nível superior, ou seja, que nossos alunos do ensino superior possam estagiar no ensino médio tendo uma coerência de prática e de currículo (Ananias Noronha, Diretor de Ensino-CBV/IFRR).

Coadunando com o esclarecimento do Diretor de Ensino, despontamos para o fato de que o PNLD, pela primeira vez, apresentou um catálogo totalmente alinhado aos princípios e propostas da BNCC da contrarreforma do Ensino Médio. Como forma de exemplificar, trazemos dados do FNDE que aponta que no primeiro semestre de 2022, dos 527 *campi* dos IF's que oferecem o Ensino Médio Integrado, destes, 359 (68,12%) já haviam aderido ao Objeto 1 do PNLD que orienta sobre o “projeto de vida” que é carro chefe das novidades e mudanças do novo Ensino Médio e 415 (78,75%) também aderiram ao Objeto 2 no tocante às orientações sobre as competências socioemocionais presentes por meio no PNLD (Paixão, 2023 e Araujo, 2022).

Carolina Dantas, professora de história e pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) avaliava o PNLD da seguinte forma, “já imaginávamos o que estava por vir, mas a estruturação dos livros deixou mais claro do que a própria BNCC o projeto político em curso, que é o de esvaziamento profundo dos conhecimentos científicos ensinados na escola”. Ela analisa:

Tendo sua finalidade precípua alterada para apoiar a implantação da BNCC, conforme prevê o Decreto n.º 9.099/2017, o PNLD 2021 altera radicalmente a

organização e a abordagem dos mais distintos componentes curriculares, ampliando a percepção de uma ameaça contundente à formação integral tão almejada pela sociedade brasileira e ofertada com excelência por todas as instituições da Rede Federal (FDE, Nota Técnica Sobre O PNLD, 2021).

Diante do fato de que já temos um número significativo de PPCs reformulados a partir de 2019 nos IF's, estando eles, potencialmente, sob a égide da Lei 13.415/2017 e da BNCC-EM, e que, portanto, já comparecem efeitos da contrarreforma em sua organização. E diante do fato de que o FDE é um órgão de assessoramento do Conif, e seus posicionamentos, a partir das discussões e documentos produzidos, servem apenas como orientações e indicações aos IF's e necessariamente eles não são obrigados a seguir, mas ainda assim, enquanto estratégia para não aderir à contrarreforma, o IFRR fez valer as orientações produzidas pelo FDE. Diante desses fatos, reforçamos nossa análise de que a não adesão a BNCC-EM no IFRR advoga a estratégia da *Resistência Ativa* defendida por Saviani e pela Pedagogia Histórico-Crítica.

É importante pontuar que nossa análise se vale da teoria marxista e destarte, seria ingenuidade acreditar que a *Resistência ativa*, por si só, rompe com o capitalismo mundial que impõe, através da orientação do Consenso de Washington aos países em desenvolvimento, políticas públicas nos moldes da BNCC da contrarreforma do Ensino Médio. Seria ingenuidade não admitir que apenas a *Resistência Ativa* impede a regulamentação de um modelo de currículo coeso aos interesses da classe dominante mundial que nada mais é do que formar mão de obra respaldada por um viés político-pedagógica, filosófico que favorece conhecimentos pragmáticos, fragmentados, rasos, desconectado dos conhecimentos socialmente referendados na história e na materialidade dos meios de produzir a vida. Porém, diante desse contexto:

Mais uma vez revela-se acertada a estratégia centrada na resistência ativa. Tal encaminhamento se impõe uma vez que, à luz dos fatos observados, resulta descartada qualquer possibilidade de uma atitude de colaboração com a política educacional conduzida pelo governo atual. Isto porque, mesmo se, pontualmente, alguma medida tomada no âmbito dessa política possa ser considerada acertada, a própria política, como tal, está formulada numa direção contrária aos interesses maiores da educação do povo brasileiro. **Por isso é necessário resistir a ela, e não apenas de forma passiva, mas ativamente.** As sucessivas derrotas que as organizações dos educadores vêm sofrendo tornam essa conclusão cada vez mais evidente urge, pois, superar as relutâncias. Do contrário, quando nos convenceremos da necessidade de resistência organizada, forte e ativa, ela talvez não seja mais viável. Isso porque, ao chegar esse momento, o adiantado estado de deterioração das condições do trabalho educativo e o desmantelamento dos quadros públicos efetivamente comprometidos com a educação de melhor qualidade acessível a todos os brasileiros acabaram por inviabilizar qualquer resistência. E se acostumar, então, o processo, já em curso, de fortalecimento dos empresários privados da educação que vêm se constituindo, cada dia mais, nos beneficiários e, por essa razão, nos verdadeiros sustentáculos da política educacional posta em prática pelos atuais governantes do nosso país (Saviani, 2015, Prefácio à 6.ª Edição, S/P, grifo nosso).

Ocorre, então, que resistir à BNCC-EM, tal como ela está formatada, cumpre com o papel de provocar importantes debates que venham reforçar práticas pedagógicas contra hegemônica, de resistência qualificada a partir de discussões coletivas e ações a respeito do currículo na perspectiva humana integral. A *Resistência Ativa* Provoca discussões em torno da viabilidade de não aprofundamento do dualismo estrutural no Ensino Médio.

Não aderir a BNCC-EM é se posicionar contra a viabilização de um currículo pautado na empiria, na vida cotidiana, impedindo a base científica que consente os processos de abstração e generalização e a alteração de conceitos cotidianos para conceitos científicos, limitando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que permitem elevação da capacidade de compreender e agir na realidade.

É justamente o movimento de problematizar coletivamente, contrapor, negar e não implementar as políticas de mercantilização da educação e a descaracterização do trabalho escolar oriundo do modelo BNCC-EM, lutando para não recuar nas conquistas ao passo que constrói práticas curriculares comprometidas com a promoção da humanização que o IFRR resistiu à BNCC-EM de maneira ativa no âmbito curricular.

5.4 AEE: dilemas e perspectivas nas políticas de inclusão no IFRR

Depois de constatar a *Resistência Ativa* em defesa pela permanência do Ensino Médio Integrado adotada pelo IFRR e assumir a integração com o ensino técnico profissional em seus PPCs enquanto uma alternativa possível de mudanças no quadro dual da educação no nível médio, ainda assim, não tínhamos dados suficientes para responder ao problema e objetivos de pesquisa.

Nesse momento passamos a elucidar se as políticas de Educação Inclusiva do IFRR que relaciona aos estudantes, sujeitos da Educação Especial contrapõem-se, ou não, à racionalidade explicitadas na atual BNCC-EM que, além de desconsiderar a modalidade de Educação Especial nas suas discussões, reduz as oportunidades desses estudantes visto que aponta para a universalização do ensino, apresentando a proposta de um currículo comum a todos sem atender as especificidades que o trabalho pedagógico deve meditar para o processo de ensino e aprendizagem ao atuar com os estudantes, sujeitos da Educação Especial, retirando, inclusive, todo o conteúdo referente ao AEE.

A partir dessas diretrizes, a presente tese procurou identificar, nos PPCs dos cursos de Ensino Médio Integrado, concepções e ações relativas à oferta do AEE, já que esses documentos explicitam o conhecimento, as intencionalidades e o planejamento para

a formação dos professores(as) durante a realização do curso. Assim, partindo da compreensão da realidade, passamos a considerar o delineamento dos PPCs e suas implicações no contexto específico da organização do trabalho educativo voltado para o AEE.

Nestas diretrizes, começamos por esclarecer durante as entrevistas que o AEE é um programa da Educação Especial e, do ponto de vista curricular, ele é o *locus* preferencial para a valorização dos mecanismos específicos voltados para os estudantes, sujeitos da Educação Especial e em seguida fizemos o seguinte questionamento:

O AEE está assegurado no PPC do curso em que você coordena?

Coord.01 – PPC: “Não está assegurado não, não está escrito não, ele acontece mal na prática, na prática a gente até vê. Todos tentam fazer um bom trabalho. Com o pessoal da CAS, com a psicologia e com o serviço social. O Napne é fundamental. Isso é o que a gente faz aqui é o protocolo que a gente está utilizando, mas não tem nada assegurado não”.

Coord.02- PPC: “Sim, em linhas gerais. Em linhas gerais fala sobre o núcleo, quando eu falo linhas gerais falo de que os documentos institucionais falam dos alunos especiais e assim também está no nosso PPC. Mas como nossos cursos estão sendo atualizados vamos abordar 100% esse tema, garantir mesmo”.

Coord.03- PPC: “Não, não está escrito ou esclarecido no PPC, não foi na minha coordenação que ele foi formulado sem que tenha sido assegurado e quando ele foi reformulado o Napne também não existia, não estava estruturado, formado, mas mesmo não estando escrito, ainda assim nós fazemos sim, efetivamos sim o AEE. Para mim, o mais importante é isso, o que está escrito é para constatar que tem, mas se tiver escrito e não for feito também não adianta, não é mesmo? Não está descrito, mas nós fazemos e isso é o mais importante. Procuramos fazer o melhor para que o aluno especial possa ter a igualdade de aprendizagem”.

Coord.04- PPC: “Sim, a parte legal é necessária, mas que necessária, né? Não só por questões de direitos, mas eu vejo que a questão ética e humana tem que garantir o AEE para existir a permanência e o êxito. Eu vejo que o atendimento está como um todo no plano. A gente vem amadurecendo, crescendo nesse sentido, de reconhecer quem é esse aluno especial, identificar. Muitas vezes eles chegam aqui sem um laudo. Buscamos compreender as necessidades desses alunos. Aqueles que a gente consegue identificar. O Napne como uma equipe multidisciplinar que se desdobra, faz de tudo para a gente conseguir identificar essa necessidade e buscar a melhor forma de, dentro do curso, garantir a permanência e o êxito desses alunos”.

Coord.05- PPC: “Sim, escrito sim, está assegurado na escrita do PPC. Ele existe na escrita e é diferente do que acontece na prática. Ele está bom na prática, ele existe de fato, mas ele precisa melhorar, sempre precisa melhorar. Acho que não acontece na prática como solicita a Lei. Mas nada é tão bom que não possa ser melhorado”.

Como vimos, três coordenação de cinco afirmou ter o AEE assegurado em seu PPC. Nesse momento precisou-se verificar como as questões em torno da inclusão dos estudantes, sujeitos da Educação Especial e o AEE estão sinalizadas dentro da proposta de PPC da Educação Profissional Técnica do IFRR já que é um documento necessariamente ancorado na formação humana integral e no princípio ontológico do trabalho, aliando à concepção de

politecnicidade em consonância com a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Buscamos identificar a abrangência das perspectivas inclusivas nos PPCs de uma maneira geral e mais especificamente o AEE e suas dimensões. Vejamos:

Tabela 03: Categorias na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CATEGORIAS	SIM	NÃO	QUAT. DE PPC
Inclusão	X		05
Cotas	X		05
Assistência Estudantil	X		05
Espaço Físico Adaptado		X	05
Previsão de Adaptação		X	05
AEE	X		05
Napne	X		05
Equipe Multidisciplinar		X	05

Fonte: Autoras (2021).

Na perspectiva da Educação Inclusiva os PPCs, de uma maneira geral, todos mencionam os princípios norteadores da Educação Inclusiva em relação aos estudantes, sujeitos da Educação Especial, como vemos na tabela acima. As informações demonstraram ainda que sendo as cotas para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, uma prática já materializada em todos os processos seletivos do IFRR, sendo assim, estão reconhecidas na concepção de todos os PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrado.

A Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão –LBI, aborda a Educação Profissional Técnica e estabelece que:

Art. 42. As instituições federais de ensino profissionalizante e de educação superior, públicas ou privadas, vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos técnicos e de graduação, por curso e turno, no mínimo 5% (cinco por cento) de suas vagas para estudantes com deficiência. Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser disponibilizadas para os demais estudantes (Brasil, 2015).

No tocante aos programas de assistência estudantil que, na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista assegurar o êxito na permanência dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, igualmente estão presentes nos referidos PPCs.

Na demanda que está relacionada aos Espaços Físicos Adaptados às informações despontam que os PPCs não fazem qualquer alusão de que os espaços físicos do campus já proporcionam infraestrutura para acolher as necessidades particulares dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, e muito menos praticam a previsão de obras ou mesmo de aquisição para executar serviços de adaptação.

O Núcleo de Inclusão aparece no texto dos documentos como aquele que tem compromisso com a “promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica”. A nomenclatura “pessoas com necessidades específicas” assim como “Núcleo de Inclusão” aparecem em todos os PPCs e suas atribuições se confundem com as do Napne-CBV.

Tal núcleo é tomado nos PPCs enquanto competência importante para assessoria nas atividades de ensino e aprendizagem dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, porém, as atividades desempenhadas pelo núcleo não são detalhadas e o Napne não comparece no texto de nenhum dos projetos analisados, nem menos o AEE. Considerando:

A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, leitor, equipe multidisciplinar, dentre outros (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020, p. 19-20).

Não existem referências nos PPCs sobre a importância das equipes multiprofissionais e multidisciplinares considerando a permanência e êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial. Sabemos que a ação dessas equipes é essencial para o implemento do trabalho do Napne e para apoiar o AEE. A equipe deve ser composta por profissionais que possuem diferentes especialidades e diferentes saberes e que se completam no acolhimento das demandas e especificidades dos sujeitos da Educação Especial.

Lembrando que a PNEEPEI e outras Notas Técnicas e resolução que deliberam a respeito do AEE afirmam ser ele uma rede de apoio no âmbito da formação, da atuação profissional, do desenvolvimento da pesquisa, serviços e equipamentos do acesso a recursos, entre outros, elevando ao máximo o AEE, enquanto serviço de apoio especializado realizado em SRMF ou mesmo em centros de oferta de AEE é o que diz ,por exemplo, a Nota Técnica n.º 11 de maio de 2010 e a Resolução n.º 4 que Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, vejamos :

Art. 5.º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados,

Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, Resolução n.º 4, de 2 de Outubro de 2009).

Concluimos que ainda que já exista inúmeros documentos que enfatizam os princípios norteadores que conduzem a estruturação teórica dos PPCs do Ensino Médio Integrado, conforme já relatamos, o AEE é citado uma única vez quando alude aos critérios legais e as diretrizes necessárias à fundamentação e regulamentação da Educação Inclusiva. Vejamos o que é apresentado em todos os PPCs em relação ao AEE:

As ações pedagógicas inclusivas desse Plano de Curso têm como referência teórica a Lei n.º 9.394/96 (LDB) que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e conduz os estabelecimentos de ensino na elaboração e execução de suas propostas pedagógicas (art. 12, inciso I) e enfatizando a participação da comunidade escolar nessa elaboração (art. 14). Também referenciado no Decreto n.º 6.949/2009, que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, estabelecida pelo Decreto n.º 6.571 de 2018, que define a Educação Especial como modalidade de ensino, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação, de forma complementar ou suplementar à escolarização, bem como no Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2012, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014 a 2018 e Organização Didática vigente.

Compreendemos nessa citação, que de maneira geral, diretrizes e documentos legais são utilizados como elementos norteadores dos PPCs para fazer menção à questão da Educação Inclusiva e da Educação Especial, porém, não é elucidado como e onde se oferece o AEE, simplesmente a questão não é desenvolvida. E nenhum PPC menciona a importância da oferta do AEE sendo essa uma oferta de serviço transversal conectado às consultorias e normativas do Napne-CVB, que aliás, sequer é mencionado.

Não é demais elucidar que de acordo com as legislações específicas, a execução da oferta do AEE é de competência dos professores (as) que atuam na SRMF, de forma articulada com os demais professores (as), com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais sendo eles da saúde, da assistência social, entre outros necessários a complementação do atendimento. No entanto, nem o AEE, nem o professor (a) do AEE, nem a SRMF e nem o Napne são referenciados em nenhum dos PPCs analisados.

Os elementos de análise alcançados sinalizam que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ainda não é uma realidade nos textos dos PPCs. Entendendo que “O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos” (Shiroma; Campo e Garcia, 2005, p. 431). Os PPCs presumem a política institucional do IFRR, então essa omissão assinala para a necessidade de efetivas mudanças,

pois, “ou nos imbuímos da vontade política, uma vontade ética de transformar, ou não sabemos o que será de nós” (Ramos, 2008, p. 28).

Diante da constatação de que o AEE não está assegurado nos PPCs dos cursos de Ensino Médio Integrado, tivemos a necessidade de ouvir os coordenadores dos cursos em relação às suas percepções da mediação do AEE no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sujeitos da Educação Especial. E assim indagamos:

Com relação ao núcleo comum do currículo do Ensino Médio, como é assegurado os processos de acessibilidade curricular e de recurso didáticos para a permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial?

Coord.01 – PPC: “Quem faz a maior parte é o Napne, mas precisa melhorar, precisa melhorar muito. Por quê? Porque ele não foi assim oficialmente, instituído. Isso reflete como se a gente estivesse sendo voluntário, andando em um lugar que a gente não conhece. É diferente quando você tem uma coisa que é concretizada, que é instituída, que é documentada para planejar e fomentar. Aí teríamos pessoas ali que realmente sabem que é a função delas que é possibilitar a acessibilidade curricular. Então, por enquanto a gente está meio voluntariamente mesmo. Então, a gente vê que em algumas situações a gente precisa estar mais presente, mas não há um direcionamento enquanto equipe”.

Coord.02 – PPC: “O Napne ajuda bastante, mas essa demanda cresceu muito. Nós já tivemos um atendimento razoável que atendia apenas surdo e mudo. Era o que tínhamos aqui, mas com a demanda de outras necessidades o Napne teve que crescer e não foi o que aconteceu, eram três pessoas, depois se reduziu a uma e agora só agora tem mais pessoas e esta estabilidade das pessoas que fazem parte do núcleo não colabora. Hoje tem um núcleo mais organizado e que já está realmente atendendo de maneira específica cada caso, mas até quando? Nós temos profissionais realmente capacitados para atender todas essas demandas? penso que não, mas o que tem sido feito já faz toda a diferença”.

Coord.03- PPC: “Como o aluno é especial então ele tem que ter atendimento especial se não vai condizer com o que ele precisa e se ele tem essa necessidade nós temos o dever de fornecer. Se retirarmos isso, então, por exemplo, se o instituto federal aderir à proposta de BNCC e retirar o atendimento vai prejudicar e eu não concordo com isso de jeito nenhum. Nós estamos de parabéns e temos que nos especializar cada vez mais e cada ano a gente vai melhorando é um aprendizado novo. A gente tem que tratar de maneira individual mesmo, tem que ser específico e o Napne é quem tem direcionado aquilo que é especificidade”.

Coord.04- PPC: “Eu vejo que antes o Napne não tinha coordenação, não tinha a função da coordenadora. Há um tempo atrás, não tinha gratificação, agora tem, então já é um avanço, uma valorização. Os profissionais do Napne estão fazendo o letramento, não sei se esse é o termo correto. Estão auxiliando na linguagem matemática que é a linguagem que a gente usa aqui no curso e os alunos que são atendidos pelo Napne, e que estão no curso, apresentam essas dificuldades da linguagem matemática. Então o Napne sabe como trabalhar isso dentro das capacidades deles e das limitações também, sempre favorecendo esses alunos. Mas precisa de mais profissionais para dar assistência. Na sala de aula, desenvolvemos outros aspectos, mas o Napne está ali quando precisa de uma prova ampliada, são essas pessoas que vão se desdobrar para ofertar, o pincel com o fundo do quadro apropriado, eles irão fazer essas adaptações. Eu vejo que esse seria o papel dessas pessoas que hoje estão no Napne”.

Coord.05- PPC: “Muito quem faz é o Napne. Por exemplo, o aluno(a) X só conseguem participar das aulas porque tem atendimento do Napne, então, se não tiver esse atendimento, esse aluno, inclusive, pode se evadir. Se não evadir, mas daqui a pouco o pai vai pedir para que esse aluno tenha atendimento em casa. Inclusive, nós temos um(a) aluno (a) que já faz esse atendimento domiciliar dos professores, eles enviam as

atividades e a mãe traz. Descobrimos um aluno(a) com autismo e baixa visão. Pensei, como é que eu falo? E como é que eu faço? Aí vem a coordenação do Napne e diz o que será preciso, fala de suas carteiristas, de suas limitações comportamentais, o caminho para adaptar as matérias. E se não tiver o Napne quem que vai falar? Eu vou adivinhar? Então, quem dá esse suporte, quem passa todas essas informações para a gente de como fazer, do que fazer é o pessoal do Napne”.

O posicionamento dos coordenadores formou uma unanimidade na defesa que o Napne é um dos principais mecanismos para a garantia da permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial. Um consenso no fato de que é o Napne que desenvolve diversas ações de inclusão. Reconhecem que o núcleo implementa as ações, define as prioridades de atendimento, pronunciam setores internos, além de providenciar os materiais didáticos adaptados, em meio a outras ações, oportunizando ao mesmo tempo apoio de setores externos como facilitadores de ações parceiras. Mas e o AEE efetivamente?

De fato, o Napne precisa fazer parte das unidades da rede federal, mas precisa ficar claro para a rede de que ele é um órgão por excelência de assessoramento consultivo e também administrativo interligado à Reitoria e nos *campus* será interligado à Direção Geral. Uma de suas finalidades é desenvolver ações de implantação e implementação de Programas e Políticas de inclusão, participar de decisões específicas além das necessárias orientações aos professores (as), contribuindo com as capacitações de toda a comunidade interna e na adaptação de materiais didáticos para as necessidades específicas dos estudantes, sujeitos da Educação Especial. Mas a ênfase não se concentra diretamente no atendimento individualizado dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, ou seja, o Napne não é o *locus* da oferta do AEE e não pode ser confundido com o próprio AEE.

Nossa análise aprovou a necessidade de conhecer a realidade do AEE pela perspectiva da coordenação do Napne-CBV que esclareceu que de fato, as competências cabíveis ao Napne são bem abrangentes, advindas da Resolução 429/CONSUP/2019 e vão para além da oferta do AEE. “Aqui no IFRR desenvolvemos diversas atividades que atravessa palestra para toda a comunidade escolar, encontros formativos para os professores (as) e técnicos educacionais, orientações constantemente e subsídios ao campus” (Coordenadora Napne).

Outra questão pontuada tanto pelos coordenadores dos cursos quanto pela coordenação do Napne-CBV foi a escassez de profissionais especializados para a oferta do AEE que se soma à organização da matriz curricular dos curso integrados que muitas vezes impossibilita os estudantes dispor de horário oposto ao de sala de aula para frequentar o AEE, ou seja, “[...]nos cursos técnicos a maior dificuldade é em arrumar horários para dar o devido suporte aos estudantes especiais uma vez que o ensino é ofertado de modo integrado e não sobra muitas janelas” (Coordenador-PPC1). Segundo a coordenação do Napne-CBV “os

cursos integrados no formato integral dificultam à oferta do AEE pois não tem horário livre e a saída tem sido uma espécie de AEE de ensino colaborativo”.

Foi possível compreender que ainda que o Napne – CBV esteja cumprindo com seu papel de assessorar o processo de Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, a falta de profissionais com formação específica acaba por descaracterizar o AEE e “não existe planejamento orçamentário para criar código de vagas para professor de AEE, estamos tentando terceirizar essa oferta” (Coordenadora Napne-CBV).

Não é demais colocar que a legalidade da oferta do AEE é um importante diferenciador na garantia ao direito de acessar o currículo da educação básica para aqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação o que implica, necessariamente, a garantia do cargo de professor(a) com especialização em AEE para implemento das atividades essenciais dessa oferta. Todavia, o AEE é um serviço de apoio que de forma alguma se exaure nesse professor (a) e a Educação Especial não se resume à oferta do AEE (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

Assim, o êxito da inclusão que no caso do IFRR vai desde o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico até o ensino superior, depende, além da garantia de matrícula, garantia de condições para que os estudantes acessem os conhecimentos científicos tendo enquanto apoio os serviços ofertados pelo Napne e pelo AEE.

Diante dos relatos em torno das dificuldades para a sólida oferta do AEE no sentido de consolidar uma política de Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, no PPCs dos cursos Médio Integrados foi indispensável reformular nossas investigações em busca de responder uma nova questão – Onde o AEE está assegurado nas políticas institucionais do IFRR? Quais os instrumentos legais na organização do IFRR- CBV que respaldam a oferta do AEE? Quais os instrumentos legais que possam possibilitar formulação de intervenções mais adequadas, que tragam maior brevidade nas respostas dadas aos controles internos e externos, no que diz respeito à efetividade das ações do Napne e da oferta do AEE? Quais os instrumentos legais que possam acarretar avanço na gestão de recursos públicos, por exemplo?

Justificamos a reformulação de nossa investigação por compreender que o Napne-CBV, enquanto um setor interdisciplinar no contexto educacional do IFRR e a oferta do AEE incidem como apoio da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva objetivando o acesso e a permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial da Rede Federal de ensino em todo o Brasil. Essa composição nos consente a considerar que a EPT para estes estudantes é parte complementar enquanto políticas públicas

de Estado, então, o IFRR deve ser levado a assegurar aparato tecnológico e recurso humano para atuação do Napne e da oferta do AEE.

Mas não foi o que constatamos nos principais documentos institucionais do IFRR tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI que é um documento que identifica a Instituição no que diz respeito ao seu papel social, à sua filosofia de trabalho, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve. Orienta o planejamento da instituição no período de sua abrangência, identificando as ações e atividades a serem desenvolvidas tanto no plano acadêmico quanto no administrativo. É construído por meio da participação de todos os segmentos envolvidos com o IFRR: servidores, estudantes e sociedade em geral.

Analisamos ainda a organização didática que é um instrumento normativo que disciplina o funcionamento dos cursos regulares no âmbito do IFRR em conformidade com a LDBEN 9394/ 96 relacionadas a diversos temas como regras de seleção, admissão, matrícula e transferência de estudantes; a organização curricular, o planejamento e os planos de ensino; a organização dos cursos ofertados; os sistemas de avaliação; entre outros.

Analisamos ainda o Plano Plurianual – PAT, que trata de um conjunto de ações nas várias áreas de funcionamento do IFRR, abrangendo as seguintes dimensões: Ensino; Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Extensão; Educação a Distância; Planejamento e Desenvolvimento Institucional; Gestão Administrativa; Tecnologia da Informação e Comunicação Institucional; Gestão de Pessoas e Governança. É construído por meio de um processo coletivo, a partir de reuniões de orientação realizadas com todos os *Campi* e Reitoria. E por último analisamos o Regimento Interno e a Resolução de regulamento do Napne.

Procuramos estabelecer articulações entre a teoria e a prática da oferta do AEE, buscamos elementos que dessem suporte para a efetiva prática inclusiva no que diz respeito aos estudantes, sujeitos da Educação Especial, confrontando com as observações realizadas nas entrevistas e PPCs. Para se chegar a essa essência, os dados analisados foram investigados por meio da complementaridade, contradição e similaridade e não pela descrição daquilo que se repete. Assim, as considerações “dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontram respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (Martins, 2006, p. 11).

Com relação às políticas internas do IFRR foi possível analisar que a instituição vem garantindo o pleno acesso a todos, o texto dos seus documentos institucionais citam leis que regem a educação para todos, em específico: Constituição Federal de 1988, Art. 205, que garante a educação como um direito de todos; a Lei n.º 10.436/2002, que reconhece a Língua

Brasileira de Sinais - Libras, e o Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta o uso, o ensino e a difusão da Libras de um jeito amplo como a 2.ª língua oficial do País; o Decreto n.º 5.296/2004, que regulamenta as leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000, que estabelecem normas e critérios de acessibilidade às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida; a Portaria n.º 3.284/2003; o Decreto n.º 5.773/2006 que dispõe sobre a regulamentação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino; o Decreto n.º 6.949/2009, que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), entre outras.

Os documentos advertem que o caminho para a Educação Inclusiva deve também considerar as questões raciais, culturais, religiosas, de gênero, sociais, territoriais, entre outras. E principalmente abordam as diretrizes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que constitui as políticas inclusivas de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e TGD.

Encontramos ainda referências às políticas étnico-raciais, as políticas de gênero, políticas de direitos humanos para a inclusão de jovens e adultos; diferença sexual; educação ambiental, as políticas para a educação no campo e educação para a pesca, e educação para idosos e apenados, entre outras. As propostas levam a entender que no IFRR as ações devam favorecer a todos os estudantes conforme as necessidades internas e com as realidades das comunidades locais e regionais onde cada campus está inserido.

Foi possível identificar que o IFRR também oferta nos seus cursos técnicos, tecnólogos e de licenciatura componentes curriculares da área da Educação Especial e da Educação Inclusiva como a exemplo: a Libras, Braille, Educação Especial na perspectiva da Inclusão, Educação Física Adaptada dentre outros.

Nossa conclusão está em afirmar que os documentos institucionais encontram legalidade e até caminhos para caracterizar e garantir um contexto educacional mais inclusivo. Inclusive faz essa defesa a partir dos posicionamentos e disputas acirradas pelo FDE/CONIF na *Resistência Ativa* contra a contrarreforma da Lei 13.415/2017 e da nova BNCC. Mas e a vinculação das políticas institucionais para o pleno funcionamento do Napne e a oferta do AEE? Como fica o processo de Educação Inclusiva dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, quando a Educação Especial em perspectiva inclusiva esta considerada ou prevista? Vejamos o que passamos a conhecer:

- Não encontramos previsão da solicitação anual do orçamento destinado ao trabalho realizado no Napne e conseqüentemente a oferta do AEE;

- Não encontramos possíveis fontes de financiamento e manutenção do Napne, ou seja, mais disponibilização de recursos financeiros para mobiliários, materiais pedagógicos, profissionais – professores (as) de apoio, monitores e estagiários;
- Em todos os documentos analisados não foi citada a presença do professor (a) do AEE ou para o AEE. Nem mesmo na Resolução do Napne esse profissional comparece para a composição da equipe;
- Não está previsto em nenhuma meta a contratação do professor (a) para o AEE;
- Não está previsto em nenhuma meta a ser alcançada a construção para a sala ou bloco com salas para a oferta do AEE, ou seja, a implantação de SEM nos *campi*;
- Não compareceu enquanto meta a disponibilização de guia-intérprete para estudante surdocego, durante todo o percurso educacional;
- Não comparece enquanto meta a identificação dos estudantes com altas habilidades / superdotação.

Os documentos não reconhecem que os atendimentos aos estudantes, sujeitos da Educação Especial são realizados por professores (as) que não apresentam formação específica para atuar no AEE e assim não traça como objetivo a capacitação dos servidores para esse fim. De forma a concluir, não existe um regulamento da oferta do AEE como acontece em outros IF's como é o caso do IF Baiano. Nessa instituição existe o profissional que atua na oferta do AEE com as seguintes atribuições:

Artigo 4.º São objetivos do AEE:

I - Atuar e contribuir com a consolidação de políticas públicas para a inclusão e para a diversidade no IF Baiano;

II- Atuar e contribuir com a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, Instrumentais, programáticas e atitudinais, buscando a adaptação dos espaços acadêmicos as necessidades dos estudantes;

III - acompanhar e orientar os estudantes Público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), individual ou coletivamente, em atividades nas SRM e no ensino colaborativo, com os docentes dos componentes curriculares de cursos de todos os níveis e modalidades do IF Baiano, de forma a contribuir com a apropriação do conhecimento pelo estudante (Bahia, IF Baiano, Resolução 19, 2019, P. 9-10).

É indispensável que o Napne constitua um campo estratégico dentro do IFRR, com professores(as) especializados e com dedicação exclusiva às atividades e AEE da demanda dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, e principalmente se estruture por meio de uma coordenação específica. “Ressalta-se também a necessidade de se destinar recursos para viabilizar a aquisição e o desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de prover as diversas dimensões de acessibilidade” (Sonza, Vilaronga e Mendes, 2020, p.20).

E é da mesma forma indispensável que o AEE seja regulamentado no PDI do IFRR de maneira que esteja voltado às ações pedagógicas, articulado com pais/responsáveis e os demais professores(as) e outros serviços se assim for necessário e que o AEE tenha atribuições compatíveis com o estabelecido nos documentos do governo federal, sendo ofertado preferencialmente no contraturno das atividades didáticas pedagógicas dos cursos nos quais os estudantes, sujeitos da Educação Especial, estão matriculados. É dessa forma que a oferta do AEE se estabelece no PDI de outros IF' (Guimaraes, 2021).

Contextualizar as estratégias interventivas que se estabelece tanto no cotidiano quanto nos documentos institucionais do IFRR, nos possibilitou enxergar que aqueles que se comprometem com os princípios da educação para todos no âmbito do IFRR são os mesmo que privilegiam a criticidade e reconhecem as falhas, mas é visível também, o quanto anseiam pela educação de todos e para todos.

5.5 INCLUSÃO X EXCLUSÃO: contradição nas políticas de educação inclusiva do ifrr para os estudantes, sujeitos da educação especial

Foi à luz do aporte da dialética que declara ser incoerente analisar os fenômenos sociais de forma exclusivamente quantificável que interpretamos os dados aqui apresentados. Consideramos os processos históricos nos quais vêm passando as transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras e no âmbito do IFRR.

Assim, frente às diversas possibilidades de análise que os dados ocasionaram chegamos a compreensão de que a *Resistência Ativa* no IFRR advinda de um movimento que problematizou coletivamente, que contrapôs, que negou e não implementou as políticas de mercantilização da educação que descaracteriza o Ensino Médio Integrado por via do modelo BNCC-EM, ainda assim, esse posicionamento diverge nos conceitos, no conteúdo e nos discursos presentes dos documentos normativos internos em referência à implementação de uma política de Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, ou seja, uma *contradição* entre incluir e excluir.

Demonstramos neste trabalho de tese que a BNCC da contrarreforma do Ensino Médio silencia as especificidades da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, invisibiliza o AEE e as diferenças individuais são tomadas sob a égide da diversidade. Ao não mencionar o AEE a BNCC-EM direciona os discursos da inclusão aos padrões hegemônicos da cultura humana.

Desse modo, a BNCC-EM representa a educação dual e excludente para os filhos da classe trabalhadora, em especial aqueles com deficiência, representando mais uma das estratégias do capitalismo, que apresenta na Pedagogia das competências, justaposta até mesmo para os IF's, tática para impossibilitar a educação transformadora, integral, que pode levar, legitimamente, a uma educação em perspectiva inclusiva.

O IFRR ao decidir não adotar a BNCC-EM nas reformulações dos PPCs dos cursos do Ensino Médio integrado advogou a estratégia de negação e de *Resistência Ativa* e com isso a inclusão dos estudantes, sujeitos da Educação Especial a possibilidade de ter acesso a uma educação que articula o trabalho, a ciência e a cultura, tencionando uma formação básica consistente, que se integre com a preparação para o trabalho e vai para além de treinamentos e adequação das atividades produtivas.

No entanto, ao entrevistarmos os coordenadores dos cursos de Ensino Médio Integrado, a coordenação do Napne e analisarmos os documentos normativos entre eles os PPCs de cursos técnicos integrados do IFRR, acerca da efetividade da oferta do AEE na perspectiva da Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, constatamos a mesma linha de defesa da BNCC da contrarreforma do Ensino Médio.

Dito de outra forma, os documentos institucionais do IFRR adotam um discursos que acionam táticas de sensibilização que incluem conceitos como acolhimento, respeito e não discriminação. No entanto, a especificidade da oferta do AEE que corresponde às políticas de Educação Inclusiva é minimamente abordada nos documentos ocultando o fenômeno da exclusão daqueles que não conseguem aprender nos moldes da atual escola. Portanto, uma *contradição*.

Na lógica do Materialismo Histórico-Dialético a *contradição* é o cerne da dialética. Os dados contraditórios convivem em uma realidade estruturada, em que um não pode existir sem o outro e assim sendo, a vivência dos contrários não é um absurdo lógico pois se baseia no real concreto.

Marx e Engels, aproximando a lei da *contradição* ao estudo da história social, comprovaram as contradições existente entre a política e a ideologia, as forças produtivas e as relações de produção, a base econômica e a superestrutura, entre as classes exploradoras e as classes exploradas e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe (Kosik, 2002).

Gadotti (1990) ilustra que no processo de desenvolvimento de determinado fenômeno há sempre uma *contradição* que é a principal, cuja essência produz a existência de outras

contradições. E na *contradição* principal há um aspecto que é o principal e outro que é necessariamente secundário. O aspecto principal representa o papel dominante na *contradição*.

No caso deste trabalho de tese compete analisar que a exclusão, local reservado para aqueles com deficiência, é atributo basal do modo como a sociedade capitalista se organiza. Ao mesmo tempo em que se tenta incluir para composição dos meios de produção e concretização da venda da força de trabalho, muitos trabalhadores são excluídos dos bens produzidos, incluindo aqueles com deficiência. A exclusão logo:

Está relacionada, historicamente, ao processo produtivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo. Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria impróprio falar em inclusão social posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da exploração. Esta segue acontecendo, mas atualmente todos os humanos estão inseridos na mercantilização da vida social, mesmo que fora do mercado formal (Leher, 2012, p. 230).

Podemos concluir que, ainda que o trabalhador esteja excluído quando é alocado para as margens do processo produtivo, estará de alguma forma incluído já que representa um papel importante para que se mantenha a forma da produção social de exploração e desigualdades. Inclusão e exclusão é uma *contradição* inerentes à estrutura capitalista.

Percebe-se que as políticas educacionais brasileiras, sob a égide do Estado burguês neoliberal, preocupam-se em oferecer estratégias para manutenção do modelo de exploração. Por esse caminho é coerente analisar, por exemplo, que muito dos índices negativos em relação ao rendimento educacional brasileiro deveriam considerar, entre outros aspectos, o fundamento da teoria das competências e habilidades pois muitos estudos acadêmicos garantem que a lógica epistemológica e econômica das habilidades e competências apontam para um genocídio intelectual dos filhos da classe trabalhadora (Leher, 2012). Diante das circunstâncias:

O capitalismo demanda da escola formar trabalhadores adaptados às novas situações, sabendo-se que as “novas situações” são, exatamente, as estratégias de “inclusão” nos níveis de ensino sem o correspondente compromisso com os padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo – a de que o trabalhador deve desenvolver habilidades e competências (Padilha; Oliveira, 2013, p. 23, grifos dos autores).

As propostas das políticas de educação para todos não estão comprometidas com a superação desse modelo pedagógico, muito pelo contrário, não é à toa que as escolas garantem o acesso sem garantir as condições básicas para o desenvolvimento da aprendizagem, não garantem espaços apropriados, nem o tempo e nem organização pedagógica adequados ao desenvolvimento cognitivo, secundarizando a aprendizagem.

É difícil pensar em inclusão e exclusão educacional como categorias em antípoda, capazes de designar grupos distintos de estudantes e jovens [...] pois um imenso contingente, dentro e fora da escola, está impedido de avançar em sua escolarização (Leher, 2012, p 241).

Nessa configuração é que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio-EPTNM está enraizada. Por forças opostas que transformam a realidade, possuindo uma unidade indissolúvel dos opostos. Não significa que estamos reconhecendo os opostos já confrontados, pretendemos apresentar os postos enquanto uma identidade dos contrários (Gadotti, 1990).

Vejamos, a EPTNM do IFRR defende a centralidade da formação humana integral e o trabalho como princípio educativo. Assim, sugere a possibilidade de que o Ensino Médio Integrado proporcione aos estudantes, sujeitos da Educação Especial, uma formação que pondere o potencial humano desses sujeitos. Esses princípios por si só já podem ser entendidos enquanto uma transformação da realidade dentro de uma concepção ontológica de trabalho, contrariando a contrarreforma do Ensino Médio.

Entretanto, não se pode descolar a formação humana integral do contexto da realidade capitalista, na qual o aperfeiçoamento da mão de obra permanece sempre em busca de atender às demandas econômicas permitindo a sua manutenção e reprodução com base em relações sociais de exploração, como já frisamos.

Logo, nesse contexto, aqueles que se encontram fora dos padrões de produtividade serão excluídos do processo de produção da vida que é o trabalho, e que constitui a atividade especificamente humana. É negado a eles as objetivações humanas resultantes do trabalho. Essa é a realidade dos trabalhadores (as) que apresentam deficiências físicas, cognitivas e intelectuais. E esse quadro se aprofunda ainda mais se esses trabalhadores não obtiverem uma formação de qualidade.

Daí, para que a EPTNM do IFRR seja um dos meios com o qual se possa tentar superar a negação ontológica, da própria condição histórica de humanidade a que são submetidos os sujeitos com corpos e intelecto avaliados de um modo deficiente ou ineficiente, para tanto, além de sua *Resistência Ativa* em relação a BNCC da contrarreforma do Ensino Médio há que se considerar em suas políticas institucionais e práticas pedagógicas a construção de instrumentos legítimos correspondentes ao conjunto de necessidades específicas que precisam ser ofertados em prol de grupos que vivenciam, historicamente, a exclusão do mundo do trabalho.

Notamos que na realidade concreta, o IFRR vem tentando realizar uma aproximação entre a Educação Profissional Técnica e a Educação Básica visando superar a dicotomia que

separa o ensino propedêutico da formação do trabalhador, mas sem a efetiva oferta do AEE para aqueles com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. À oferta do AEE é apresentada de um jeito genérico tanto na realização quanto na seguridade das políticas institucionais, sem a qual, acaba por fortalecer os processos históricos de negar as diferenças não hegemônicas, em especial, a deficiência.

A dimensão material não pode ser desvinculada da dimensão imaterial e é desse modo que necessitamos conceber a totalidade da sociedade regida pelo capital, de maneira que haja um condicionamento sincronizado, recíproco e contraditório, a exemplo da contradição entre o trabalho e a educação, permanecendo o trabalho alienado e a educação Especializada. O importante é perceber que a possibilidade da educação assumir desempenho político de arma crítica, essa possibilidade já existe e ela é elemento necessário para a omnilateralidade e a emancipação (Curry,1987). “É certo que, para Marx e Engels, só seria possível a efetivação total de uma educação integral com a práxis política, mas antes disso, é preciso formar a classe trabalhadora para que ela seja a força motriz dessa transformação” (Curry,1987, p. 475).

E nessa direção que, muito embora as políticas sociais em torno da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estejam sendo implementadas por prática complexa e contraditória como forma de encobrir a inabilidade proposital da sociedade capitalista em promover condições suficientes de qualidade de vida para todos, ainda assim, essas políticas correspondem às necessidades imediatas dos estudantes, sujeitos da Educação Especial. Isso porque, de um lado as políticas representam a ação do Estado enquanto aquele que regulariza a dominação de uma classe sobre a outra, mas por outro lado, essas políticas também respondem às lutas históricas de organizações de inúmeros coletivos em busca dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

O que estamos defendendo, é que tanto as políticas da Educação Especial em perspectiva inclusiva quanto às políticas da EPTNM que considera os pilares da formação integral carecem ser compreendidas enquanto possibilidades de conquistas que, embora limitadas, enfraquecem problemas emergenciais, aumentando as condições indispensáveis para manutenção da vida e conseqüentemente a redução das dificuldades de aprendizagens e desenvolvimento para os estudantes, sujeitos da Educação Especial. Marx e Engels (2007) assim ponderam:

O primeiro pressuposto [...] é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material (Marx; Engels, 2007, p. 42).

Ora, há que se considerar que a humanidade experimenta, hoje, o maior desenvolvimento visto em milênios, a tecnologia permite que nos comuniquemos em tempo real com pessoas que se encontram a quilômetros de distância, produz muito mais do que se pode consumir, o cinema exhibe imagens em três dimensões, a ciência descobre cura de doenças até então incuráveis, ir à lua há muito deixou de ser um sonho. Quem, em sua consciência, questionaria essa evolução dentro do espaço escolar? Simples, além da população pobre, a população com algum tipo de deficiência que não tem recebido e nem se beneficiado de todo esse desenvolvimento, pelo menos não os filhos com deficiência da classe trabalhadora.

Daí que a análise realizada por essa pesquisa assinala a multiplicidade de interpretações existentes nos documentos institucionais do IFRR no que tange à política de Educação Especial em perspectiva inclusiva dando margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos.

Existem incoerências, por exemplo, no conflito que se faz entre o entendimento do que venha a ser “apoio” e o que venha a ser “atendimento”. Observamos que as documentações que mencionam o AEE sempre direcionam enquanto o objetivo do AEE a palavra “apoiar” e não “atender” aos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

O **Atendimento** Educacional Especializado está para além do Apoiar, ele implica em **Identificar** as necessidades dos estudantes; **Elaborar** plano de atuação; **Produzir** um material acessível; **Adquirir e identificar** materiais de apoio, recursos e equipamentos; **Acompanhar** o uso dos materiais na sala de aula; **Orientar** professores (as) e famílias; **Promover** a formação, **integrar** a proposta pedagógica. Todas essas características não podem ser reduzidas à palavra “apoiar”. O AEE utiliza todos os recursos possíveis para o atendimento das necessidades específicas que precisam de suportes para se comunicar, interagir, aprender e se desenvolver de outras formas ou por outras formas.

Em vista disso, ao pensarmos a EPTNM nas instituições de educação mais importantes para o confronto do movimento hegemônico e contraditório estabelecido pelo capital é o mesmo que pensar na possibilidade de formação de qualidade para a participação da classe trabalhadora nas tomadas de decisões que se faz na coletividade, incluindo aquele trabalhador que tenha algum tipo de deficiência. Nesse caso, não há que existir equívocos em relação à concepção entre “apoio” e “atendimento”. Apoiar não pode ser confundido como o AEE estabelecido na LDBEN 9395/96 e no Decreto n.º 7.011/2011 entre outras legislações.

O mesmo acontece com a concepção de “diversidade” que na maioria das vezes aparecem nos documentos do IFRR ao lado da palavra “respeito” e “acolhimento”. Se

seguirmos a linha lógica de que os fundamentos teóricos que constitui a base filosófica e pedagógica dos IF's que tem como princípios a **formação humana integral**, apreendida como síntese de formação básica e formação para o trabalho; **o trabalho como princípio educativo**, apreendido como meio para a produção das necessidades básicas do ser humano como ser da natureza, e também das necessidades sociais, culturais e intelectuais e a **pesquisa como princípio pedagógico**, apreendida como atitude de questionamento diante da realidade orientando as práticas pedagógicas (Ramos, 2008; Frigotto, 2021, Brasil, 2010).

Então, quando considerando esses princípios da EPTNM oferta no IFRR a “diversidade” deve ser situada ao lado de IGUALDADE, ou seja, “diversidade” deve ser compreendida e situada enquanto sinônimo de “igualdade” e não apenas em relação às questões de “respeito” e “acolhimento”, pois se assim não for, reproduzimos os discursos de hibridismo conceitual tão característico das políticas educacionais neoliberais que defende a aceitação e o respeito das diversidades entre as pessoas e seus contextos. Tal discurso intrinsecamente reforça a ideia de inferioridade recorrendo para a necessidade de respeito e solidariedade e que caminha em direção oposta aos princípios da EPTNM, acima descritos.

Segundo Shiroma, Campos, Garcia (2005) o trabalho com os conceitos no texto das políticas precisa ser cuidadoso e minucioso pois marca posicionamentos e processos, “[...] a contribuição para a análise desses documentos decorre da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputas que a “hegemonia discursiva” se produz” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 431, grifo dos autores).

E para ser coerente com seus princípios, as diretrizes do IFRR carecem indicar e em seus textos institucionais perspectivas que possam colocar em risco a desigualdade da estrutura social e assegurar ações para a superação dos desafios na medida em que respalde a mobilização e a resistência e aproxime os processos educativos de experiências que conduzam a procedimentos emancipatório.

Sobre a “diversidade” cabe destacar que Marx (2004) proporciona uma visão admissível em seus “Manuscritos econômico-filosóficos”, e indica a “diversidade” juntamente com a *contradição* enquanto dois elementos constitutivos do Ser Humano. Isso é muito diferente da “diversidade” que se estabelece nas relações capitalistas pois nessas relações o termo “diversidade” é unívoco de desigualdade, na maioria das vezes justificada pelas diferenças, sendo elas sociais, cultural ou individuais, condições produzidas historicamente e não constitutivos do Ser Humano. Nesse caso:

Quando a diversidade não é problematizada em profundidade, a superficialidade do discurso assume contornos que perpetuam modelos clássicos de dominação. Quando enfatizamos sobre a diversidade, não estamos querendo apenas comparar se existem pessoas com mão grande ou pequena, com orelha com lobo solto ou preso, com dentes tortos ou alinhados, isso não são singularidades que levaram grupos a serem escravizados, mortos ou impedidos do convívio comum. Precisamos de discussões sobre a diversidade que foram a marca da criminalização e inferiorização, como o gênero, a raça, a etnia, a orientação sexual, com destaque neste texto, a deficiência (Paoli, Rodrigues, Machado, 2023, p.19).

A defesa pela superação das relações sociais alienadas tem que se fazer presente em todos os processos formativos, inclusive naquilo que se concebe nos documentos normativos. O que está em risco é importante demais para os sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidade/superdotação e desse modo:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discussões; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (Evangelista, 2008, p. 09).

Nesse momento histórico a humanidade elaborou um gigantesco estoque cultural direcionado os sujeitos que se encontram dentro de um determinado padrão definido pela sociedade como sendo normal, e contraditoriamente, elaborou apenas alguns recursos auxiliares para os sujeitos com deficiência, a exemplo disso temos a Libras, temos o Braille, a tecnologia assistiva, as próteses, a cadeira de rodas entre outros. Mas ainda precisamos de mais produções em favor do desenvolvimento da humanidade e não do mercado.

Já a BNCC da contrarreforma do Ensino Médio destaca, de maneira intencional, apenas elaborações de recursos auxiliares para os estudantes que se encontram dentro de padrões típicos e elimina as possibilidades de atendimento que colaboram com os processos peculiares de aprendizado e desenvolvimento, a exemplo disso o AEE.

Justifica-se assim nosso questionamento em relação a *contradição* que constatamos nas políticas inclusivas do IFRR entre a *Resistência Ativa* (inclusão) e a ausência da efetiva oferta do AEE para os estudantes, sujeitos da Educação Especial (exclusão). Entendendo que nosso questionamento também é uma estratégia que nos leva a examinar este sistema.

O silenciamento dessas questões em documentos orientadores da EPTNM no IFRR, acaba por ignorar lutas históricas pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A apreensão da totalidade desses processos nos permite atuar sob uma probabilidade transformadora e até mesmo revolucionária já que visamos a constituição de estratégias educativas que busquem a superação modelo excludente de educação, aparelhada pela sociedade burguesa. Assim reforça Saviani:

Devemos, pois, nos empenhar em ampliar diuturnamente o processo de conquista da escola pública pelos trabalhadores, considerada como um espaço vital para a apropriação, por parte desses mesmos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas (Saviani, 2008, p. 271).

Ainda que, as relações entre educação (inclusão) e trabalho (exclusão) se componham de grandes contradições, defendemos que a crescente possibilidades de inclusão dos estudantes com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação no IFRR possam adquirir a formação profissional técnica integrada ao Ensino Médio é uma chance de fortalecimento das alternativas educacionais enquanto parte do processo de luta para emancipação humana desses sujeitos que historicamente tem sido negligenciada.

E para tanto frisamos a importância da oferta do AEE nesse contexto, enquanto conquista adquirida na trajetória da Educação Inclusiva e ressaltamos que a defesa que fazemos é de uma organização do trabalho educativo no Atendimento Educacional Especializado comprometido com o objetivo de possibilitar a esses estudantes condição de se reconhecerem como sujeito consciente de sua realidade histórica e social.

Compreendemos que a EPTNM para os estudantes, sujeitos da educação especial, dentro do IFRR sofre com as dificuldades que sempre houve na profissionalização desses sujeitos e com as contradições que marcam a EPTNM para todos os estudantes em tempos de saturação das relações entre capital e trabalho. Independente disso, a oportunidade de profissionalização mostra parte das conquistas pelas quais a classe trabalhadora disputa espaço com a classe dominante. Por esse ponto de vista:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 43).

A EPTNM no IFRR é objeto desta complexa realidade e no atual momento histórico encontra-se em evidência disputas e por isso mesmo precisa se fortalecer reconhecendo as suas dificuldades e consolidando os traços que lhe impulsionam. A EPTNM na perspectiva da Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, tem que transpor alguns obstáculos para o seu efetivo fortalecimento fazendo submergir questionamentos das relações de poder e alienação dos processos sociais que se mantêm a partir das diferenças.

Igualmente, torna-se imprescindível que as discussões a nível curricular nos PPCs dos cursos técnicos integrado ao Ensino Médio e nas políticas orientadoras do IFRR no que diz respeito à articulação da oferta do AEE e as políticas de inclusão tenham como estratégia, indelevelmente, o entendimento do real como movimento e complexidade, da lógica entre exclusão e inclusão diretamente subordinada ao processo do capital.

A análise e considerações dessa *contradição*, expressão da realidade institucional, é um bom início para a construção de mudanças e possibilidades de novos rumos para as políticas de Educação Inclusiva no IFRR para os estudantes, sujeitos da Educação Especial. Por outras palavras, nossa análise de conjuntura tomando a realidade em que está inserida a educação técnica integrada ao Ensino Médio no IFRR deve fortalecer a *Resistência Ativa*.

O momento pede a compreensão da relação entre a função formadora realizada pelo IFRR e a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva enquanto aponte para o mundo do trabalho. Saviani, a partir das suas definições sobre o significado de trabalho e de educação, segundo a qual o trabalho é o princípio educativo, nos diz que:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (Saviani, 1986, p. 14).

Essa apreensão fornece parâmetros imprescindíveis para a compreensão da *Contradição* entre inclusão e exclusão, como princípio dinâmico de análise da educação. Apreender a *Contradição* principal indica não só o que pode ser mudado, mas também para onde o que está mudando pode ser direcionado. As contradições que estão manifestas e as que estão encobertas persistem nas relações de produção, mas sinalizam para sua compreensão. De tal modo a *Contradição* está absolutamente ligada com o conhecimento, visto que o conhecimento, a serviço da dominação é portador de seu contrário e encontra na luta de classes as condições decisivas da superação de suas contradições internas (Curry, 1987).

Mesmo diante da *Contradição*, o IFRR vem formando estudantes, sujeitos da Educação Especial, em condições de se manter no mundo do trabalho, visto que, segundo os coordenadores dos cursos de Ensino Médio Integrado, a coordenação do Napne e Diretor de Ensino, muitos desses estudantes já concluíram seus estudos na Instituição e seguem trabalhando. Vejamos:

Coord.02- PPC: “No último vestibular da UFRR muitos dos nossos ex-alunos passaram inclusive um aluno especial, o que significa que estão verticalizando, temos aluno que passou de análise de sistema, tivemos

alunos que passaram em medicina, passaram em direito. E nas nossas atividades profissionais eles passaram nas atividades pela competência deles. Eu sempre digo aqui, nosso aluno especial ou não, ele tem que sair, integrado, ele tem que sair com a formação integral, tem que seguir padrões técnicos das normas técnicas, com habilidade, competência. A gente não está empurrando o aluno, para sair daqui da instituição ele tem que sair competente. A gente sempre manteve essa qualidade da área técnica e não é porque ele tem uma necessidade especial de que vai ser fácil, muito pelo contrário. Estou lembrando aquele menino que formou, você lembra? fez nosso Ensino Médio Integrado, foi meu aluno e recentemente fez concurso para substituto aqui na instituição e foi aprovado e está na fila para ser chamado, então já é um exemplo”.

Coord.03- PPC: “Hoje existe uma lei do trabalho que a empresa precisa ter um percentual mínimo de empregados em situação de deficiência, então, por lei, ele já tem direito de trabalhar e como nós do instituto federal preparamos também para o mercado de trabalho então mesmo o aluno tendo deficiência se é formado por aqui então as empresas confiam que está qualificado. Todos esses anos que trabalho aqui, sempre que as empresas precisam de algum profissional relacionado às áreas e com deficiência nós apresentamos para eles, porque eles pedem indicação, ou seja, independente da condição, mental ou físico, e outra a gente indica. Com certeza já fizemos muito isso aqui”.

Coord.04- PPC: “Nesse semestre temos três alunos com necessidades específicas, esses três alunos têm plena condições de exercer as suas atividades, tanto como profissionais da área, ou mesmo se forem para outras áreas, se cursarem Faculdade. Porque as suas necessidades claramente não limitam seu desenvolvimento, não mesmo. Eles conseguem desenvolver as atividades tanto teórica quanto prática, só que de fato, a gente precisa fazer a adaptação necessárias, a gente precisa assegurar aquilo que é específico, mas eles são brilhantes, eles conseguem esse desenvolvimento dentro de suas limitações e eu não sei como é que dizem que eles é que são deficientes, como? existe ali muita eficiência. Então se a gente conseguir diminuir essa pressão em cima desses alunos, eles irão conseguir ter êxito. Agora, quanto tempo que eles irão ficar no instituto? Quanto tempo irão ficar em formação nas universidades? É um outro ponto, entendeu? Porque eles precisam cumprir a carga horária e eles irão cumprir, mas isso já vai depender do suporte que é dado pelas instituições. Mas eles já se mostram futuros trabalhadores competentes e brilhantes, como já vimos se formar pelo nosso curso de Ensino Médio Integrado”.

Coord.05- PPC: “A gente fez um evento para trabalhar as vestimentas em relação às vestimentas da profissão e tem um aluno (a) com surdez que teria a função de trabalhar com a lista de frequência e não estava previsto que participasse do desfile das vestimentas e na hora faltou uma das pessoas do desfile e o aluno(a) com surdez foi convidado(a) e aceitou. Gente, meu Deus, eu não imaginava que ia acontecer aquilo, foi um show à parte e se destacou. A equipe do Napne estava dando suporte. Meu Deus do céu, eu chorando. Eu, que não sabia lidar direito, desfilou tão bonito. Eu percebo que tem um ótimo perfil, apesar de ter que explicar muitas vezes, mas tem um perfil para ser a/o melhor profissional possível [...]. O curso já colocou muitos alunos com necessidades especiais no mercado de trabalho”.

Coordenadora do Napne: “[...] conforme a gente vai presenciando esses alunos se formarem e atuarem no mercado de trabalho a gente percebe visivelmente que as atitudes de todos os profissionais envolvidos vão mudando, vai se fortalecendo, mas, logicamente, ainda não é algo incondicional. Ainda se escuta muitos relatos das dificuldades no processo e as necessidades de muitas mudanças na classe para que nossos alunos da educação especial de fato aprendam e se integrem socialmente. É imprescindível a articulação entre o ensino especial e o ensino comum, existe sim a urgência de serem oferecidos recursos diversos”.

Mas, diante das faltas de acessibilidade ao AEE podemos levantar a hipótese de essa possibilidade se deu, por vezes, muito em função da persistência e envergadura que desenvolveram no decorrer dos enfrentamentos com vista a ultrapassar inúmeras adversidades. Dessa forma, é proeminente reconhecer a existência da exclusão que ainda se faz presente no

IFRR, não para meramente promover a inclusão, mas para considerar e negar de forma consciente o que em essência (e não em aparência) a determina. E ao mesmo tempo para a “valorização justamente das realidades que, por não se submeterem à lógica do capital, podem oferecer-lhe resistência” (Oliveira, 2018, p. 9).

Consequentemente, refletir o processo de emancipação humana para todos sugere o desafio que assume esta tese, de fazer das políticas públicas educacional e do espaço escolar, que são produtos desta sociedade, artefatos de articulação e denúncias das estruturas sociais. Favorecendo discussões que assinalem para a constituição histórica das contradições que ocorrem na vida e na educação dos sujeitos da classe trabalhadora, possivelmente, é um ponto de partida no mínimo coerente.

5.6 Formação Humana Integral: forjar caminhos para preservar o projeto

É necessário, nesse momento de escrita, dar destaque ao fato de que no decorrer da pesquisa no IFRR –CBV encontramos um ambiente cooperativo, permeado de falas pedagógicas e políticas no que diz respeito às legislações educacionais, um ambiente dialético e dinâmico, muitas vezes contraditório já que é um ambiente que se vivencia questões sociais, filosóficas, econômicas, ideológicas, psíquicas e tantas outras, mas um ambiente de profissionais que avaliam suas práticas e se comprometem com elas. Podemos experimentar de fato um ambiente de vivência da práxis educacional.

Nesse sentido é imprescindível reconhecer não somente aquilo que dificulta a materialização do Ensino Médio Integral na perspectiva da Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, mas principalmente a “busca, por meio da contradição, identificar os *germens* que podem estar contribuindo para a materialização dessa Concepção de formação humana” (Moura, 2010, p.112, grifo do autor).

Aceitar a probabilidade da profissionalização dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, tendo eles déficit intelectual, deficiência física e visual, transtornos comportamentais entre outras peculiaridades humanas pode ser sim o germe da educação para o presente e para o futuro (Marx, 2006).Defendemos que “o ensino médio integrado pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica” (Moura, 2010, p.14) que tanto defendemos, e sendo assim, faz sentido identificar e problematizar as fragilidades dessa formação na instituição da qual fazemos parte.

Foi inevitável que esse envolvimento convergisse em aproximações com os sujeitos participantes, também servidores na mesma instituição.

E foi justamente pela aceitação da probabilidade de profissionalização dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, presente em todos os envolvidos na pesquisa que nasceu a necessidade e expectativa de estabelecer vivências formativas que permitissem produzir conhecimentos e autoconhecimento em relação ao assunto que relacionado ao problema da pesquisa e muitos outros que estão indiretamente relacionados a esse mesmo problema.

Por esse caminho objetivamos estabelecer vivências formativas em uma perspectiva de ação e transformação da prática da Educação Especial em perspectiva inclusiva no cotidiano educacional do IFRR e para que déssemos início aos direcionamentos em torno das políticas e documentos institucionais para transformações pontuais em relação a oferta do AEE aos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

O referencial epistemológico que se fez presente nesse trabalho terminou por caminhar para a compreensão de que a elaboração de conhecimento se coliga, simultaneamente, com os elementos da crítica, da construção de novos conhecimentos e de ações na intencionalidade de gerar transformações. Nesse sentido, devido à enorme boa vontade de todos os servidores (docentes, coordenadores e diretores) em desenvolver uma prática mais inclusiva e transformar a realidade do IFRR é que o processo de pesquisa provocou um movimento para mudanças, e assim, nos sentimos instigados em ir para além da análise crítica, já que:

É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Todavia, a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. A alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua (Martins, Lavoura, 2018, p. 230-231).

O Materialismo Histórico-Dialético nos levou à compreensão de que é imprescindível a coerência entre método e metodologias para envolver a realidade do IFRR que é uma totalidade articulada, e, enquanto pesquisadora e participantes da instituição pesquisada, nos coube promover ações de formação para além da análise crítica. Nesse cenário:

Com base na pesquisa como princípio constitutivo da atividade docente, utilizamos a pesquisa formação como modalidade de pesquisa que realiza atividades de formação e de produção de conhecimento de forma interdependente[...] Com base nesta compreensão de pesquisa, a formação de que tratamos é a que humaniza. Assim como Vieira Pinto (2010) e Saviani (2012), compreendemos que a formação ocorre por meio da educação e se justifica falar de educação para humanizar quando Saviani (2012) reitera a existência de educação que desumaniza quando deforma o ser humano. A pesquisa formação se justifica na luta por uma educação formadora, humanizadora. E Marx (2010) corrobora ao ressaltar que a formação humana ocorre por meio do processo histórico de objetivação do gênero humano e de sua vida como ser social. A pesquisa formação é uma modalidade de pesquisa que visa ampliar o processo de humanização por meio da reflexão crítica sobre práticas educativas, sejam elas pedagógicas ou docentes, e as teorias que as fundamentam. E, quanto ao

processo de humanização, relacionamos ao que Politzer (1970) enfatiza quando trata da luta contra o capitalismo, ao considerar que, para nos humanizarmos, precisamos combater o que nos desumaniza, isso porque a realidade é dialética. Fazemos isso quando realizamos pesquisa e formação como atividades constitutivas do processo de humanização (Martins; Carvalho, 2021, p.4-5).

Destaque-se que no que diz respeito aos outros assuntos que se ligam indiretamente ao problema de pesquisa, identificamos durante as entrevistas relatos de que não foram preparados para ensinar ou lidar com os estudantes, sujeitos da Educação Especial, e que muitas vezes se questionam “o que tenho que fazer?”. Vejamos:

Coord.01 – PPC: “Já é muito difícil responder ao público tradicional, o público normal, imagina quando o trabalho envolve alunos com necessidades especiais? muito difícil”.

Coord.02- PPC: “Sem o atendimento educacional especializado não existe a permanência, esse aluno especial vai ficar repetindo. E aí? assim ele vai se desmotivar, sair da instituição. O êxito é muito complicado, porque todos os alunos que tiveram êxito foram através de acompanhamento especializado. Tivemos um aluno que devido a pandemia nós professores tivemos que recuperar ele em um ano, basicamente. Então ele não teria êxito se não tivesse tido esse esforço da instituição e do acompanhamento especializado. Então, sem esse apoio que o Napne vai fazendo hoje não sabemos o que fazer e não conheço outras instituições que esteja fazendo”.

Coord.03- PPC: “Ainda que o professor domine a Língua Brasileira de Sinais, ele aprendeu o que deveria aprender para se comunicar com o aluno surdo, mas não aprendeu a ministrar aula para ele. É por essa via de análise que interpretamos que o problema de “como ensinar” não está necessariamente relacionado apenas aos alunos com deficiência intelectual”.

Coord.04- PPC “A questão de como ensinar estes alunos não passa só pela formação dos professores é importante capacitar o professor de forma contínua, mas também toda a equipe de funcionários desta instituição, já que o aluno não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação se responsabilizar por esse treinamento. Não adianta só tomar atitudes positivas sem dar subsídios suficientes para que exista uma boa adaptação para estes alunos dentro de todo o espaço escolar. Esta preparação, com todos os profissionais, serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”.

Coord.05- PPC: “Sem esse apoio do núcleo que atende esses alunos ficaríamos perdidos, até porque nós infelizmente, infelizmente, nós não temos essa formação, não estudamos esses problemas. Nós não sabemos lidar, então quem é que fala para a gente? Como é que a gente vai saber lidar? Corremos no Napne. Bem ou mal fomos preparados para ensinar alunos sem nenhum tipo de deficiência e ainda que na graduação houvesse a obrigação de ofertas de disciplinas específicas, mas sem práticas específicas para ensinar esse “tipo específico de aluno”.

O conceito de Educação Inclusiva se apresentou por muitas vezes e espontaneamente relacionado com a ideia de acesso à matrícula. Em decorrência dessa significação comparece o senso comum que entende a matrícula como o caminho mais importante para a Educação Inclusiva. Sabemos que a entrada no IFRR por via da matrícula, por si só, não fomenta práticas pedagógicas que articulem as necessidades específicas dos estudantes, sujeitos da

Educação Especial, e “saber o que fazer” ainda é visto como um problema que ocasiona muitas angústias, como demonstramos nas falas dos coordenadores.

Isto posto, compreender que o processo educacional e o acesso ao currículo é o que pode transpor o determinismo biológico se mostrou muito importante em termos de análise e de formação. Outra significação que surgiu de forma equivocada no tocante à legislação é o entendimento de que a Educação Inclusiva é aquela que diz respeito aos estudantes, sujeitos da Educação Especial ou “alunos especiais”, significando que a Educação Inclusiva se destina muito mais a estes estudantes do que a outros de padrão típico de desenvolvimento. Notemos:

Coord.01 – PPC: “é importante adequar o currículo para suprir as necessidades e peculiaridades dos alunos especiais”.

Coord.02 – PPC: “É necessária a mudança curricular para o benefício da educação especial. Para um ensino de qualidade a adequação do currículo deve ser bem analisada para ser efetiva na educação especial”.

Coord.03 – PPC: “Educação Inclusiva é aquela que matricula alunos com necessidades especiais[...]”.

Coord.04 – PPC: “A Educação Inclusiva tem como objetivo matricular os alunos com necessidades especiais em salas do ensino regular com finalidade de evitar, de certa forma, o preconceito e discriminação pelos quais passam”.

Coord.05 – PPC: “A educação especial, enquanto modalidade de ensino, precisa ser adequada, inclusive dentro de outras modalidades de ensino, para que o processo da Educação Inclusiva possa, de fato, acontecer. Para que a Educação Inclusiva ocorra em todas as suas esferas, com a escola, o currículo deve ser adequado e não o contrário”.

Depreendemos ainda, pela frequência nas falas, à Educação Especial é apoiada por explicações que esclarecem a obrigatoriedade de adaptação ou adequação do currículo ao ritmo de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. O que fica claro é a significação de que esta estratégia ambiciosa, pelas alterações curriculares, ser uma resposta à diversidade e diferenças individuais. Assim, ministrar aulas para esses estudantes em contexto educacional inclusivo necessita ser o mais especializada possível de maneira a se relacionar com as deficiências.

No contexto da Educação Inclusiva é quase uma unanimidade a fala pontual das coordenações de que, infelizmente, não sabem como ajudar o (a) professor (a). Até assumem que a função na coordenação é dar apoio primeiramente, porém não possuem o conhecimento necessário que deveriam ter para auxiliar no planejamento das aulas em relação à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, e assumem que são insuficientes.

Os resultados dessas observações indicaram que as ações em relação a esses estudantes parecem inseridas em um conjunto de medidas que a instituição toma a partir das

condições possíveis, que nem sempre são as mais adequadas. Nos levando mais uma vez a pensar a necessidade de ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos envolvidos acerca da Educação Especial e inclusiva pois considerações da legislação sem as devidas abrangências da totalidade dificulta que novos significados sejam compreendidos.

A ausência de formação a respeito dos pressupostos legais e pedagógicos em torno da Educação Especial e inclusiva foi considerada um dos principais motivos do insucesso do processo pedagógico, o que leva muitas vezes a atribuir o sucesso dessa prática como sendo responsabilidade dos professores (as) ou da sala comum de ensino ou do AEE, pois segundo as entrevistas “Infelizmente, nosso *campus* não tem profissional específico do AEE que são as pessoas mais preparadas para lidar com esses estudantes e poderiam orientar a gente da coordenação para que a gente orientassem os nossos professores” (Cord. 03).

Diante desses equívocos foi que durante o processo formativo levamos para o estudo a pesquisa de mapeadas por Guimarães, Rodrigues-Santos e Vilaronga (2022) demonstrando os instrumentos legais utilizadas por outros IF’s que já fizeram a contratação de professore (as) especializados levando reflexões sobre a existência desse profissional no quadro dos servidores de IF’s de diferentes regiões do país.

Foram encontrados editais para contratação de docente de educação especial em 12 instituições, sendo elas: Instituto Federal do Amapá (IFAP), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) (Guimarães; Rodrigues-santos; Vilaronga, 2022, p. 65).

Evidentemente, as constatações que fizemos acerca dos equívocos conceituais, etimológicos, legais entre outros, não inviabilizam que no decurso da luta em direção ao domínio do poder político rumo a uma outra sociedade, aconteçam, conflitos e equívocos. O que queremos dizer é que existem sim avanços tanto quantitativos quanto qualitativos mesmo que se dê em meio aos conflitos, o importante é mirar na superação da educação burguesa.

Dessa forma, organizamos momentos formativos em que os principais assuntos registrados no momento da pesquisa foram tratados. Houve dois momentos de formação, o primeiro uma oficina de 8h e o segundo uma palestra de 4h com públicos distintos, mas de modo a aprofundar cada assunto. Abordamos os seguintes assuntos:

- Educação Inclusiva;
- Aspectos políticos e jurídicos da Educação Especial brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decretos e portarias;

- Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Contrarreforma do Ensino Médio;
- BNCC-EM;
- Políticas institucionais no IFRR.

Ao término desse processo evidenciou-se que mediante a legitimação do saber prático do cotidiano, o processo de pesquisa promoveu o pensar político e ideológico e principalmente produziu conhecimento tendo como aporte a ciência como meio para descortinar as lógicas que envolvem o saber cotidiano. Entendemos que cabe ao pesquisador (a) realizar as aproximações necessárias tendo em vista que neste trabalho foi desempenhado dois papéis: pesquisadora e participante da instituição pesquisada. Com o intuito de concordar:

A proposta em torno da formação humana integral e do ensino médio integrado enfrenta, ainda, a crítica no âmbito da academia, desde as correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, inspirada no Iluminismo, no “humanismo liberal”, até os progressistas, que o consideram como uma concessão aos interesses do capital. Assim, ao deixarmos (a academia, outros intelectuais, a maioria da classe trabalhadora e de suas entidades representativas) de disputar politicamente uma concepção de ensino médio politécnico e de ensino médio integrado à educação profissional (para adolescentes, jovens e adultos) que possa se concretizar como travessia em direção à formação humana integral, abrimos espaço e estendemos o “tapete vermelho” para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor dos seus interesses, com financiamento público e aplausos da população (Moura; Filho, Silva, 2015, p. 36-37).

E assim, ante os desafios, há que se considerar que o IFRR por vezes apresenta acesso à formação crítica e legitimamente integradora, que se conferida à realidade das escolas de Ensino Médio em todo o país e em especial no Estado de Roraima é a instituição que mais se aproxima do conceito da politecnicidade, apesar de estar distante do seu sentido pleno. Por isso, o IFRR é ainda, um espaço de disputa e como tal, seu acesso é uma importante estratégia para que os estudantes, sujeitos da Educação Especial, façam valer seu direito humano de poder acessar às conquistas científicas e tecnológicas obtidas pela sociedade capitalista, principalmente depois da contrarreforma do Ensino Médio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese tratou das Políticas de Educação Inclusiva na oferta do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Roraima-IFRR a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM em movimento pela Lei n.º 13.415/2017 e suas consequências para os estudantes, sujeitos da Educação Especial.

A hipótese geral que orientou essa tese foi a de que a contrarreforma do Ensino Médio, da qual a nova BNCC-EM faz parte, está na contramão do Ensino Médio Integrado ofertado pelo Instituto Federal de Roraima-IFRR, no sentido da formação humana Integral e no tocante às demandas específicas requeridas pelos estudantes com deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, pois, no texto final, não há referência à oferta do AEE e ao conjunto de serviços destinados à garantia de permanência com êxito no Ensino Médio Integrado e muito menos garantia de que o 5º itinerário formativo possa abranger além dos interesses pessoais, as especificidades físicas, cognitivas, sensoriais e de comportamento dos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Na primeira seção, procuramos abarcar o caráter epistemológico da formação humana integrada no Ensino Médio Integrado explicitando a compreensão humana omnilateral e a dimensão social e psicológica integrada o contexto histórico-cultural que é a base que sustenta tal formação, tendo em vista suas relações com os outros seres humanos. Trabalho, humanização, educação e desenvolvimento humano foram categorias inseparáveis.

Na segunda seção, procuramos reafirmar a natureza ontológica do trabalho e tratamos da abordagem por competência como direcionamento do trabalhador e trabalhadora na qual o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica faz parte, e como esse ajuntamento convém para atender às atuais formas de gestão da força de trabalho e ainda, a relação da abordagem por competência acerca da articulação histórica entre Educação, Trabalho e Deficiência. As categorias Trabalho, Totalidade e Educação, compuseram os fundamentos trabalhados.

A terceira seção abrange as mudanças na LDEBEN – 9394/96, provocadas pela BNCC-EM e pela Lei n.º 13.415/2017, frente à proposta pedagógica de Ensino Médio Integrado ofertado pelos IF's em perspectiva inclusiva para os estudantes, sujeitos da educação especial, e suas consequentes modificações curriculares. Apresentamos como enfoque a categoria Mediação para abordarmos o caráter contraditório da contrarreforma diante da necessidade de se ter um Ensino Médio mais inclusivo.

Pela quarta seção foi possível compreender como a Lei n.º 13.415/2017 deu base e direcionamento para a BNCC-EM modificando as Leis: LDBEN- 9.394/96, Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Fundeb, a Lei do Trabalho – CLT (estágio profissional) entre outras mudanças. Evidenciamos como AEE nos IF's e a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano é um campo em disputa. Prosseguimos com o enfoque na categoria mediação.

Na quinta seção, discutimos as especificidades dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, em perspectiva inclusiva e o currículo dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Roraima após a BNCC da contrarreforma do Ensino Médio e os impactos na perspectiva de Educação Inclusiva no IFRR.

Ficou claro que a BNCC, seguindo a lógica da contrarreforma do Ensino Médio, agencia um processo maior de exclusão e de intensa flexibilização, além de precarização dessa etapa de ensino, ajustando vários mecanismos e regulamentações que confirmam como o movimento das transformações gerais, que perpassam pelo capitalismo, possibilitam as mudanças das estruturas sociais e se expressam no âmbito das políticas educacionais no mundo e, conseqüentemente, no Brasil. Esse movimento tomou forma na contrarreforma do Ensino Médio a ponto de deixar de considerar a oferta do AEE imprescindível para a permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

A única menção que aparece na BNCC-EM referente à Educação Especial em perspectiva inclusiva diz respeito ao reconhecimento da “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular”. Entretanto, não se especifica o conteúdo desses termos. Além disso, no escopo desse documento, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se admite a diversidade na escola sob o prisma da inclusão, alega-se competências curriculares comuns para todos.

No decorrer do texto da BNCC-EM, vai se estabelecendo um jogo entre o que é comum e o que é diferenciado, sendo que o comum diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas requeridas pelo mercado de trabalho já o diferenciado abre espaço para configurações curriculares que reduzem os processos de ensino e aprendizagem e desdobram o AEE dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, às instituições especializadas e classes especiais.

Esse cenário evidencia que a Educação Brasileira cada vez mais se insere nas relações sociais contraditórias que caracteriza a fase atual de acumulação flexível do capital e está impactada pelas orientações dos grandes organismos multilaterais, em especial FMI e o Banco

Mundial que financiaram a contrarreforma do Ensino Médio nos países periféricos e realizaram grandes investimento para implementação da BNCC-EM. Sem falar nos enlaces da educação brasileira com a OCDE dando cada vez mais respaldo para o entendimento de que, de fato, a educação é entendida e tomada como uma mercadoria passando por um processo gradativo de privatização.

A educação que tanto defendemos nesta tese é de perfil humano integral e emancipatório, este perfil cada vez mais vem cedendo espaço para a educação neotecnicista e para a cultura do empreendedorismo e inovação que prepara a classe trabalhadora para atuarem sem direitos laborais, sem direitos previdenciários e sem perspectiva de nenhum direito social. Embora ainda em processo de discussão, não podemos deixar de demarcar o contexto político em que vem se estruturando a contrarreforma do Ensino Médio ,ou seja, pelas diretrizes globais do centro do capitalismo.

No tocante à Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos IF's há que se resistir pelas vias institucionais, ou seja, por dentro, em como a comunidade institucional organiza o desenvolvimento de suas funções para a partir do trabalho educativo ampliar os enfrentamentos necessários. Portanto, há que se realizar um enfrentamento propositivo por meio da elaboração, afirmação e defesa do projeto de educação integral e para todos. De maneira alguma se deve negociar a perspectiva da educação politécnica no sentido crítico das múltiplas técnicas, da integralidade do ser humano pela formação humana integral.

Em certa medida, foi exatamente o que fez o IFRR. Coletivamente, realizou o enfrentamento propositivo quando não adaptou os princípios da BNCC-EM na reformulação dos PPCs do Ensino Médio Integrado, negando , em parte, o que está posto na hipótese desta tese , ou seja, ainda que tenhamos demonstrado que sim, que a BNCC-EM está na contramão do Ensino Médio Integrado ofertado pelos IF's, constatamos que, nesse sentido, o Ensino Médio Integrado do IFRR fez a *Resistência Ativa* a política educacional neoliberal ofertada pela contrarreforma do Ensino Médio.

Não obstante, é importante pensar e lançar mãos de outras frentes de *Resistência Ativa*, como por exemplo, o enfrentamento político, já que a escola é uma instituição política por natureza e a educação escolar, segundo a Pedagogia Histórico-Cultural, deve ser compreendida como uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e da promoção de inclusão social e por isso, tem condições de possibilitar a consciência de classe por intermédio da valorização da aparência política. Nesse contexto, insere-se também a Educação Profissional e Tecnológica já que articula a educação, o trabalho e o emprego,

tendo o trabalho enquanto um princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática na formação da cidadania.

Sendo assim, o IFRR precisa fazer a *Resistência Ativa* também pela frente política para além da frente pedagógica curricular. A essa altura em que o Estado de direito vem sendo negado, o IFRR não pode se furtar ao exercício de sua missão política. E a ausência dessa resistência ficou evidente pelo fato de não ter havido, de forma coletiva, um debate amplo a respeito dos riscos da adesão compulsória a contrarreforma do Ensino Médio por via dos repasses do Fundeb.

O Fundeb passou a ser uma política permanente que se estabeleceu em meio a muitos debates e embates políticos, dentro de um contexto de crise econômica e grave crise sanitária (pandemia da Covid 19). Porém, o novo Fundeb traz uma grande armadilha para a Educação Profissional Tecnológica, ao admitir repasse financeiro para a dupla matrícula no modelo concomitante, enfraquecendo a forma integrada de oferecimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diferentemente da oferta do ensino concomitante, o ensino integrado pressupõe “matrícula única para cada aluno” mantendo um currículo único e integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (artigo 36-C da LDBEN). No entanto, o Fundeb fortalece as formas de concomitância que terão que se adequar ao esquema BNCC + itinerário formativo /Formação Técnico Profissional fazendo valer o conteúdo, os princípios e as intenções da contrarreforma do Ensino Médio.

Fica bastante claro que, para ter acesso aos fundos financeiros do Fundeb o IFRR passará a ser demandado para constituir convênios e parcerias com a administração estadual para a ampliação das matrículas na educação profissional na forma concomitante intercomplementar em detrimento do fortalecimento da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio. Por outras palavras, “[...]as matrículas efetivadas deverão ser registradas no Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec”; além disso, “[...]as parcerias firmadas deverão ser disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição da Rede Federal e conter, no mínimo, o número de matrículas pactuadas e efetivadas e o valor anual médio recebido por matrícula” (Decreto 10.656/2021, art. 25, § 1.º e 2.º).

Não devemos deixar de considerar que a questão orçamentária é o principal mecanismo utilizado para fortalecer ou enfraquecer uma política educacional, assim, “As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de Educação Profissional Técnica de Nível

Médio na forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos previstos no inciso II do § 3.º do art. 7.º da Lei n.º 14.113, de 2020" (Decreto n.º 10.656/2021, art. 25). Nesse caso o Fundeb fortalece a concomitância e enfraquece o Ensino Médio integrado e é nesse sentido que queremos enfatizar a necessidade da *Resistência Ativa* no IFRR também por via política para além das vias curriculares.

Nossa tese demonstrou que no que diz respeito às políticas de Educação Inclusiva na oferta do AEE para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, os PPCs e outros documentos institucionais despontam de modo restrito, adaptada e conformada aos limites da hegemonia neoliberal se aproximando dos princípios da BNCC-EM que não considera o AEE e o conjunto de serviços destinados à garantia de permanência com êxito.

Então, no contexto das políticas de Educação Inclusiva, comprovando, também em parte, o que está posto na hipótese dessa tese, ou seja, ainda que os PPCs de Ensino Médio Integrado não tenham adotado a BNCC-EM, ainda assim, nem os PPCs e nem outros documentos institucionais garantem a oferta do AEE para os estudantes, sujeitos da Educação Especial fragilizando a formação humana integral e concepção de Educação Profissional e tecnológica para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, caracterizando uma exclusão dentro da proposta de Educação Inclusiva, então, uma *contradição*.

O que passamos a conhecer por esse trabalho de tese é que no IFRR, tanto por parte da comunidade docente e técnico administrativo, quanto nos textos das legislações institucionais, prevalece a falta de clareza entre as atribuições do Napne e o que caracteriza a oferta do AEE. O Napne é tomado como sendo o próprio AEE e quando não é interpretado dessa forma se vincula à oferta de AEE ao Napne o que também não é o correto. A PNEEPEI indica a SRMF como sendo o *locus* possível da oferta do AEE já que o Napne é um órgão de assessoramento consultivo e administrativo e precisa ser entendido como aquele que:

- ✓ Busca garantir a acessibilidade aos candidatos com deficiência, TGD, Altas Habilidades /Superdotação as outras necessidades específicas;
- ✓ Orienta os professores(as) em relação às acessibilidades de materiais didático-pedagógicos para as disciplinas incluindo os estudantes, sujeitos da Educação Especial;
- ✓ Zela pelas condições de permanência, acesso e conclusão de curso dos estudantes incluindo os estudantes, sujeitos da Educação Especial da Instituição;
- ✓ Articula os múltiplos campos da instituição, buscando estimular a inclusão dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, entre outras atribuições.

Já o AEE constituindo-se como a oferta de instrumentos de acessibilidade à educação, é um conjunto de atividades mais diretamente desenvolvidas com o estudante, sujeitos da Educação Especial. Conjunto de recursos pedagógicos de acessibilidade que devem ser organizados institucionalmente e continuamente para desempenhar ações educacionais que precisam ser desenvolvidas de maneira especializada, suplementar e complementarmente ao ensino comum, para atender às especificidades desses estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

O IFRR não tem ainda em seu quadro de professores(as), especialista em Educação Especial ou AEE para a função, específica do AEE, para atuar na Educação Especial do IFRR, tal qual está previsto na legislação tanto da Educação Especial em perspectiva inclusiva quanto na legislação da Educação Básica também em perspectiva inclusiva. O quadro de professores(as) quando composto por estes especialistas possibilita que se caracterize a oferta do AEE enquanto ensino e não somente como apoio como vem sendo realizado no IFRR e a ausência desses profissionais torna quase impossível a realização do AEE na configuração suplementar e complementar as necessidades específicas dos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Queremos esclarecer que, ao defendermos a extrema importância de se ter o(a) professor(a) especializado (a) na Educação Especial ou em AEE, não estamos minimizando de forma alguma a importância dos profissionais da equipe que compõem o Napne no IFRR, tão pouco deixar de reconhecer o rico e imprescindível trabalho pedagógico que por eles vêm sendo realizado, como foi aqui demonstrado. Mesmo alguns desses profissionais não tendo formação na área ou condições adequadas para o atendimento, ainda assim, assumem o compromisso de realizá-lo e a eles nos curvamos e reverenciamos.

O Napne no IFRR-CBV Vem desempenhando um papel fundamental, mas não tem conseguido, principalmente, após o crescente aumento do número de estudantes da Educação Especial, atender a todos os objetivos que se propõe, em especial, colaborar com a construção de uma instituição mais inclusiva já que não se tem uma filosofia única de trabalho e nem formação continuada permanente da equipe em propostas colaborativas para oportunizar discussões dentro dos *campi*.

O que queremos apontar e fazer a crítica construtiva é ao fato de que as práticas pedagógicas feitas pela equipe do Napne se fazem por um compromisso profissional e pessoal, mas não podem ser significados como sendo o suficiente e substitutivas das políticas institucionais, pois é por meio das políticas institucionais que o IFRR deve, obrigatoriamente, garantir o que está previsto nas legislações.

Além disso, não existe nas documentações institucionais, incluindo os PPCs do Ensino Médio Integrado, e principalmente no PDI, à regulamentação da oferta do AEE, não existe sequer quaisquer previsões para tal oferta. Oferta esta que já acontece em outros IF's, ou seja, "As aulas da modalidade de Educação Especial contemplam os componentes curriculares da área específica de conhecimento da Educação Inclusiva, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Resolução N.º 09/2018/CONSUP" (Guimarães, 2021, p. 79). É necessário que as políticas inclusivas do IFRR adotem a oferta do AEE enquanto atividade de atendimento e ensino como as resoluções indicam. Vejamos o que mostra a pesquisa:

A Resolução n.º 22, de 18 de março de 2019, que aprova a Regulamentação da Atividade Docente e aponta, no seu Art. 9º, inciso II, que:
II - aulas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os(as) discentes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e/ou com necessidades específicas, de maneira a complementar ou a suplementar o ensino-aprendizagem dos componentes curriculares na sala de recursos multifuncionais e/ou na sala comum, conforme normatização específica do AEE (Guimarães, 2021, p. 81).

Mais uma vez defendemos que a oferta do AEE seja regulamentada no PDI do IFRR para que esteja voltado às ações pedagógicas, articulado com os demais professores (as), pais/responsáveis e outros serviços quando necessários e que o AEE tenha atribuições compatíveis com o estabelecido nos documentos do Governo Federal, sendo ofertado, preferencialmente, no contraturno das atividades didáticas pedagógicas dos cursos nos quais os estudantes, sujeitos da Educação Especial, estão matriculados.

O espaço físico da sala de recursos para a oferta do AEE é outro ponto necessário de ser pensado no IFRR que não dispõem de uma sala exclusivamente nem para o Napne nem para o AEE e que seja razoavelmente ampla, com mobiliário suficiente adequado às necessidades específicas, que seja uma sala arejada e iluminada. A sala de recurso se faz importante, inclusive, para que se possa pensar as questões de recursos e financiamentos dos serviços para os atendimentos dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, pois o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), revisto pela Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020) indicam o duplo cômputo de matrícula para esses estudantes no âmbito do Fundeb.

Ao contabilizar os estudantes atendidos no AEE para fins de cálculo de repasse de recursos públicos, permite-se o registro de uma matrícula em classe comum da rede comum de ensino e outra no AEE, o que até o momento, é um recurso não utilizado pelo IFRR já que a oferta do AEE não está organizada e nem assegurada e, portanto, não existe matrícula dupla. Contudo, o novo Fundeb que se articula com a contrarreforma do Ensino Médio, como já

demonstramos, amplia as instituições e modalidades de ensino que podem receber seus repasses, porém, não há indicação de que os IF's seriam beneficiários da dupla matrícula com o propósito de financiamento para a oferta do AEE, indica apenas a dupla matrícula da modalidade concomitante, sendo esse mais uma pauta de luta e reivindicações.

Consideramos que se fez indispensável pensar em tais esclarecimentos sobre as especificidades do AEE, de modo que, estas explicações, bem como estes entendimentos ocorram no IFRR, pois as ações pedagógicas para o AEE são realizadas com base nos profissionais disponibilizados com foco em atender à legislação disponível e na ausência dela (legislação) tem-se o risco dessas ações não serem mais asseguradas. Nossas análises, aqui, realizadas é para não correr o risco de que ao longo do tempo se instale o descarte da ideia de que é necessária uma rede mais complexa e diversificada de serviços para a oferta do AEE.

Torna-se pertinente compreender essas questões em torno das políticas de Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial no IFRR pois a nova configuração da BNCC para o Ensino Médio não é apenas curricular, mas expressa a fragmentação social presente no seio da realidade capitalista e, logo, brasileira. A fragmentação no ensino atinge os estudantes trabalhadores(as) pertencentes às classes mais empobrecidas da população. Essa é uma característica marcante da contrarreforma, uma vez que ela acentua a desigualdade à medida que fragmenta o ensino e com isso exclui os estudantes, sujeitos da Educação Especial.

É fundamental a cognição de que essa configuração de exclusão coaduna com a restrita autonomia dos IF's em função de sua subordinação à padronização curricular como o melhor caminho para obter sucesso nas avaliações e, conseqüentemente, mais recursos. Sabemos que “A diversidade cultural e histórica – ainda que admitida – não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares” (Freitas, 2018, p. 113).

No atual momento histórico de crise do capitalismo, o discurso de aceitação da diversidade e da Educação Especial em perspectiva inclusiva desempenha apenas a função de esconder as reais intenções da padronização curricular que não é compatível com uma proposta pedagógica que pretende desenvolver as potencialidades humanas para todos. Quando elucidamos aquilo que não é dito nos textos institucionais do IFRR, ou seja, as conexões com a lógica do mercado, é possível entender seu caráter não inclusivo na oferta do AEE, ainda que tenham feito a *Resistência Ativa* no posicionamento de não adesão a BNCC-EM da contrarreforma.

Apesar disso, ponderar as probabilidades de emancipação humana, em hipótese alguma configura recusar o grande valor da Educação Inclusiva para os estudantes da

Educação Especial, mas implica fundamentalmente o descortinar do discurso hegemônico, o que nos leva a ter que reconhecer que esses estudantes não são reconhecidos em suas virtudes humanas simplesmente pelas características que conferem suas diferenças, mas pelas relações de classes.

E é nesse sentido que enfatizamos a importância de romper com a lógica de grupos e nos apoiarmos pela consciência de classe social. Nesse ínterim, a educação sistematizada, embora esteja contaminada pela conexão que apoia a estrutura social capitalista, indiscutivelmente, é sim um espaço por excelência de luta entre as classes sociais e tem em sua atividade a possibilidade de, por meio da socialização do conhecimento científico, constituir a consciência de classe inclusive nos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Estamos defendendo que a educação e a escolarização são fatores imprescindíveis para os esclarecimentos dos fatos que originam a precarização da vida humana e acessar o currículo da EPTNM pode possibilitar a busca por romper com os mecanismos de desigualdade e injustiça social. Não estamos falando de um processo ultra revolucionário, mas estamos falando na defesa de um projeto de país que seja minimamente soberano a educação dos seus habitantes e isso implica uma formação que seja sólida na integração de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, culturais, éticos, políticos e este é sim o projeto do Ensino Médio Integrado e consolidado na rede federal de ensino .

Dessa forma, é fundamental a questão levantada por Kuenzer (1999) de que “[...] a clareza para onde aponta a nova Pedagogia do trabalho, pode ser estratégia para aqueles que ainda acreditam ser possível a construção de um outro projeto de sociedade, sob a hegemonia dos trabalhadores” (Kuenzer, 1999, p. 131).

A análise aqui desenvolvida também coloca mais uma questão importante. Acreditamos que a revogação em curso da Lei n.º 13.415/2017 não é o suficiente para travar os avanços neoliberais na organização do Ensino Médio público. Isso porque, como procuramos demonstrar, a contrarreforma é bem mais ampla e muito complexa do que a Lei que lhe dá origem, pois já articulou e modificou inúmeros elementos como a legislação da Educação Profissional Tecnológica da Rede Federal de ensino, envolvendo o tipo e a forma de financiamento e a configuração como educação é ajuizada e planejada entre outros elementos. Resumindo, existe uma estrutura neoliberal que acompanha a contrarreforma e que, intencionalmente, não aparece de forma evidente.

Apesar de vários autores renomados já terem se debruçado sobre a temática BNCC, Ensino Médio, Educação Especial, AEE, Educação Profissional e Tecnológica, justificamos a importância deste trabalho no sentido de problematizar as atuais políticas do Ensino Médio no

contexto da Educação Especial em perspectiva inclusiva no tocante à educação profissional e técnica do estudantes com deficiência, TGD e Alta Habilidades/Superdotação, a fim de melhor compreendermos a função que a Educação Inclusiva exerce no atual contexto de crise econômica no sistema capitalista.

Chegamos neste momento do texto com muita clareza de que todo o debate que, aqui desenvolvemos sobre a temática proposta não foi de jeito alguma esgotado já que não é uma tarefa fácil disseminar um posicionamento para questões políticas educacionais muito recentes e, portanto, localizadas no mesmo período histórico de quem se está pesquisando, e por isso mesmo, pelas poucas pesquisas sobre o tema, o que dificulta o diálogo e o aprofundamento do debate.

Deste modo, a partir da compreensão de que os dados de políticas educacionais são produtos e produtores da prática social, apreendida pelas *contradições* e marcada por correlação de forças e de luta de classes, respondemos aos questionamentos de pesquisa a acerca do Ensino Médio da contrarreforma, da BNCC-EM e a oferta do AEE, no sentido de evidenciar suas implicações para a efetivação da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na perspectiva da Educação Inclusiva para os estudantes, sujeitos da Educação Especial no IFRR.

Em face do exposto, pretendemos socializar todos os conhecimentos adquiridos neste estudo como um compromisso assumido com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, o qual tem inestimável contribuição em nossa constituição humana e profissional, na divulgação dos resultados desta pesquisa e de seus inevitáveis desdobramentos, através de produção de artigos para revistas e periódicos qualificados pela Capes.

7 REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 7.^a ed. São Paulo: Cortez/Unicamp, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n.º 1, 2009.
- ARAUJO, Adilson Cesar de. **Ensino médio integrado ou ensino médio em "migalhas": a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação**. 2022. 153 f. Relatório de Pesquisa (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-Cultural nos Grupos de Pesquisa no Diretório do CNPq no Brasil**. Psicologia, Teoria e Pesquisa, 2021.
- AZEVEDO, F. **Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil, Educação e Pesquisa**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vol. 45, 2019.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.
- BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira. **Paulo Nogueira Batista: Pensando o Brasil: ensaios e palestras**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.
- BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo, EDUC, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense.1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense.1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa.2015.Recuperado de**<https://apartilhadavida.com.br/wpcontent/uploads/escritos/pesquisa/pesquisa%20participante/a%20participa%3%87%3%83o%20da%20pesquisa%20e%20a%20pesquisa%20participante%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>.

BRAZ, M. “O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário”. **Revista Serviço Social e Sociedade**. 128, janeiro/abril, 2017.

CASTRO, Rafael Fonseca de. Possibilidades de utilização pedagógica do conceito de consciência de Vygotsky no Brasil: uma revisão sistemática em pesquisas stricto sensu. **Revista Amazônica: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas**, 2022. <https://doi.org/10.29280/rappge.v6i01.9962>.

CEXMEC. Comissão Externa destinada a acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos do Ministério da Educação (MEC), bem como da apresentação do seu Planejamento Estratégico (CEXMEC). **Relatório Semestral 01/2021**.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, V. 23, 2014.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6.^a Edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DELLAGNEZZE, René. **O estado de bem-estar social, o estado neoliberal e a globalização no século XXI. Parte II - O estado contemporâneo**. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XV, n.º 107, 2012.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no Mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Boletim Técnico SENAC, Rio de Janeiro, Vol. 27, N.º 3, 2001.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n.º 44, 1998.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.º 18, 2001.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 24, n.º 62, 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani e a pedagogia histórico-crítica na atualidade. **Colloquium pedagógico**. Nuances, v. 31, n.º 1, p. 23-37, dez., 2020.

Engels, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: julho de 2022.

FALS BORDA, O. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In C. R. Brandão (Ed), Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S. VOLSI, M. E. F. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva No Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1. p. 10-34, Fev./mar. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica. Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.º 139, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo/SP, vol. 32, n.º 93, 2018.

FURTADO, Isabel. **Economia Política, Liberalismo e Utilitarismo: as re(ve)lações e os segredos entre emprego e educação**. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 23, n.º 80, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão, crítica neoliberalismo em educação**. 15 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado em sua relação com a educação profissional: explicitando discordâncias, aproximações e sugestões**. Brasília, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reflexão sobre os desafios da Educação profissional e tecnológica na atualidade. In: **I Seminário Regional Sul de Educação Profissional e Tecnológica**, 2021.

FRIGOTTO; Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GADOTTI, Moacir. **A dialética: concepção e método** in: **Concepção Dialética da Educação**. 7.ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da Educação Especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

GARCIA, Rosalba Maria C.; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, Edição Especial, 2011.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, v. 9, 2009.

GENTILI, Pablo. Três Teses Sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. IN LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas. Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.^a Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, R.M.; SCHRAIBER, L.B. **Humanization-alienation Dialectic as a tool for the Comprehension of Health Practices de Humanization: Some Conceptual Elements**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.15, 2011.

GONTIJO, C. H. **Relações entre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática de estudantes do ensino médio**, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta Pedagógica Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **Boletim 07 do Salto Para o Futuro/TV Escola (maio/junho)**. Brasília, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, L. C. C. V. **O professor de educação especial nos Institutos Federais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

GUIMARÃES, L. C. C. V.; RODRIGUES-SANTOS, J.VILARONGA, C. A. R. **Formação e Atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais**. In: OLIVEIRA, P. de; MAHL, E (Org.). **O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: relatos de experiência**. Jundiaí, SP: Paco, 2022.

HARVEY, David. **O Enigma do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n.º 10, 2019.

IASI, M. A PEC 241 e o Estado. 17 out. 2016. **Blog da Boitempo**. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/17/a-pec-241-e-o-estado/>>. Acesso em: 22 junho de 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Da teoria do capital humano à teoria do capital social: rebatimentos das políticas neoliberais sobre a educação no atual momento histórico**, Fortaleza, 2013.

KLIMAN, Andrew, **A Grande Recessão e a teoria da crise de Marx**, Artigo publicado originalmente no American Journal of Economics and Sociology, v. 2, n.º 74, 2015. Tradução de Patrick Galba de Paula.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 edições. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º 139, Junho 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, 4.ª Edição, Cortez Editora, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

LEÃO, T. **“Milagre Econômico” Brasileiro: Estratégias governamentais para o desenvolvimento econômico e controle inflacionário brasileiro**, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada – Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2.ª ed. Araraquara –SP: Junqueira & Marrin, 2012.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A.N. Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.^a ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n.º 25, 2019.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Editoras de Ciências Humanas, 2004.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1979.

LUXEMBURG, Rosa. Reforma social ou revolução? In: LOUREIRO, Isabel (Org.). **Rosa Luxemburgo: textos escolhidos**. São Paulo: Unesp, v. I, 2011.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. **Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná**. In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente prudente, S P, v. 24, n.º 2, 2013.

MACHADO, Lucília R. de Souza, **Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias**. Retratos Da Escola, 2021.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

MACIEL, Carolline Stéphanie Francis dos Santos. **Uma avaliação da Lei n.º 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. 2019. 27 p.** Artigo apresentado Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2019.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, S. A. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e pedagogia das competências. Campinas/SP. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7.^a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.º 1, 2009.

MARTINS, M. de N. F.; CARVALHO, M. V. C. de. A pesquisa na educação infantil: fundamentos e princípios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n.º 3, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia, LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. Rev.** [online]. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo Histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Anais. **Reunião Anual da ANPED**, 29, p. 1-17, 2006.

MARX, Karl, **Manuscritos econômicos filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MARX, Karl. Engels, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – O processo global da produção capitalista, livro III,** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. 24. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: Um diálogo entre a teoria e a prática na rede Municipal de Manaus.** Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, 2008.

MATOS, M.A.S., **Educação e Política: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia.** (Org.). Editora Vitória, Manaus, 2014.

MATOS, N. da S. D. de; TURECK, L. T. Z. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, 2022.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n.º 57, 2010.

MÉSZÁROS, István, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx [1970].** Trad. br. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.º 63, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação Profissional e**

Tecnológica no Brasil Contemporâneo. Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre, 2010.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. **Reforma do ensino médio:** subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n.º 39, 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n.º 20, 2017.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de. Demissão Voluntária: do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego, **Revista Amazônica: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas**, Manaus: EDUA, 2005.

MOURÃO, A. R.B. A qualificação profissional na obra de Pierre Naville, **Revista Amazônica: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas**, V. 1, janeiro/junho, Manaus: EDUA, 2002.

MOURÃO, A.R.B. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

NASCIMENTO, A.; SILVA, A. F.; ALGEBAIL, M. E. B. **Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais.** In: NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresarialmente da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.* São Paulo: Xamã, 2002.

NASCIMENTO, F. C, FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva:** um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** v. 1. Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente. Contribuição à história das ideias marxistas.** São Paulo: Cortez, 2004.

NEUMANN, Denise. Empresários explicam por que defendem a saída de Dilma. 15 abr. 2016. **Valor Econômico.** Disponível em: <http://www.valor.com.br/cultura/4524317/empresarios-explicam-por-que-defendem-saida-de-dilma>. Acesso em: dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** – Natal, IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer; SILVA, Caetana Rezende. **Institutos Federais: um futuro por armar**. In. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. Natal, IFRN, 2009.

PADILHA, A. M. L. OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão**. Campinas: Papirus, 2013.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAAE e a Supervisão Escolar. In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre o coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2014.

PAIXÃO, Alessandro Ezequiel da, A Lei n.º 13.415/2017 e a Educação Profissional: Uma Análise dos Caminhos da Reforma nos Institutos Federais. Tese –doutorado, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Orientadora: prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva, coorientador: prof. Dr. Adilson César Araujo, 2023.

PAOLI, J. de, Lima, L. G. S. Rodrigues, M. de L. D., & Machado, P. F. L. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! **Revista Educação Especial**.2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. Os desafios e a resistência nos Institutos Federais.**Revista eletrônica Brasil de Fato**. 2022. <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/05/09/os-desafios-e-a-resistencia-nos-institutos-federais-em-2022>.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação Em Revista**, 39(39).2023. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37056>.2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIOLLI, E., & Sala, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Crítica Educativa**, 2019.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n.º 00, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.º 80, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Seminário Sobre Ensino Médio, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 2008.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de estudantes com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n.º 70, 2018.

RODRIGUES, Daniel. A impossibilidade da ressignificação das competências numa perspectiva marxista. **Revista Trabalho Necessário**, 2008.

RODRIGUES, José, Ainda a Educação Politécnica: o Novo Decreto da Educação Profissional e a Permanência da Dualidade Estrutural. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n.º 2, 2005.

RODRIGUES-SANTOS, José. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAFATLE, Claudia. Olhar para além da crise. 2 maio 2017. **Valor Econômico**. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4953574/olhar-para-alem-da-crise>>. Acesso em: 21 fevereiro de 2021.

SANTANA, Ângela. **A reforma do estado no Brasil: estratégias e resultados**. In: VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de Administración Pública. Lisboa, Portugal. 2002.

SANTOS, Juliani Natalia dos; PONCIANO, Paola Cavalheiro (Orgs.). **Educação Inclusiva Sob Múltiplos Olhares: ações na Educação Profissional e Tecnológica**. 1^a ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão**. In: **Revista nacional de Reabilitação**. São Paulo, ano 5, n.º 24, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2.^a edição, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. EPSJV/FIOCRUZ. n.º 1, vol. 1. Rio de Janeiro, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: Saviani, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XX**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2.º grau. Bimestre – **Revista do 2.º grau, v.1**, Entrevista, 1986.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei de educação – LDB, trajetória, limites e perspectivas**, 11. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB** [livro eletrônico]: trajetória, limites e Perspectivas / Dermeval Saviani. – Campinas, SP, Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. (org). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas. SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A. 2000.

SHIROMA, Eneida O. CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, 2005.

SILVA, Mariane Carloto; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**. Santa Maria, v. 24, 2019.

SILVA, Mônica. R. da. A BNCC e o ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34, 2018.

SILVA, Mônica. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, 2017.

SILVA, Monica R. da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** (On line). n. 516, ano XVII, 2022.

SONIA FERNANDES, **Entrevista à revista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ FIOCRUZ**. <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-autonomia-didatica-pedagogica-e-cientifica-esta-mantida-e-o-decreto-permite>.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os Napnes e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v.33, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z., CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação, **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

TOGLIATTI, Palmiro. **Lições sobre o fascismo**, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió, Edufal, 2007.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, DF. V. 9, n.º 19, 1999.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHIELLO, P. Silva, S.S.M.; GUARESCHI, T. **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a Prática Pedagógica**. Org. Ana Claudia Siluk, Santa Maria, 2012.

VIZELLI, A. C., & Freitas, A. P. de. Desenvolvimento humano como propósito e desafio na formação em psicologia escolar e educacional. **Revista Amazônida: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas**, (2023). 7(01), 1–17. <https://doi.org/10.29280/rappge.v7i01.11596>

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. V - Fundamentos de Defectología**. (Trad. Júlio Guillermo Blank). Madrid: Visor. 1997.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n.º 23, 2018.

ZARIFIAN, P. **L'O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2003.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. vol. 27, 2021.

DOCUMENTOS:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico. 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 5** de 04 de maio de 2011 das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2011.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 108, de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Casa Civil, 2020.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências,2004.

BRASIL. **Lei n.º 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,2008.

BRASIL. Lei n.º **11.741/2008.** Altera dispositivos da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto- Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral,2017.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 6.095 de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 04 de setembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 06, de 20 de setembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 3, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE/CEB. 2009.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 14 de julho de 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 02 de 20 de dezembro de 2019/CNE** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de n.º 6.894, de 4 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a vinculação de bolsistas de iniciação científica para ensino superior e médio, estudantes de escolas técnicas federais e prestadores de serviço militar obrigatório, ao Regime Geral de Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. **Resolução N.º 2, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2020,** aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Pisa e o IDEB:** Inep, Brasília, DF, 2016.

UNICEF, Ação Educativa, Indicadores da qualidade no Ensino Médio / Ação Educativa, UNICEF [Coord.]. – São Paulo: Ação Educativa, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, com base no Censo Escolar de 2017. link: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2018.

CONIF. **Análise das novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e os impactos na rede federal.** Brasília: Fórum dos Dirigentes de Ensino, 2021.

BRASIL. MEC. Fundescola: Boletim Técnico. N.º 56, ano VII, Brasília, 2002. BRASIL. Planejamento plurianual - relatório Anual de Avaliação (exercício 2001). Brasília, 2003.

BRASIL. **Emenda Constitucional,** de 12 de novembro de 2009, Acrescenta § 3.º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4.º do art. 211 e ao § 3.º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, Brasília, DF: Casa Civil, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2015,2016,2017,2018,2019,2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep.

BRASIL 2021. **Decreto n.º 10.656, de 22 de março de 2021.** Regulamenta a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução n.º 1, de 5 de janeiro de 2021.** Institui e define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, Censo Demográfico 2009 a 2016. Síntese de Indicadores Sociais.

BRASIL. Constituição de 1937. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Lei n.º 7.853/1989**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências,1989.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 04/1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.3298/1999**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências,1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,2001.

BRASIL. **Lei n.º 13146/2015**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.** Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Medida Provisória **MP 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, Censo Demográfico 2010. Síntese de Indicadores Sociais.

BRASIL. **A Consolidação Da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação, Especial Esplanada dos Ministérios. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtiem, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Brasília: UNICEF, 1990.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 28 maio 1999. Brasília, DF. 2001.

Decreto CNE/CEB n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008; Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). 2001.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009,** que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE/CEB. 2009.

BRASIL. SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2008.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 1.793,** de dezembro de 1994 recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes, 1994.

BRASIL. Decreto **CNE/CEB n.º 3.298,** de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 9, de 18 de janeiro de 2002.** Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 17, de 03 de julho de 2001.** Destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras). Reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados, 2002.

BRASIL. **Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, 2002.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007** Recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE), 2007.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Artigo 3.º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2015.

RORAIMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Resolução N.º 487/CONSELHO SUPERIOR, de 14 de janeiro de 2020. Boa Vista-RR, 2020.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/reGZqLMi>. Acesso em: 15 out. 2022.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2021a. Disponível em: <https://bityli.com/BvaKXkuA>. Acesso em: 15 out. 2022.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Nota do Fórum de Dirigentes de Ensino da REFPT sobre o PNLD 2021.** Brasília, 2021b. Disponível em: <https://bityli.com/aLaHxERV>. Acesso em: 15 out. 2022.

Convenção da Guatemala – 2001 Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO -
TCLE PARA O (A) PROFESSOR (A) COORDENADOR (A) DO
CURSO

Prezado(a) Sr.^(a). Professor(a) Coordenador(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE ENSINO”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lana Cristina Barbosa de Melo, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM- Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, CEP 69077-000, Manaus-AM; Telefone pessoal da pesquisadora:(95) 98113-0571 e *e-mail*: lana.melo@ifrr.edu.br; sob a orientação da professora Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos, credenciada do PPGE/UFAM, endereço institucional, Av. General Rodrigo Otávio, 6200, Coroado, – Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, – Campus da UFAM, CEP: 69077-000, telefone: (92) 3305-2869/3305-2863 e *e-mail*: ppge.ufam@gmail.com. *E-mail* da orientadora: profalmerinda@ufam.edu.br.

O objetivo geral desta pesquisa é *analisar as implicações das alterações da política educacional do novo Ensino Médio à permanência dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR. A utilização do Materialismo Histórico-Dialético apresenta-se como o enfoque metodológico mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação e por meio da pesquisa participante.*

Os objetivos específicos são: *Verificar como o AEE ofertado na jornada curricular do novo Ensino Médio do IFRR se alinhará às demandas e necessidades específicas dos*

estudantes, sujeitos da Educação Especial, para que se mantenham com êxito. Conhecer como está organizada a relação entre a acessibilidade curricular e as práticas pedagógicas para atender às demandas dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação dentro do 5.º itinerário formativo. Discutir as expectativas de formação, profissionalização e continuidade dos estudos dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, inseridos nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na perspectiva dos coordenadores do Ensino Médio e da coordenação do Napne.

Para o alcance do objetivo desta pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto. Neste primeiro momento, será necessário responder à entrevista semiestruturada. Você também está convidado(a) a participar do Grupo de encontros Dialogal e de Formação. Este Grupo se constituirá num espaço coletivo para reflexão e aprimoramento das políticas de Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. São apenas 02 encontros, com duração mínima de 3 horas, todos previamente combinados. O local possivelmente será uma sala do IFRR e os horários e datas serão conforme a preferência e disponibilidade

Os encontros presenciais serão prioritários e devido à necessidade do cuidado à integridade física e emocional da pesquisadora e participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria CONEP, como descrito no Comunicado CONEP de 09/05/2020. Dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades da pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: entrevistas agendadas em locais ventilados, uso de máscaras/ EPIs, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros.

Prezado(a) Professor(a) Coordenador (a), sua participação neste estudo é voluntária, você não terá nenhum tipo de despesas, nem receberá vantagens de natureza financeira; além disso, você terá todo esclarecimento necessário sobre este estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar-se a participar como voluntário desta pesquisa. Reitera-se ainda que, você poderá rejeitar a participar e/ou até desistir a qualquer momento caso não se sinta confortável em continuar. Bem como reforçamos que **podará retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.** Visto que a sua

participação é voluntária, a recusa e/ou a desistência em participar não acarretará(ão) qual(is)quer penalidade ou modificação na relação interpessoal e formativa.

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante os encontros em grupos dialogais, nas observações da formação, nos registros fotográficos e de gravação de voz e vídeo, aos professores-coordenadores participantes, podendo apresentar dificuldades no desenvolvimento da pesquisa que serão respeitadas.

No caso de não se sentir bem durante os encontros ou de constrangimento decorrente dos registros que serão compartilhados e de gravação de voz, cessaremos imediatamente os registros, deixando à sua disposição a decisão de quando se procederá novamente a coleta de dados, além de ser-lhe oferecida assistência imediata e integral, caso a situação dela necessite, como, encaminhamento e/ou acompanhamento a atendimento médico e/ou psicológico adequado para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, pretende-se recorrer para os atendimentos e acompanhamentos aos especialistas disponíveis no sistema público de saúde do Estado de Roraima e do município de Boa Vista, e também lhe serão garantidos acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.

Esclarecemos que: 1.º) o (a) senhor (a) pode aceitar ou não participar; 2.º) caso aceite, não será prejudicado (a) por participar dessa pesquisa; 3.º) em todos os materiais produzidos a identidade do(a) senhor (a) serão mantidos em sigilo; 4.º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir em participar da pesquisa a qualquer momento; 5.º) a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao senhor (a) e a seus (s) participante(s); 6.º) bem como compromete-se em indenizá-lo (a) em caso de qualquer tipo de dano decorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, nas diferentes fases do estudo; 7.º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa, inclusive por meio do celular pelo número (095) 98113 05 71; 8.º) o (a) senhor (a) apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

O TCLE será, **após sua assinatura**, arquivado pelos pesquisadores responsáveis, bem como lhe será enviado um e-mail com o PDF confirmando seu consentimento em participar. Asseguramos, também, que os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de cinco (05) anos, decorrido esse tempo serão destruídos.

Prezado(a) Professor(a) Coordenador (a), caso surja no percurso da pesquisa algum imprevisto, os pesquisadores se responsabilizarão por todos os custos e o ressarcimento de

possíveis despesas. Os pesquisadores se comprometem em tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira como já citadas as resoluções anteriormente e a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde e o Ofício Circular n.º 02/2021/ CONSEP/SECNS/MS da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos de como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, localizados no seguinte endereço:

Rua Teresina, n.º 495. Bairro: Adrianópolis. CEP: 69.057-070. Manaus – AM

Telefone: (92) 3305-1181 – Ramal 2004. E-mail: cep.ufam@gmail.com

Eu, _____

____, RG _____ SSP/____, C.P.F. ____/____/____-____, celular (____) _____-____,

domiciliado(a): rua/av. _____, n.º ____

Bairro _____, Cidade _____ - RR,

aceito participar da pesquisa “A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE ENSINO”. Declaro que fui devidamente informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Estou ciente dos riscos e benefícios decorrentes da minha participação, bem como sei que não vou ganhar nada financeiramente e sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou desconforto. Autorizo a utilização das informações e gravações em áudio por mim prestadas para o trabalho de pesquisa. Concordo que o entrevistador transcreva ou grave a nossa conversa. Concordo em participar da pesquisa. Este documento é emitido em três vias que serão assinadas por mim, pela pesquisadora e pelo orientador da pesquisa, ficando uma via com cada um de nós.

Boa Vista, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) Participante
Professor(a) Coordenador (a) do Ensino Médio Integrado.



Lana Cristina Barbosa de Melo
Doutoranda do PPGE/UFAM



Dr.ª Maria Almerinda de Souza Matos
Professora Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PROFESSOR-COORDENADOR DO CURSO DE ENSINO MÉDIO
INTEGRADO.**

**A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA REDE
FEDERAL DE ENSINO.**

Introdução

Na versão aprovada da nova BNCCEM, e já em vigor, pouco encontramos sobre a Educação Especial e/ou perspectiva inclusiva e o capítulo referente a Educação Especial que estava presente nas duas primeiras versões foi suprimido nesta última, sendo que nada consta sobre sua organização dessa modalidade de ensino e seu papel no processo educativo, não foram retomados em nenhum momento aspectos importantes em relação ao AEE. Mesmo depois de dez anos de promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o AEE não foi considerado na nova BNCCEM do Ensino Médio.

Caracterização da entrevista

Confidencial; Semiestruturada; Reflexiva; Individual; Liberdade de responder ou não quaisquer uma das perguntas; Desistência de participar da pesquisa a qualquer momento.

Perguntas

1. Qual o curso que você coordena e há quanto tempo?
2. Houve discursões e mudanças no PPP do curso a partir na nova BNCC do ensino médio?
3. Carga horaria total? BNCC? Técnico profissional?
4. Quantos estudantes do AEE?
5. O AEE está assegurado no PPP do curso?
6. Qual sua avaliação em relação a efetividade do AEE para a permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial, no curso?

7. Com relação ao núcleo comum do currículo do Ensino Médio, como é assegurado no PPP do curso os processos de acessibilidade curricular e de recurso didáticos para a permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial?
8. No que se refere à natureza e especificidade do 5.º itinerário formativo, como se organiza a acessibilidade curricular para atender as demandas específicas dos estudantes, sujeitos da educação especial?
9. Tendo como referência a nova BNCC do Ensino Médio, qual sua análise em relação a real possibilidade dos estudantes, sujeitos da educação especial, adquirirem as habilidades e competências para entrada no mercado de trabalho?
10. Na condição de coordenador do curso, como você avalia sua contribuição para assegurar ações pedagógicas entre os professores do curso e a equipe do Napne a respeito dos elementos ligados ao ensino e aprendizagem dos estudantes, sujeitos da educação especial?
11. S
em a garantia legal do AEE na nova BNCCEM, como você avalia o alinhamento dos cursos integrados do Ensino Médio às demandas e necessidades específicas dos estudantes, sujeitos da Educação Especial?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**CORDENADOR (A) NAPNE - NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.**

**A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA REDE
FEDERAL DE ENSINO.**

- 1. Há quanto tempo você coordena o Napne?**
- 2. O que é o Napne?**
3. Quantos estudantes, sujeitos da Educação Especial é atendido no AEE e quais suas especificidades?
4. Qual a importância do Napne para permanência com êxito dos estudantes, sujeitos da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?
5. A nova BNCC do Ensino Médio retira o capítulo a respeito do AEE. Qual sua análise sobre isso?
6. O que permite que o NAPNE funcione no IFRR?
7. O que o IFRR pode fazer para garantir o AEE mesmo após a nova BNCC do Ensino Médio?
8. O IFRR possui número de professores que dê conta da demanda do AEE? O IFRR possui quantidade suficiente de professores para atender a demanda do AEE?
9. O AEE está institucionalizado nos PDI e nos documentos normativos do IFRR?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
DIRETOR DE ENSINO - CAMPUS BOA VISTA
ANANIAS NORONHA FILHO

**A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA REDE
FEDERAL DE ENSINO.**

Introdução

Na versão aprovada da nova BNCCEM, e já em vigor, pouco encontramos sobre a Educação Especial e/ou perspectiva inclusiva e o capítulo referente a Educação Especial que estava presente nas duas primeiras versões foi suprimido nesta última, sendo que nada consta sobre sua organização dessa modalidade de ensino e seu papel no processo educativo, não foram retomados em nenhum momento aspectos importantes em relação ao AEE. Mesmo depois de dez anos de promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o AEE não foi considerado na nova BNCCEM do Ensino Médio.

Caracterização da entrevista

Confidencial; Semiestruturada; Reflexiva; Individual; Liberdade de responder ou não quaisquer uma das perguntas; Desistência de participar da pesquisa a qualquer momento.

Perguntas

A partir de 2018 vamos ter uma série de regulamentações do Conselho Nacional de Educação- CNE aproximando a estrutura curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a reforma do Ensino Médio norteadas pela BNCCEM igualmente alinhada com a Lei 13.415/2017. De tal modo que a reforma da Educação Profissional Técnica passa a ser uma decorrência necessária da reforma do Ensino Médio pois insere como um dos cinco itinerários formativos da BNCCEM o itinerário de Formação Técnica e Profissional. E para se

alinhar com essa formatação curricular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT - DCNEPT, Resolução n.º 01/21 no art. 36, § 1.º, prevê que:

§ 1ºs cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (BRASIL, DCNETP, 2021, p.10).

Sem contar que a Resolução 01/ 2021- DCNEPT advinda da reforma do Ensino Médio altera por via indireta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio pois apresenta um novo eixo curricular para a EPT que é a “concomitância intercomplementar integrada no conteúdo”

Nesse sentido eu pergunto: o IFRR fez essas discussões através de fóruns, seminários ou outros a respeito do novo ensino médio e o quanto ele reverbera para a organização do ensino médio ofertado pelo IF?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT – DCNEPT, a nova Resolução n.º 01/21 tratar de toda a educação profissional, científica e tecnológica em um único documento, ou seja, tratar a educação profissional, científica e tecnológica de maneira orgânica, o que é um avanço, mas, como já foi dito, ela vem completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que institui a reforma do ensino médio. O art. 36, § 6.º dispõe que a formação técnica e profissional compõe um dos cinco itinerários formativos do Ensino Médio. Para a sua oferta, os sistemas de ensino poderão incluir vivências práticas de trabalho e realizar parcerias com setor privado, elevando a ingerência das empresas privadas na educação profissional:

§ 6.º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, DCNETP, 2021, p. 7).

Como fica o 5.º itinerário formativo no âmbito do instituto federal de Roraima?

O Decreto n.º 10.656/2021 que regulamenta a Lei de criação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, Fundeb permanente, e que é um avanço... mas em relação aos institutos federais o artigo 25 diz:

Art. 22. Para fins da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos alunos: II – da educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B da Lei no 9.394, de 1996, e do itinerário de formação técnica e profissional do Ensino Médio, previsto no inciso V do caput do art.36 da referida Lei.

§ 2.º Para fins do disposto no inciso II do *caput*, ainda que o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio ou o itinerário de formação técnica e profissional sejam desenvolvidos com matrícula única em instituição pública de ensino, será admitido o duplo cômputo da matrícula”

Art. 25. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de educação profissional técnica de nível médio na forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos previstos no inciso II do § 3.º do art. 7.º da Lei n.º 14.113, de 2020.

§ 1.º As matrículas efetivas de que trata o caput deverão ser registradas no Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica Sistec.

§ 2.º As parcerias firmadas deverão ser disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição da Rede Federal e conter, no mínimo, o número de matrículas pactuadas e efetivadas e o valor anual médio recebido por matrícula (BRASIL, DECRETO N.º 10.656/2021).

A rede federal vem sofrendo cortes orçamentários e esse dispositivo induz os institutos a buscarem a recomposição orçamentária comprometida por essa via, ou seja, receber os estudantes da rede estadual no contraturno de forma concomitante com o Ensino Técnico.

Essa é uma possibilidade para IFRR?

Na versão da BNCCEM aprovada, e já em vigor, pouco encontramos sobre a Educação Especial e/ou perspectiva inclusiva e o capítulo referente a Educação Especial que estava presente nas duas primeiras versões foi suprimido nesta última, sendo que nada consta sobre sua organização dessa modalidade de ensino e seu papel no processo educativo, não foram retomados em nenhum momento aspectos importantes em relação ao AEE e, Infelizmente, as ações pedagógicas para o AEE no IFRR são realizadas com base nos

profissionais disponibilizados com foco em atender à legislação disponível e na ausência dela (legislação) tem-se o risco dessas ações não serem mais asseguradas.

De que forma o AEE está assegurado no IFRR?

Na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação o que ainda precisaria ser implementado para o a EFETIVIDADE legal do AEE no IFRR?

O que seria necessário para que o NAPNE tivesse código de vaga para o AEE?

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E A INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE ENSINO.

Pesquisador: LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52744121.6.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.146.202

Recomendações:

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! “O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
Direção Geral

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: DILEMAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE ENSINO”, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a) LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO do Departamento PPGE/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, o qual terá o apoio desta Instituição.

Boa Vista, 6 de outubro de 2021.

Joseane de Souza Cortez

Professora EBTT – SIAPE N.º 07-7903

Diretora Geral do Campus Boa Vista/IFRR

Documento assinado eletronicamente por:

Joseane de Souza Cortez, DIRETOR GERAL - CD2 - DG-CBV (CBV), em 06/10/2021

14:08:04.



Este documento foi emitido pelo SUAP em 06/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrr.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador:106615

Código de Autenticação:8474cef25