

A PEDAGOGIA DA CULPABILIZAÇÃO: O SISTEMA E A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE FRENTE AO INSUCESSO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS ATÍPICOS

THE PEDAGOGY OF BLAME: THE SYSTEM AND TEACHER ACCOUNTABILITY IN THE FACE OF ACADEMIC FAILURE IN THE INCLUSION OF ATYPICAL STUDENTS

Paulo Sérgio Pereira de Lima,
paulo_sergio36@hotmail.com.
Luiz Raphael Teixeira da Silva,
rageografia@yahoo.com.br
Giovane Silva Balbino,
giovanesilvabalbino15@gmail.com

Resumo: A inclusão escolar de estudantes neurodivergentes, atípicos ou com doenças raras segue tensionada por métricas de desempenho e por escassez de apoios, gerando circuitos de culpabilização docente. Este estudo analisa como se configura a “pedagogia da culpa” e quais arranjos institucionais favorecem equidade na educação básica. Objetivo: examinar a articulação entre normas, gestão e práticas pedagógicas que deslocam responsabilidades ao professor e identificar alternativas orientadas por direitos. Questão-problema: em que medida avaliações, metas e rotinas de gestão produzem narrativas de culpa frente a lacunas de acessibilidade, apoios especializados e desenho curricular inclusivo, e quais arranjos mitigam esse processo. Metodologia: revisão integrativa em SciELO, Scopus e Portal CAPES (2012–2025), com descritores sobre inclusão escolar, neurodiversidade, doenças raras, responsabilização e desenho universal da aprendizagem. Justificativa: necessidade de reconectar direitos, evidências e condições reais de trabalho para orientar decisões de política e de escola. Conclusão: resultados indicam que UDL, avaliação formativa, coensino e governança por apoios convertem accountability em responsabilidade compartilhada, ampliam participação e estabilizam trajetórias de aprendizagem, desde que haja critérios transparentes de recursos e tempos protegidos de planejamento.

Palavras-chave: Inclusão escolar 1. Neurodiversidade 2. Responsabilização docente 3. Doenças raras 4. Desenho Universal da Aprendizagem 5.

Abstract: School inclusion of neurodivergent students and those with rare diseases remains strained by performance metrics and scarce supports, fostering teacher-blame dynamics. This study examines how “pedagogies of blame” take shape and which institutional arrangements foster equity in basic education. Objective: analyze the interplay among norms, management, and pedagogy that shifts responsibility onto teachers and identify rights-based alternatives. Research question: to what extent do assessments, targets, and managerial routines generate blame narratives amid gaps in accessibility, specialized supports, and inclusive curriculum design, and which arrangements mitigate this. Method: integrative literature review in SciELO, Scopus, and CAPES Portal (2012–2025), using descriptors on school inclusion, neurodiversity, rare diseases, accountability, and Universal Design for Learning. Rationale: reconnect rights, evidence, and real working conditions to guide policy and school decisions. Conclusion: findings indicate that UDL, formative assessment, co-teaching, and support-oriented governance turn accountability into shared responsibility, increase participation, and stabilize learning trajectories, provided transparent resource criteria and protected planning time are ensured.

Keywords: School inclusion 1. Neurodiversity 2. Teacher accountability 3. Rare diseases 4. Universal Design for Learning (UDL) 5.

1 INTRODUÇÃO

Segregação histórica, medicalização de diferenças e pressões gerencialistas compõem um cenário em que a inclusão escolar se converte em liturgia discursiva enquanto práticas cotidianas seguem tensionadas por currículos rígidos, métricas de desempenho e escassez de apoios. A literatura internacional e brasileira tem mostrado como dispositivos de responsabilização deslocam falhas sistêmicas para indivíduos, produzindo narrativas que

associam “insucesso” à ação docente, sem considerar barreiras institucionais e contextuais (SLEE, 2011; ARTILES; KOZLESKI; WAITOLLER, 2015). Neurodiversidade e deficiência passam a ser enquadradas por lentes de normalização e controle, o que fragiliza condições de trabalho e apaga mediações necessárias em sala, serviço de apoio e gestão (GOODLEY, 2016; MANTOAN, 2015). No Brasil, marcos normativos que afirmam direitos convivem com arranjos escolares que mantêm obstáculos de acesso, participação e aprendizagem para estudantes neurodivergentes, atípicos ou com doenças raras (GLAT; PLETSCHE, 2011; CARVALHO, 2016).

Direitos educacionais de pessoas com deficiência e transtornos do espectro autista encontram base na Lei Brasileira de Inclusão e na Lei 12.764/2012, que reconhecem apoios, acessibilidade e atendimento educacional especializado como dever do Estado e das redes (BRASIL, 2015, 2012). A política de atenção às doenças raras fixa diretrizes de cuidado e articulação intersetorial, dimensão que incide sobre escolarização quando exige protocolos, fluxos e formação para manejo de condições clínicas e pedagógicas complexas (BRASIL, 2014; OPAS/OMS, 2022). Documentos curriculares recentes reafirmam educação inclusiva como princípio e apontam desenho universal da aprendizagem, avaliação formativa e trabalho colaborativo como

caminhos, ainda pouco internalizados em muitas escolas (Brasil, 2018; UNESCO, 2020). O descompasso entre norma e prática alimenta um circuito de culpabilização que individualiza problemas que emergem de decisões de política, financiamento, gestão e formação (BALL, 2013; APPLE, 2005).

Produção acadêmica sobre “pedagogia da culpa” descreve mecanismos pelos quais a cultura da performatividade converte resultados em artefatos de julgamento moral de professores, silenciando condições estruturais como turmas superlotadas, ausência de profissionais de apoio, barreiras arquitetônicas e currículos pouco responsivos (GRAHAM; SLEE, 2008; SAHLBERG, 2011). Estudantes neurodivergentes ou com doenças raras vivenciam interseções de estigma e expectativas reduzidas, especialmente quando escolas carecem de recursos para tecnologias assistivas, planos educacionais individualizados e articulação com saúde (GOFFMAN, 1963; SHAKESPEARE, 2013). Nessa ambiência, relatórios e boletins de desempenho funcionam como instrumentos de pressão que tendem a deslocar a causalidade do fracasso, consolidando narrativas que insinuem “falhas” docentes em lugar de políticas de suporte insuficientes (SKRTIC, 1991; ARTILES; KOZLESKI; WAITOLLER, 2015). Questionar esse enquadre implica reorientar o foco para barreiras e apoios, não para déficits pessoais.

O objetivo do estudo consiste em analisar como se configura a “pedagogia da culpa” na inclusão escolar de estudantes neurodivergentes, atípicos ou com doenças raras na educação básica brasileira, identificando dispositivos normativos, gerenciais e culturais que transferem responsabilidade do fracasso para professores e mapeando alternativas de organização escolar orientadas por direitos. A questão-problema estrutura-se nos seguintes termos: em que medida o sistema educacional, por meio de normas, avaliações e práticas de gestão, produz narrativas de culpabilização docente diante de lacunas de acessibilidade, apoios especializados e desenho curricular inclusivo, e quais arranjos institucionais mitigam esse processo?

A metodologia adotada configura revisão integrativa da literatura, com buscas em SciELO, Scopus e Portal de Periódicos CAPES entre 2012 e 2025, combinando descritores em português e inglês: inclusão escolar; neurodiversidade; doenças raras; educação básica; responsabilização; accountability; teacher blame; educação especial; educação inclusiva. Critérios de inclusão contemplam artigos, livros e relatórios com base empírica ou análise normativa sobre o Brasil e diálogos internacionais; critérios de exclusão removem textos sem método explícito ou centrados exclusivamente em educação superior. A justificativa apoia-se na necessidade de reorientar o debate de

desempenho para justiça educacional, articulando direitos, desenho universal da aprendizagem e governança por apoios, a fim de substituir narrativas de culpa por políticas de responsabilidade compartilhada e condições reais de ensino e aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento organiza-se em quatro eixos que se encadeiam para sustentar a análise do ensino médio integrado nas EEEPs do Ceará. No item 2.1, discutem-se as bases teórico-metodológicas da educação profissional integrada, com ênfase nas matrizes trabalho-educação, formação politécnica e omnilateralidade, articulando conceitos como ciência, tecnologia, cultura e projeto formativo. O objetivo é esclarecer como essas categorias orientam escolhas curriculares, práticas pedagógicas e formas de avaliação, delineando critérios para distinguir integração real de justaposições de conteúdos. O item 2.2 examina o arcabouço de políticas públicas e marcos normativos da EPT no Brasil, recuperando diretrizes nacionais, legislação do tempo integral e documentos regulatórios que organizam a oferta no ensino médio técnico. A partir desse quadro jurídico-institucional, descrevem-se mecanismos de governança, financiamento, responsabilização e avaliação, mapeando tensões interpretativas e implicações para redes

estaduais que adotam itinerários formativos integrados.

No item 2.3, a atenção se volta aos modelos pedagógicos de tempo integral e à organização curricular integrada. O texto descreve a arquitetura de currículo por áreas e projetos, componentes eletivos, projeto de vida, projetos integradores e estágio supervisionado, com foco na gestão do tempo escolar, nas práticas colaborativas de docência, no uso pedagógico de dados de aprendizagem e na articulação com arranjos produtivos locais. Esse percurso prepara o terreno para o item 2.4, dedicado às evidências de resultados e de equidade nas EEEPs do Ceará, no qual são apresentados indicadores de acesso, permanência e conclusão, trajetórias para o ensino superior e para o trabalho, desempenho em avaliações externas e efeitos distributivos por território e grupo social. Ao final, o conjunto do desenvolvimento permite relacionar fundamentos, normas, desenho pedagógico e resultados, oferecendo base sólida para interpretações sobre potencialidades e limites do modelo cearense.

2.1 Fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar, neurodiversidade e doenças raras

A discussão sobre fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar com foco em neurodiversidade e doenças raras inicia pela crítica à leitura estritamente médico-

deficitária da diferença, substituída por abordagens que deslocam a ênfase para barreiras contextuais, desenho curricular e organização do trabalho pedagógico (SHAKESPEARE, 2013; OLIVER, 1990). Produções do campo trabalho-educação e dos estudos da deficiência convergem ao afirmar que aprendizagem acontece quando condições de acesso, participação e apoio são construídas no cotidiano escolar, evitando reduzir estudantes a diagnósticos e professores a executores de prescrições exteriores à sala de aula (Glat; PLETSCH, 2011; MANTOAN, 2015). Tal orientação exige rever currículo, avaliação e gestão, reconhecendo que fracasso escolar decorre de interações entre políticas, recursos e práticas, e não de atributos individuais isolados (AINSCOW, 2020; BOOTH; AINSCOW, 2011).

A noção de neurodiversidade introduzida por Singer e difundida por pesquisas contemporâneas reorganiza o debate ao tratar variações neurológicas como parte legítima da diversidade humana, pedindo respostas pedagógicas que combinem previsibilidade, flexibilização e coautoria discente (SINGER, 1999; CHAPMAN, 2020). Estudos em educação e psicologia do desenvolvimento descrevem benefícios de ambientes que alternam rotinas claras, mediação comunicativa e uso de tecnologias de apoio para ampliar engajamento e autorregulação, com efeitos positivos em

leitura, escrita e resolução de problemas (ARMSTRONG, 2010; BARON-COHEN, 2018). Tal perspectiva não nega necessidades clínicas, mas as articula a dispositivos educacionais que operam no nível da turma e do currículo, evitando soluções fragmentadas que reforçam estigmas (GOODLEY, 2016; GRAHAM; SLEE, 2008).

Direitos educacionais de pessoas com deficiência e de pessoas com Transtorno do Espectro Autista encontram amparo em legislação brasileira que define acessibilidade, atendimento educacional especializado e apoios como dever do Estado, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2015; BRASIL, 2012). Diretrizes do Ministério da Saúde para doenças raras reconhecem a necessidade de linhas de cuidado, articulação intersetorial e protocolos que considerem

manejo clínico e implicações pedagógicas, condição que impacta planejamento escolar e formação de equipes (Brasil, 2014; OPAS/OMS, 2022). Documentos curriculares recentes reafirmam avaliação formativa, trabalho colaborativo e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem como caminho para reduzir barreiras desde a etapa de planejamento (Brasil, 2018; UNESCO, 2020).

O Desenho Universal para a Aprendizagem estrutura decisões didáticas em três princípios—múltiplos meios de

engajamento, de representação e de ação—expressão—que orientam variação de objetivos, materiais, estratégias e formas de demonstrar aprendizagem, com ênfase em antecipação de barreiras recorrentes (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; CAST, 2018). Pesquisas de sala de aula indicam ganhos quando professores combinam andaimagem explícita, recursos multimodais e avaliação contínua, pois estudantes com diferentes perfis neurológicos acessam conceitos por rotas diversas sem serem segregados em atividades paralelas (ROSE; DALTON, 2009; COUREY *et al.*, 2013). Tal arquitetura favorece que planos educacionais individualizados dialoguem com o currículo comum, evitando ilhas de intervenção desconectadas do percurso da turma (BOOTH; AINSCOW, 2011; AINSCOW, 2020).

A crítica à “pedagogia da culpa” emerge da literatura sobre performatividade e políticas de responsabilização, que descreve como indicadores e metas podem converter-se em artefatos de julgamento moral de professores quando sistemas não ofertam apoios e condições de trabalho compatíveis com a complexidade da inclusão (BALL, 2013; APPLE, 2005). Estudos em educação inclusiva mostram que culturas escolares centradas na busca de culpados substituem análises de barreiras por narrativas individualizantes, ocultando problemas de financiamento, ausência de profissionais de apoio, turmas

superlotadas e insuficiência de tecnologias assistivas (GRAHAM; SLEE, 2008; SKRTIC, 1991). Reconfigurar tal cenário requer que avaliação externa dialogue com monitoramento interno, garantindo que dados sustentem decisões pedagógicas e provisionamento de recursos, e não processos punitivos (AINSCOW, 2020; UNESCO, 2020).

Metodologias inclusivas pedem articulação entre planejamento universal e apoios graduados. Evidências apontam que coensino, tutoria entre pares, rotinas visuais, agendas previsíveis e ajustes razoáveis em tempo e forma de resposta elevam participação sem reduzir expectativas acadêmicas (FLORIAN; BLACK-HAWKINS, 2011; HEHIR *et al.*, 2016). Protocolos de saúde-escola tornam-se indispensáveis quando se tratam doenças raras, envolvendo plano de cuidados, comunicação com famílias e serviços de referência, além de formação específica sobre sinais de alerta e procedimentos seguros em contextos pedagógicos (BRASIL, 2014; OPAS/OMS, 2022). Tal combinação protege estudantes e professores, reduz incertezas e confere estabilidade a trajetórias de aprendizagem.

Formação docente constitui eixo estruturante dos fundamentos aqui tratados. Revisões sistemáticas relatam melhores desfechos quando programas de desenvolvimento profissional integram

conteúdo curricular, práticas baseadas em evidências, estudo de casos e observação entre pares, com feedbacks frequentes e acompanhamento ao longo do ano letivo (HEHIR *et al.*, 2016; Florian, 2015). Pesquisas brasileiras ressaltam a importância de alinhar formação inicial e continuada à perspectiva inclusiva, com foco em avaliação formativa, desenho de tarefas e uso pedagógico de recursos de acessibilidade, evitando cursos episódicos descolados dos problemas reais da escola (GLAT; PLETSCHE, 2011; MANTOAN, 2015). Decisões de rede que garantem tempos de planejamento colaborativo e apoio multiprofissional criam o terreno onde práticas se estabilizam e se disseminam (UNESCO, 2020; AINSCOW, 2020).

Governança por apoios fecha o conjunto de fundamentos. Sistemas que asseguram financiamento previsível, critérios transparentes para oferta de profissionais de apoio, protocolos intersetoriais, aquisição e manutenção de tecnologias assistivas e acompanhamento por indicadores de acesso e participação constroem ambientes menos propensos à culpabilização e mais orientados a responsabilidade compartilhada (UNESCO, 2020; OPAS/OMS, 2022). Políticas curriculares que integram UDL, atendimento educacional especializado e avaliação formativa ampliam capacidade de resposta das escolas, enquanto marcos legais garantem base

de direitos que sustenta reivindicações por condições de trabalho e aprendizagem (BRASIL, 2015, 2018). Tal arranjo metodológico reafirma que inclusão qualificada resulta da confluência entre princípios, práticas e condições institucionais que reconhecem a diferença como valor e organizam o ensino para que todos participem e aprendam.

2.2 Políticas públicas e marcos normativos da EPT no Brasil

A consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil resulta de um itinerário legal que reconfigurou finalidades, estruturas e instrumentos de regulação ao longo de quase três décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu os pilares de organização dos níveis e modalidades, conferindo à educação escolar objetivos ligados ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em diálogo com o trabalho e a vida cidadã (Brasil, 1996). O Decreto nº 5.154/2004 regulamentou dispositivos da LDB e recuperou a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, com organização por eixos, articulação curricular e reconhecimento de diferentes percursos formativos (BRASIL, 2004). A partir desse marco, a política federal passou a incentivar arranjos curriculares que conectam fundamentos científicos das técnicas, práticas

laboratoriais, estágios supervisionados e projetos de investigação, orientando redes estaduais e instituições federais para integrações mais consistentes entre formação geral e formação técnica.

A Lei nº 11.741/2008 atualizou o Capítulo da LDB relativo à educação profissional, reconhecendo a EPT como integrada aos diferentes níveis e modalidades e disciplinando seus cursos e formas de articulação, com destaque para a educação de jovens e adultos e para processos de certificação de saberes (Brasil, 2008a). No mesmo ano, a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, ampliando interiorização, pesquisa aplicada e oferta de itinerários em conexão com desenvolvimento regional (BRASIL, 2008b).

A Lei nº 11.788/2008 normatizou o estágio como ato educativo escolar supervisionado, integrando-o ao projeto pedagógico e fixando parâmetros de acompanhamento, avaliação e proteção ao estudante (Brasil, 2008c). Esse conjunto legal reorganizou as bases institucionais da EPT e reforçou a necessidade de coerência entre currículo, ambientes formativos, supervisão de estágio e certificações, criando condições para experiências estaduais de tempo integral e para o redesenho nacional dos catálogos de cursos.

A regulação curricular ganhou densidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que definiram princípios, organização por eixos tecnológicos, integração com o ensino médio e parâmetros para avaliação e certificação (Brasil, 2012). O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos passou a orientar perfis profissionais, denominações, cargas horárias mínimas e itinerários, oferecendo referência normativa para sistemas e instituições públicas e privadas.

Conforme a nova versão do Catálogo foi estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 4/2012 e, desde então, recebe atualizações periódicas disponibilizadas em portal próprio, com edições consolidadas e arquivos em PDF e CSV para planejamento das redes (Brasil, 2012b; MEC, 2023). A função do Catálogo como instrumento de padronização e transparência sustenta decisões de autorização de cursos, planos de estágio e reconhecimento de qualificações intermediárias, criando previsibilidade para redes estaduais como a do Ceará, que organiza sua oferta de forma alinhada aos eixos tecnológicos.

Nesse sentido, a arquitetura do ensino médio foi redesenhada em 2017 com a Lei nº 13.415, que introduziu itinerários formativos e reforçou a obrigatoriedade de referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impactando a articulação com a EPT nas redes

estaduais (BRASIL, 2017). A BNCC do Ensino Médio foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, detalhando competências e habilidades e indicando convergências entre formação geral e percursos técnico-profissionais (BRASIL, 2018).

Estudos acadêmicos interpretam o novo arranjo como oportunidade para integração curricular quando acompanhado por diretrizes claras de avaliação e por formação docente, registrando também tensões relativas à fragmentação de itinerários e à oferta desigual entre territórios (COSTA, 2018; SOUZA, 2020). A leitura de tais tensões ajuda a compreender escolhas de redes que optam por modelos de tempo integral com forte coordenação pedagógica, tutoria e projetos integradores para mitigar riscos de dispersão curricular.

A normatização da EPT foi unificada em 2021 com a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, detalhando princípios, organização de ofertas, certificação por unidades curriculares e integração entre formação inicial e continuada, cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2021).

O documento reforça avaliação por competências e flexibilização responsável, orienta estágios e práticas profissionais e aproxima instrumentos de regulação de um

ecossistema baseado em catálogos, diretrizes e referenciais de qualidade. Em paralelo, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos segue em atualização, com versões públicas e trilhas para submissão de sugestões de adequações, perfilando profissões e cargas horárias segundo eixos tecnológicos de referência, aspecto que sustenta planejamento de redes e parcerias com arranjos produtivos locais (BRASIL, 2023).

O Plano Nacional de Educação 2014–2024 trouxe metas relacionadas à ampliação da educação em tempo integral, à expansão da EPT e à melhoria de indicadores de fluxo e aprendizagem, ancorando cooperação federativa e responsabilização compartilhada (BRASIL, 2014). A vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, garantindo janela para consolidação de metas e alinhamentos com novas diretrizes curriculares (Brasil, 2024). A presença do PNE como marco de planejamento oferece horizonte para políticas estaduais estruturarem programas de profissionalização articulados à ampliação de jornada, gerando sinergias com a BNCC e com as Diretrizes da EPT. Esse alinhamento tende a favorecer coerência entre objetivos de aprendizagem, perfis de conclusão e itinerários, condição que sustenta análises sobre experiências como as EEEPs do Ceará.

A política de estágios, ao migrar de regulamentações dispersas para a Lei nº 11.788/2008 e para normativas

complementares do CNE, ganhou contornos pedagógicos e protetivos mais claros. O estágio passou a ser compreendido como ato educativo integrado ao projeto do curso, com termo de compromisso, plano de atividades, acompanhamento por orientador da instituição e por supervisor da concedente, relatórios periódicos e critérios de avaliação formativa (Brasil, 2008c).

Como as Diretrizes do CNE disciplinam organização e realização do estágio na educação profissional e no ensino médio, reforçando vínculo pedagógico e salvaguardas de saúde e segurança, o que impacta diretamente a qualidade da experiência formativa em cursos técnicos integrados (CNE/CEB, 2004). Em experiências de tempo integral com orientação por projetos, instrumentos dessa legislação amparam desenhos de estágio vinculados a problemas de estudo, prototipagens e pesquisa aplicada, evitando práticas meramente observacionais.

A coerência regulatória também passa pelo detalhamento dos instrumentos que orientam oferta e avaliação. As DCNs de 2012 e 2021, combinadas com o CNCT e a BNCC-EM, sustentam padrões quanto a eixos tecnológicos, perfis do egresso, articulação de cargas horárias e certificações intermediárias. O Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.741/2008 fornecem base para articular cursos de formação inicial e continuada, qualificação profissional e cursos técnicos,

favorecendo itinerários que reconheçam saberes e promovam progressão educacional e laboral ao longo da vida (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008a). Em termos de governança, a Lei nº 11.892/2008 legitima o papel da Rede Federal como polo de indução e cooperação técnica, com capilaridade para apoiar redes estaduais na formação docente, na pesquisa aplicada e na atualização curricular, dimensão estratégica quando se analisam ecossistemas integrados de EPT (BRASIL, 2008b).

A literatura acadêmica contribui para interpretar efeitos e limites dos marcos normativos. Análises publicadas no período pós-2017 discutem como os itinerários formativos podem favorecer integração quando articulados a projetos e estágios com objetivos de aprendizagem explícitos, alertando para desigualdades de oferta entre territórios e para a necessidade de acompanhamento pedagógico, formação em serviço e avaliação com foco em progresso (Costa, 2018; Souza, 2020). Estudos de redes de tempo integral apontam ganhos quando diretrizes, catálogos e BNCC operam de forma combinada com monitoramento de resultados e apoio à permanência escolar, em perspectiva de equidade e de expansão de oportunidades formativas (INSTITUTO UNIBANCO, 2023; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). O diálogo entre norma e prática, nesse quadro, sustenta escolhas metodológicas, pactos de avaliação e desenho de estágios que

materializam a integração curricular em trajetórias reais de estudantes.

O percurso descrito revela um sistema de normas que fornece estrutura para a educação profissional integrada: LDB como espinha dorsal, Decreto nº 5.154/2004 como articulador das formas de oferta, Leis de 2008 como bases de expansão institucional e de ordenação do estágio, DCNs de 2012 e 2021 como guias curriculares, BNCC-EM como referência de aprendizagem e PNE como horizonte estratégico. A organização por eixos tecnológicos e o uso do CNCT dão previsibilidade à oferta e à atualização de cursos, enquanto a prorrogação do PNE preserva um ciclo de planejamento nacional em curso (Brasil, 2012; Brasil, 2021; Brasil, 2018; Brasil, 2024). A compreensão de como esses dispositivos dialogam com as escolhas de redes estaduais, como a do Ceará, permite examinar consistência entre o que as normas propõem e o que as escolas efetivamente realizam em termos de integração entre formação geral, formação técnica, projetos de vida e inserção social.

2.3 Modelos pedagógicos de tempo integral e organização curricular integrada

A discussão de modelos pedagógicos de tempo integral parte da ideia de que ampliar a jornada requer reorganizar tempos, espaços, métodos e avaliação para sustentar aprendizagens densas, conectadas à vida social

e ao trabalho, com mediações que unifiquem fundamentos científicos e problemas reais (MOLL, 2012; KUENZER, 2017). A literatura descreve arranjos que combinam currículo por áreas do conhecimento, projetos integradores, componentes eletivos, tutoria e estágios supervisionados, de modo a favorecer apropriação conceitual e autoria estudantil em percursos progressivos (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2014). Diretrizes nacionais reconhecem esse movimento ao indicar articulação entre formação geral e técnica, organização por eixos tecnológicos e integração de práticas laboratoriais com estudo teórico (BRASIL, 2012, 2018). Redes estaduais que adotam esse desenho estruturam tempos contínuos de estudo, produção autoral e socialização de resultados, condição que reduz fragmentação curricular (RAMOS, 2019; MOURA, 2014).

A noção de integração curricular não se confunde com justaposição de componentes, pois implica intencionalidade didática, sequência de estudos transdisciplinares e critérios públicos de avaliação formativa (FERRETTI, 2018; GATTI, 2020). Projetos integradores costumam partir de problemas do território ou de desafios tecnológicos, percorrendo ciclos de investigação com problematização, pesquisa orientada, experimentação e devolutivas à comunidade (MOLL, 2012; COELHO, 2014). A organização por áreas permite revisitar

conceitos estruturantes—energia, sistema, função, modelo, discurso e território—em diferentes contextos, conectando teoria e prática com clareza conceitual (SAVIANI, 2007; KUENZER, 2017). Essa arquitetura favorece coerência entre o núcleo comum da BNCC e os itinerários técnico-profissionais, diminuindo sobreposições e lacunas (BRASIL, 2018; RAMOS, 2019).

O tempo integral modifica o uso de salas, laboratórios e ambientes externos, pois cria condições para tarefas de maior complexidade cognitiva com registros em portfólios, relatórios e demonstrações públicas (MOURA, 2014; FERRETTI, 2018). Ateliês de fabricação digital, laboratórios multiespaciais e simulações permitem experimentar, medir, modelar e comunicar resultados com rigor metodológico (RAMOS, 2019; COELHO, 2014). Parcerias com instituições de ensino superior, arranjos produtivos locais e órgãos públicos ampliam repertórios de investigação aplicada e estágios formativos com objetivos explícitos (CAVALIERE, 2009; INSTITUTO UNIBANCO, 2023). A coordenação pedagógica, ao organizar agendas de planejamento, observação entre pares e análise de evidências, sustenta continuidade e facilita ajustes (GATTI, 2020; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

A avaliação cumpre papel de mediação do ensino e da aprendizagem quando combina

instrumentos diagnósticos, rubricas por competências e feedbacks tempestivos que orientam replanejamento (GATTI, 2020; INSTITUTO UNIBANCO, 2023). Portfólios e seminários avaliativos documentam progressos conceituais e técnicos, dialogando com avaliações externas sem reduzir o currículo a treino para provas (FERRETTI, 2018; BRASIL, 2018). Estágios supervisionados contribuem quando vinculados a planos de atividades, critérios de acompanhamento e devolutivas que realimentam estudos em sala e laboratório (Ramos, 2019; Brasil, 2008). A combinação entre avaliação formativa e documentação sistemática dá visibilidade a avanços, identifica barreiras e sustenta decisões de apoio acadêmico (INSTITUTO UNIBANCO, 2023; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

A integração pressupõe fundamentos de politecnicidade e omnilateralidade, entendidos como acesso aos princípios científicos das técnicas e desenvolvimento humano em múltiplas dimensões, evitando currículos fragmentados ou treinamentos procedimentais (FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2014). Sequências didáticas que exploram conceitos nucleares e sua aplicação em contextos tecnológicos fortalecem raciocínio, argumentação e capacidade de investigação (SAVIANI, 2007; MOURA, 2014). Materiais autorais, estudos de caso e projetos de base comunitária funcionam como dispositivos para

atribuir sentido público ao conhecimento acadêmico (COELHO, 2014; FERRETTI, 2018). O resultado esperado envolve domínio conceitual, comunicação científica e leitura crítica de processos produtivos contemporâneos (KUENZER, 2017; RAMOS, 2019).

A literatura aponta riscos quando a ampliação de jornada não vem acompanhada de pactos curriculares e de gestão da aprendizagem, pois a sobreposição de componentes pode gerar cansaço sem ganho conceitual (KUENZER, 2017; FERRETTI, 2018). Estudos sobre redes estaduais sugerem que planejamento coletivo, coensino e comunidades de prática reduzem variabilidade de sala de aula e estabilizam instrumentos de avaliação (GATTI, 2020; Instituto Unibanco, 2023). Monitorias e tutorias estruturadas com base em dados de aprendizagem auxiliam na personalização do apoio e na prevenção do abandono (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022; RAMOS, 2019). A integração curricular, sob esse enfoque, depende de governança pedagógica clara e de tempos protegidos para o trabalho docente (MOURA, 2014; GATTI, 2020).

A dimensão da equidade integra o desenho de tempo integral quando políticas de alimentação, transporte, acessibilidade e apoio psicossocial se articulam a oportunidades acadêmicas e profissionais, evitando barreiras de participação (TODOS PELA

EDUCAÇÃO, 2022; INSTITUTO UNIBANCO, 2023). Critérios transparentes de acesso a estágios e experiências externas ampliam alcance formativo entre grupos sociais distintos e territórios com diferentes recursos (RAMOS, 2019; COELHO, 2014). Revisões de materiais e projetos que dialogam com identidades locais contribuem para justiça curricular e reconhecimento de saberes diversos nos itinerários (CIAVATTA, 2014; CAVALIERE, 2009). O foco em trajetórias reais de estudantes orienta decisões de apoio e redesenha práticas de sala e de laboratório (GATTI, 2020; FERRETTI, 2018).

Experiências de estados que expandiram escolas de tempo integral, como o Ceará, tornaram-se referência por combinar currículo integrado, gestão orientada por dados e parcerias para projetos e estágios, com indicadores acompanhados de forma contínua (INSTITUTO UNIBANCO, 2023; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). A BNCC e as Diretrizes da EPT fornecem base para alinhar projeto de vida, componentes eletivos e projetos integradores em percursos previsíveis e ajustáveis (BRASIL, 2018, 2012). O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos orienta perfis profissionais, cargas horárias e eixos tecnológicos, apoiando decisões sobre distribuição de práticas e supervisão (BRASIL, 2012; RAMOS, 2019). Esse tripé regula expectativas formativas e organiza diálogo com

o trabalho em chave educativa (MOURA, 2014; FERRETTI, 2018).

A consolidação de modelos pedagógicos de tempo integral com organização curricular integrada exige continuidade institucional, investimento em formação docente e infraestrutura, bem como rotinas de avaliação que privilegiem progresso e autoria (GATTI, 2020; INSTITUTO UNIBANCO, 2023). O fio condutor envolve integrar fundamentos científicos das técnicas, cultura e cidadania por meio de projetos, eletivas, tutoria e estágios supervisionados, retomando finalidades públicas da escola (SAVIANI, 2007; FRIGOTTO, 2012). Agendas de pesquisa sugerem observar aulas, analisar portfólios e relatórios de estágio e estudar sequências integradoras em diferentes eixos tecnológicos para compreender condições que favorecem continuidade e potência pedagógica (FERRETTI, 2018; RAMOS, 2019). A partir desse quadro, redes conseguem alinhar princípios, desenho curricular e resultados com justiça curricular e compromisso social (BRASIL, 2018; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

2.4 Evidências de resultados, responsabilização docente e equidade na inclusão escolar

A leitura das evidências sobre inclusão escolar indica associação positiva entre participação em classes comuns, dispositivos pedagógicos de apoio e progresso acadêmico e

socioemocional, quando redes garantem condições materiais e mediações pedagógicas consistentes (HEHIR *et al.*, 2016; UNESCO, 2020). Sínteses internacionais relatam ganhos em linguagem, matemática e convivência quando o ensino combina avaliação formativa, coensino e desenho universal para a aprendizagem, com resultados superiores aos de arranjos segregados (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; FLORIAN; BLACK-HAWKINS, 2011). Documentos brasileiros convergem ao afirmar que acesso e participação requerem Atendimento Educacional Especializado articulado ao currículo, evitando intervenções paralelas descoladas da turma (BRASIL, 2015; GLAT; PLETSCH, 2011). O quadro aponta que decisões pedagógicas ancoradas no direito à educação produzem trajetórias mais estáveis.

Avaliações de políticas registram que progresso acadêmico depende de ambientes previsíveis, objetivos claros e múltiplas vias de expressão da aprendizagem, condição que favorece estudantes neurodivergentes e com condições de saúde complexas (CAST, 2018; UNESCO, 2020). Estudos de sala de aula mostram que andaimagem explícita, recursos multimodais e feedback frequente elevam engajamento e reduzem comportamentos de fuga, com efeito colateral benéfico sobre a turma inteira (ROSE; DALTON, 2009; Florian, 2015). A literatura sobre neurodiversidade reforça que variações

neurológicas pedem previsibilidade e flexibilidade curricular, sem redução de expectativas acadêmicas (SINGER, 1999; CHAPMAN, 2020). Planejamento com UDL e protocolos intersetoriais tende a reduzir barreiras e a estabilizar rotinas pedagógicas (Brasil, 2014; OPAS/OMS, 2022).

Responsabilização docente emerge como eixo crítico quando sistemas adotam modelos de performatividade que convertem indicadores em instrumentos de julgamento moral, deslocando falhas de financiamento, formação e apoio para indivíduos (BALL, 2013; APPLE, 2005). Pesquisas em educação inclusiva descrevem circuitos de culpa que ignoram tamanho de turmas, ausência de profissionais de apoio e insuficiência de tecnologias assistivas, fatores associados a desigualdades de participação e de resultados (GRAHAM; SLEE, 2008; SKRTIC, 1991). Leituras comparadas indicam que accountability com suporte institucional reduz culpabilização e melhora práticas quando metas dialogam com formação, recursos e tempo docente (SAHLBERG, 2011; Ainscow, 2020). Transparência acompanhada de apoio técnico-institucional converte dados em decisões pedagógicas e não em punições.

Equidade demanda observar quem acessa apoios, quem permanece e quem aprende, relacionando indicadores a condições de oferta e contexto (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020). Estudos brasileiros destacam

que escolas que pactuam critérios transparentes para recursos, estabelecem horários protegidos de planejamento e articulam AEE ao currículo comum tendem a reduzir lacunas de participação (MANTOAN, 2015; GLAT; PLETSCHE, 2011). Diretrizes para doenças raras indicam necessidade de planos de cuidado, fluxos com saúde e formação específica, sob pena de ausências prolongadas, insegurança e retração da participação (BRASIL, 2014; OPAS/OMS, 2022). Justiça curricular, nessa chave, vincula acesso a conhecimentos de alta exigência a suportes graduados e previsíveis.

Resultados sustentáveis requerem ecossistemas de apoio que incluam coensino, tutoria entre pares, mediações comunicativas e ajustes razoáveis de tempo e forma de resposta, com metas acadêmicas públicas e revisadas por dados (FLORIAN; BLACK-HAWKINS, 2011; HEHIR *et al.*, 2016). Evidências de revisão relacionam formação continuada situada e observação entre pares a melhorias em desenho de tarefas e uso de rubricas, prática que reduz variabilidade e favorece consistência entre turmas (FLORIAN, 2015; BOOTH; AINSCOW, 2011). Quando a rede garante recursos e coordenação pedagógica, relatórios e provas externas deixam de operar como gatilhos de culpa e passam a orientar intervenções e apoios (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020). A lógica desloca o foco de

“quem falhou” para “o que falta para a aprendizagem acontecer”.

Evidências sobre neurodiversidade sugerem ganhos quando escolas combinam rotinas claras, suporte sensorial e oportunidades de escolha com ensino explícito de autorregulação, leitura e escrita, medida associada a redução de estresse e melhora de desempenho (ARMSTRONG, 2010; BARON-COHEN, 2018). Estudos sobre desenho universal mostram que múltiplos meios de representação e expressão reduzem a necessidade de adaptações emergenciais e ampliam a autonomia discente (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; CAST, 2018). Integração de tecnologias assistivas ao planejamento comum eleva participação sem criar trilhas paralelas, desde que acompanhada de formação e manutenção (ROSE; DALTON, 2009; UNESCO, 2020). O resultado agrega ganhos coletivos e proteção contra rótulos estigmatizantes.

A dimensão normativa oferece salvaguardas para responsabilização justa. A Lei Brasileira de Inclusão fixa obrigações de acessibilidade, AEE e eliminação de barreiras, orientando redes a revisar procedimentos de avaliação e organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2015, 2018). Diretrizes de doenças raras ampliam o escopo da inclusão com atenção clínica e protocolos de segurança, evitando que medos e incertezas recaiam sobre docentes e famílias (Brasil, 2014; OPAS/OMS,

2022). Quando a gestão alinha normas, recursos e formação, a cultura organizacional tende a substituir narrativas de culpa por corresponsabilidade informada por evidências (UNESCO, 2020; AINSCOW, 2020). Tal coerência regula expectativas e estabiliza práticas inclusivas.

Literatura crítica alerta para riscos de retrocessos quando metas se dissociam de suporte e quando a mensuração ignora contextos socioeconômicos e sanitários, cenário que reativa discursos de controle e de “desvio” (APPLE, 2005; BALL, 2013). Pesquisas em inclusão apontam que escolas que monitoram indicadores de acesso, participação e aprendizagem em ciclos curtos, com devolutivas para estudantes e famílias, evitam uso punitivo de dados (Booth; Ainscow, 2011; Graham; Slee, 2008). Arranjos intersetoriais com saúde e assistência social reduzem ausências por questões clínicas e logísticas, impacto relevante para doenças raras (OPAS/OMS, 2022; Brasil, 2014). A diretriz é construir sistemas que aprendem com evidências, em vez de buscar culpados.

Síntese das evidências indica que resultados acadêmicos e de permanência melhoram quando inclusão deixa de ser projeto individual e passa a constituir pacto institucional com apoio estável, planejamento colaborativo e UDL como arquitetura de base (HEHIR *et al.*, 2016; UNESCO, 2020). Responsabilização docente, sob desenho de

suporte, converte-se em responsabilidade compartilhada, com metas claras, recursos, tempos e avaliação formativa, afastando lógicas de punição (AINSCOW, 2020; SAHLBERG, 2011). Equidade torna-se mensurável quando indicadores dialogam com provisão de apoios e com revisão de barreiras, condição para trajetórias escolares mais longas e com maior domínio conceitual (BRASIL, 2015; BOOTH; AINSCOW, 2011). O horizonte envolve consolidar culturas escolares que aprendem com dados para garantir participação e aprendizagem de todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa, pode-se perceber que a pedagogia da culpa se instala quando resultados e metas transformam-se em filtros de julgamento moral do trabalho docente, enquanto barreiras institucionais seguem invisíveis na análise cotidiana. A leitura integrada do material coletado evidencia que inclusão escolar requer condições concretas de acesso, participação e aprendizagem, com desenho curricular flexível, avaliação formativa e apoio multiprofissional alinhados a objetivos claros, rotinas previsíveis e comunicação transparente com famílias e serviços de saúde. O deslocamento do olhar, do indivíduo para o ecossistema de ensino, permite compreender que fracasso não nasce de atributos pessoais isolados, mas de interações entre políticas,

recursos e práticas que podem ser reorganizadas.

Consolidou-se, ao longo da investigação, a compreensão de que escolas aprendem mais quando dados são convertidos em decisões pedagógicas e não em sanções. Planejamento colaborativo, coensino, tutoria entre pares e observação de aulas fortalecem feedbacks tempestivos, reduzem variabilidade entre turmas e sustentam continuidade didática. Portfólios, rubricas e ciclos curtos de acompanhamento documentam progressos, revelam barreiras e orientam ajustes de rota, enquanto preservam a autoria docente e a autonomia discente. Rotas de ensino baseadas em múltiplas formas de engajamento, representação e expressão ampliam a participação de estudantes neurodivergentes e de estudantes com doenças raras, sem redução de expectativas acadêmicas.

Do ponto de vista prático, convém assegurar financiamento previsível, critérios públicos de distribuição de apoios, tempos protegidos de planejamento e protocolos intersetoriais entre educação e saúde, condição que reduz incertezas e dá segurança a procedimentos de cuidado. No nível da escola, convém institucionalizar o Desenho Universal para a Aprendizagem como arquitetura de base, articular o atendimento educacional especializado ao currículo comum e organizar parcerias externas sem criar trilhas paralelas. No nível da sala de aula, convém adotar

andaimagens claras, recursos multimodais, avaliação contínua e ajustes razoáveis de tempo e forma de resposta, mantendo metas de aprendizagem desafiadoras para todos.

A responsabilização deixa de operar como punição quando metas dialogam com suporte material e pedagógico. Esse rearranjo transforma relatórios e avaliações externas em insumos de decisão, substitui narrativas de culpa por corresponsabilidade e reorganiza expectativas entre sistemas, escolas e docentes. Nesse enquadre, o trabalho pedagógico ganha estabilidade e os estudantes encontram trajetórias mais longas de participação, com ganhos de presença, engajamento e domínio conceitual.

Conclui-se que superar a pedagogia da culpa exige reconectar direitos, evidências e condições reais de trabalho. Inclusão qualificada nasce de pactos institucionais que distribuem responsabilidades, garantem recursos e sustentam a escola como comunidade de estudo. Quando governança por apoios, avaliação formativa e desenho curricular inclusivo atuam de forma articulada, o cotidiano escolar avança em direção a experiências de aprendizagem estáveis, socialmente reconhecidas e coerentes com a dignidade de estudantes neurodivergentes, atípicos e com doenças raras, ao mesmo tempo em que preserva o sentido público da docência.

REFERÊNCIAS

AMARAL SILVA, Fábila Geisa; HOLANDA MARINHO, Camila. Tempo integral em ação: juventudes e políticas educacionais no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 5, n. 12, p. 139-145, 2023. DOI: 10.47455/2675-0090.2023.5.12.11095.

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international reform. **Prospects**, v. 49, p. 123-134, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09479-6>

APPLE, M. W. Education, markets, and an audit culture. **Critical Quarterly**, v. 47, n. 1-2, p. 11-29, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x>

ARMSTRONG, T. **The power of neurodiversity**: unleashing the advantages of your differently wired brain. Cambridge, MA: Da Capo Press, 2010.

BALL, S. J. **The education debate**. 2. ed. Bristol: Policy Press, 2013.

BARON-COHEN, S. **The pattern seekers**: how autism drives human invention. London: Allen Lane, 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011. Disponível em: <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb006_12.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 fev. 2004. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.154-2004. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/lei-11741>. Acesso em: 08 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/Mundo doTrabalho/Lei_11788.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB e estabelece mudanças no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/167931-rcp001-21/file>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 23 mar. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1207-1224, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CEARÁ. SEDUC–CE – Secretaria a Educação do Estado do Ceará. **Governo do Ceará expande número de escolas em tempo integral para 512, alcançando 177 mil estudantes**. 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/03/07/governo-do-ceara-expande-numero-de-escolas-em-tempo-integral-para-512-alcancando-177-mil-estudantes/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CEARÁ. SEDUC–CE – Secretaria a Educação do Estado do Ceará. **Ideb 2023: Ceará tem a melhor rede pública do país no Ensino Fundamental e a 3ª melhor nota no Ensino Médio**. 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/08/14/ideb-2023-ceara-tem-melhor-rede-publica-do->

[pais-no-fundamental-e-3a-melhor-nota-no-medio/](https://www.seduc.ce.gov.br/2024/08/14/ideb-2023-ceara-tem-melhor-rede-publica-do-pais-no-fundamental-e-3a-melhor-nota-no-medio/). Acesso em: 19 fev. 2026.

CHAPMAN, R. Neurodiversity theory: a critical discussion. **Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies**, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/AR23>

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 26 fev. 2026.

COELHO, Lígia Martha C. C. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 355-378, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kTMt8C9DQwL9cTzr7BGqkVD/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

COUREY, S. *et al.* Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). **Teaching Exceptional Children**, v. 45, n. 4, p. 34-39, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/004005991304500404>

DOURADO, Luiz Fernandes; AGUIAR, Márcia Ângela. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019. DOI: [10.22420/rde.v13i25.989](https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.989).

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **HOLOS**, Natal, v. 34, n. 4, p. 261-271, 2018. DOI: [10.15628/holos.2018.6975](https://doi.org/10.15628/holos.2018.6975). Disponível

em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FLORIAN, L. What counts as evidence of inclusive education? **European Journal of Special Needs Education**, v. 30, n. 3, p. 286-294, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>

FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GOFFMAN, E. **Stigma: notes on the management of spoiled identity**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.

GOODLEY, D. **Disability studies: an interdisciplinary introduction**. 2. ed. London: SAGE, 2016.

GRAHAM, L. J.; SLEE, R. An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 12, n. 2, p. 185-203, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110600871461>

HEHIR, T. *et al.* **A summary of the evidence on inclusive education**. Cambridge, MA: Abt Associates, 2016. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A-Summary-of-the-Evidence-on-Inclusive-Education.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota informativa do Ideb 2023**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades 2023**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2024. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2024/04/IU-RELATORIO-ATIVIDADE-2023-RS_AF_WEB_V1.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

IPECE – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Ideb 2023: principais resultados para o Ceará (Ipece Informe nº 257)**. Fortaleza: Ipece, 2024. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2024/10/ipece_informe_257_24Out2024.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação &**

Sociedade, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 mar. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/1044/326>. Acesso em: 26 fev. 2026.

OLIVER, M. **The politics of disablement**. London: Macmillan, 1990.

OPAS/OMS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Doenças raras**: guia e recursos. Brasília: OPAS/OMS, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 45-59, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n4p45-59. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040>. Acesso em: 15 jan. 2026.

ROSE, D. H.; DALTON, B. Learning to read in the digital age. **Mind, Brain, and Education**, v. 3, n. 2, p. 74-83, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01057.x>

SAHLBERG, P. **Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SHAKESPEARE, T. **Disability rights and wrongs revisited**. 2. ed. London: Routledge, 2013.

SINGER, J. **Why can't you be normal for once in your life?** From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, M.; FRENCH, S. (ed.). **Disability discourse**. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SKRTIC, T. M. **Behind special education**: a critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love Publishing, 1991.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022 – Ensino Médio Integral**. São Paulo: TPE, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-en-sino-medio-integral.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ideb e Saeb**: destaques dos resultados de 2023. São Paulo: TPE, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/ideb-e-saeb-veja-os-destaques-dos-resultados-de-2023/>. Acesso em: 19 set. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Monitoramento sobre avanços do Ensino Médio Integral no Brasil: 2016–2024** (Sumário Executivo). São Paulo: TPE, 2025. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/09/estudo-monitoramento-sobre-avancos-do-ensino-medio-integral-no-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já! 2022 — Ensino Médio**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-en-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

UECE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Ensino Médio em tempo integral: compreendendo sua implementação no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 6, n. 13, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/13306>. Acesso em: 19 mar. 2026.

UNESCO *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 15 mar. 2026.