REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS TÉCNICAS (ECIT): ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE, ACESSIBILIDADE CURRICULAR E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

SCHOOL MANAGEMENT AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN CITIZEN FULL-TIME TECHNICAL SCHOOLS: TEACHER EDUCATION, CURRICULAR ACCESSIBILITY, AND STRATEGIES FOR STUDENT RETENTION AND LEARNING

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 28/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795730375

Jandilson Soares Fernandes[1]

RESUMO

Este artigo analisa as condições de articulação entre gestão escolar, formação docente e acessibilidade curricular nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), com atenção à permanência, à participação e à aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial. Desenvolve-se uma revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa, baseada em obras de referência, artigos científicos e documentos oficiais selecionados pela pertinência à pergunta de investigação; não se reivindica exaustividade da busca nem se apresentam contagens de seleção ou fluxograma PRISMA, por inexistir protocolo de triagem integralmente auditável. A análise situa o modelo paraibano de educação integral e profissional, diferencia matrícula de inclusão efetiva e examina como planejamento colaborativo, atendimento educacional especializado, desenho universal para aprendizagem, avaliação acessível e redes de apoio podem transformar direitos formais em experiências escolares concretas. Confrontam-se as potencialidades do tempo ampliado e da formação técnica com riscos de barreiras organizacionais, curriculares, comunicacionais e atitudinais. Sustenta-se que a inclusão depende menos de adaptações isoladas do que da capacidade institucional de reorganizar tempos, recursos, práticas e responsabilidades, sem reduzir expectativas de aprendizagem. Conclui-se que avaliações locais, participação dos estudantes e formação situada são condições para verificar a efetividade das estratégias nas ECIT.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Gestão escolar; Escolas Cidadãs Integrais Técnicas; Acessibilidade curricular; Formação docente; Permanência escolar.

ABSTRACT

This paper examines the articulation of school leadership, teacher

education and curriculum accessibility in Citizen Full-Time Technical Schools (ECIT), focusing on attendance, participation and learning among students eligible for special education services. It adopts a qualitative systematized literature review with a narrative synthesis based on relevant academic publications and official documents. Because no fully auditable screening protocol was conducted, the study does not claim exhaustive systematic coverage or report invented PRISMA counts. The discussion locates ECIT within the full-time and vocational education framework in Paraíba, distinguishes enrollment from meaningful inclusion, and explores collaborative planning, specialized educational support, universal design for learning, accessible assessment and school support networks. Potential benefits of extended school time and technical education are discussed alongside organizational, curricular, communicative and attitudinal barriers. The article argues that inclusion requires institutional reorganization rather than isolated modifications or reduced learning expectations. It concludes that locally grounded evaluation, student participation and contextualized professional development are essential to assess the effectiveness of inclusive strategies in ECIT.
Keywords: Inclusive education; School management; Citizen Full-Time Technical Schools; Curriculum accessibility; Teacher education; Student retention.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à escolarização básica brasileira modificou profundamente a presença de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns, mas não eliminou o problema da participação efetiva nas atividades de ensino, da apropriação do currículo e da conclusão das trajetórias escolares. A inclusão precisa

ser examinada como processo institucional, pedagógico e político, e não como atributo automaticamente decorrente da matrícula. No ensino médio, as tensões assumem formas específicas, pois os estudantes enfrentam conteúdos progressivamente especializados, avaliações diversificadas, mudanças nas relações entre professores e turmas e decisões vinculadas à continuidade dos estudos e à vida profissional. Quando a jornada é integral e incorpora formação técnica, a organização escolar combina oportunidades de aprofundamento e convivência com novas exigências de circulação, comunicação, autonomia e domínio de práticas em ambientes especializados. O estudo das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas permite, assim, problematizar como a promessa de formação integral se traduz em condições concretas de igualdade de oportunidades, considerando que a experiência de estar na escola durante mais tempo não garante, por si, acesso aos conhecimentos socialmente valorizados (Mendes, 2006; UNESCO, 2020).

As ECIT integram uma experiência estadual de educação em tempo integral com formação técnica no âmbito do Programa de Educação Cidadã Integral da Paraíba. Documentos oficiais indicam que o modelo articula formação acadêmica, projeto de vida e educação profissional, envolvendo componentes curriculares e formas próprias de gestão pedagógica (Paraíba, 2024; Paraíba, 2025). Essa caracterização precisa ser tratada como desenho institucional e orientação normativa, não como prova de que todas as unidades apresentem idênticas condições de infraestrutura, disponibilidade de profissionais especializados ou resultados de inclusão. A diversidade territorial e social do estado, a distribuição dos cursos técnicos e os percursos individuais dos estudantes recomendam cautela diante de generalizações. Uma política pública pode estabelecer objetivos amplos e coexistir com implementações

desiguais, especialmente quando acessibilidade arquitetônica, recursos de tecnologia assistiva, transporte, alimentação, formação continuada e colaboração interprofissional dependem de decisões orçamentárias e administrativas. Por isso, a investigação não se satisfaz com a descrição do modelo escolar e procura compreender quais mecanismos tornam sua proposta mais ou menos responsiva às necessidades educacionais de diferentes sujeitos.

O debate sobre gestão inclusiva desloca a atenção de iniciativas isoladas de professores para a responsabilidade compartilhada pelo direito à educação. Direção, coordenação pedagógica, docentes da formação geral e técnica, profissionais do atendimento educacional especializado, equipes de apoio, famílias e estudantes participam de decisões sobre tempos, espaços, comunicação, materiais e critérios de avaliação. A articulação não se resume à circulação de recomendações abstratas: exige pactuar objetivos, documentar barreiras, distribuir tarefas, acompanhar intervenções e revisar procedimentos que não produzam as condições esperadas. Conforme a UNESCO (2020), a inclusão implica enfrentar mecanismos institucionais de exclusão que atravessam diferentes grupos de estudantes, sendo insuficiente tratar diversidade como característica excepcional de poucos alunos. Nas ECIT, isso significa reconhecer que a construção de um currículo efetivamente acessível depende das relações entre organização escolar e prática de ensino, e que o suporte especializado deve ampliar a participação no currículo comum, em vez de institucionalizar percursos paralelos permanentemente desconectados das experiências coletivas da turma.

A formação docente constitui um eixo decisivo porque o conhecimento sobre deficiência, transtorno do espectro autista e

altas habilidades ou superdotação não se converte automaticamente em planejamento pedagógico situado. Professores das disciplinas acadêmicas e dos componentes técnicos podem enfrentar barreiras distintas ao trabalhar com textos abstratos, linguagens matemáticas, processos laboratoriais, práticas corporais, instrumentos digitais ou atividades externas. A aprendizagem profissional requerida não se limita a conhecer classificações diagnósticas; envolve interpretar objetivos essenciais, diversificar percursos de acesso ao conteúdo, planejar avaliações pertinentes e construir intervenções em cooperação. Florian e Black-Hawkins (2011) destacam que a pedagogia inclusiva pode ser investigada pelo modo como professores ampliam oportunidades de participação para todos, sem restringir a ação educativa a procedimentos separados para grupos previamente rotulados. Essa perspectiva é particularmente relevante no ensino técnico, no qual as expectativas de segurança e desenvolvimento de competências devem dialogar com adaptações razoáveis e recursos acessíveis, evitando tanto a exclusão das atividades práticas quanto a simplificação indiscriminada do percurso formativo.

A questão norteadora consiste em compreender de que maneira a gestão escolar das ECIT pode articular formação continuada, acessibilidade curricular e estratégias integradas de permanência para promover participação e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial. O objetivo geral é analisar criticamente as contribuições da literatura e dos marcos normativos para essa articulação, distinguindo possibilidades organizacionais, limites de implementação e problemas que requerem pesquisa empírica. Os objetivos específicos, integrados a esse propósito, consistem em delimitar o lugar da educação inclusiva no modelo integral técnico, discutir a formação e a cooperação entre profissionais, examinar

barreiras e recursos de acessibilidade no ensino acadêmico e profissionalizante e identificar critérios de acompanhamento capazes de evitar a equivalência indevida entre presença física e êxito educacional. A contribuição pretendida é uma síntese analítica capaz de orientar perguntas de pesquisa e decisões institucionais, sem atribuir às escolas observações, indicadores ou resultados que não tenham sido efetivamente coletados.

A relevância social do problema decorre de uma tensão estruturante: a escolarização deve garantir simultaneamente pertencimento à comunidade, acesso aos conhecimentos escolares, preparação técnica e possibilidades de escolha sobre projetos futuros. Um modelo de jornada estendida pode ampliar o tempo de apoio e diversificar experiências, mas também pode agravar dificuldades quando transportes, rotinas, alimentação, condições sensoriais e organização das atividades não são acessíveis. O mesmo arranjo institucional que favorece acompanhamento mais próximo pode produzir fadiga ou reduzir participação se não houver escuta das necessidades individuais. Por isso, a análise precisa superar a oposição simplificadora entre escola integral e educação inclusiva, considerando que os efeitos dependem das condições materiais e pedagógicas de cada experiência. A problemática também situa a inclusão como critério de qualidade da gestão, pois uma escola que alcança objetivos médios de desempenho sem assegurar oportunidades relevantes a estudantes historicamente excluídos não realiza integralmente a função pública que justifica sua existência.

2. METODOLOGIA

A investigação é de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, organizada como revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa. Essa designação foi escolhida para não confundir a organização explícita de fontes e categorias interpretativas com uma revisão sistemática baseada em protocolo prospectivo, busca integral reproduzível, seleção independente e rastreamento numérico das exclusões. Foram consultadas, para construção do texto, publicações acadêmicas localizáveis em portais de periódicos e bases de indexação, incluindo SciELO e ERIC, bem como fontes institucionais do governo federal, da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, do Inep e da UNESCO. As buscas foram orientadas por combinações conceituais em português e inglês referentes a educação inclusiva, gestão escolar, ECIT, educação integral, formação docente, pedagogia inclusiva, educação profissional, desenho universal para aprendizagem e permanência escolar. O corpus é intencional e pertinente ao problema, não uma amostra estatisticamente representativa da produção científica; por essa razão, não se apresenta número inventado de registros identificados, textos excluídos ou estudos incluídos.

Os critérios de elegibilidade privilegiaram a relação substantiva com o objeto, a identificação bibliográfica verificável e a possibilidade de distinguir produção científica, análise conceitual e documento normativo. Foram considerados artigos revisados por pares com contribuição ao debate sobre inclusão, obras de referência sobre planejamento curricular acessível e documentos oficiais destinados a caracterizar o modelo das ECIT e os direitos educacionais. A seleção contemplou textos mais antigos quando sua relevância conceitual permanecia explícita, sem pressupor que a antiguidade tornasse suas conclusões empiricamente atuais. Materiais sem procedência identificável, estatísticas divulgadas sem contexto

metodológico e descrições promocionais tratadas como evidência de eficácia não foram usados para sustentar inferências causais. A ausência de um inventário integral e auditável das buscas impede estimar exaustividade, risco de publicação, distribuição temporal da literatura ou prevalência das experiências relatadas, limites que serão preservados na discussão e nas conclusões.

A análise foi orientada por leitura comparativa e codificação temática interpretativa em cinco eixos inter-relacionados: organização da gestão e responsabilidade coletiva; formação e planejamento docente; acessibilidade de objetivos, materiais e avaliações; atendimento educacional especializado e cooperação; permanência, participação e continuidade de estudos. A síntese narrativa coloca as contribuições em diálogo, identificando convergências, contradições e deslocamentos entre prescrições e condições de execução. Não foi realizada metanálise, avaliação formal do risco de viés de todos os estudos nem pesquisa de campo em unidades específicas, de modo que afirmações sobre a implementação real das estratégias em determinada ECIT permaneceriam metodologicamente injustificadas. Quando se indicam práticas como planejamento colaborativo, recursos multiformato ou avaliação flexível, são discutidas possibilidades fundamentadas em literatura e legislação, e não resultados observados nesta investigação.

No plano normativo, o exame considerou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a política nacional de educação especial inclusiva instituída em 2025 e alterada no mesmo ano, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2026 e diretrizes estaduais vinculadas à educação integral e profissional. As disposições legais foram

tomadas como parâmetros de deveres públicos e não como indicadores de cumprimento efetivo. A atualização dos marcos até novembro de 2026 é necessária para evitar citar como vigente uma configuração normativa superada. A comparação entre literatura e legislação permite examinar a distância possível entre garantia formal, capacidade institucional e prática pedagógica, mas não mensurar essa distância sem documentos locais, observações, entrevistas e dados desagregados. Esse cuidado também impede que a noção de público-alvo da educação especial seja utilizada como categoria homogênea, pois distintos perfis de funcionamento, trajetórias, barreiras e apoios exigem análise contextualizada.

3. REFERENCIAL TEÓRICO E NORMATIVO

A compreensão contemporânea da inclusão educacional ultrapassa o modelo no qual dificuldades escolares são tratadas como limitações internas do estudante a serem corrigidas antes de sua participação nas atividades comuns. A perspectiva dos direitos desloca o foco para as barreiras produzidas na interação entre sujeitos e ambientes, permitindo discutir como currículos, práticas de avaliação, espaços físicos, comunicações e atitudes institucionais podem restringir oportunidades. Essa mudança não elimina necessidades específicas de suporte e conhecimento especializado, mas rejeita a presunção de incapacidade fundada em diagnóstico ou rótulo administrativo. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao aprendizado ao longo da vida, articulando acessibilidade, recursos e condições de participação (Brasil, 2015). O desafio analítico reside em transformar esse princípio em decisões escolares que assegurem aprendizagem relevante, porque a mera afirmação universal do direito não esclarece quais apoios serão disponibilizados em um

laboratório técnico, em uma aula expositiva ou em uma atividade de avaliação profissional.

Mendes (2006) problematiza as polarizações que marcaram o debate brasileiro sobre inclusão, inclusive a distância entre princípios declarados e condições concretas de escolarização. A contribuição permanece útil ao alertar para indicadores insuficientes quando estatísticas de matrícula não são acompanhadas de conhecimento sobre aprendizagem, participação e aceitação social. Esse cuidado é fundamental para o ensino médio integral: estudantes podem permanecer administrativamente vinculados à escola sem participar de experiências curriculares centrais, ou realizar atividades de menor exigência sem que exista justificativa pedagógica. Por outro lado, a crítica a soluções simplificadoras não autoriza a defesa de separação como resposta automática a dificuldades de implementação. O problema mais produtivo é identificar em que circunstâncias equipes escolares conseguem criar suportes, adaptar meios de participação e manter expectativas intelectuais pertinentes. A análise deve admitir divergências sobre arranjos e estratégias, submetendo-as a evidências sobre o que os estudantes de fato aprendem e experimentam no cotidiano.

A pedagogia inclusiva discutida por Florian e Black-Hawkins (2011) oferece um fundamento para ultrapassar a lógica de selecionar previamente os alunos que receberão um ensino substantivamente diferente. Em lugar de distribuir oportunidades conforme suposições fixas sobre capacidades, essa abordagem propõe investigar como as práticas comuns podem ser ampliadas para acomodar a diversidade de percursos. O princípio não significa que todos necessitem de idênticas intervenções nem que recursos individuais devam ser dispensados; significa que apoio, participação

e pertencimento precisam ser construídos sem transformar a diferença em justificativa para excluir alguém de um horizonte curricular compartilhado. Nas ECIT, a interpretação abre possibilidades para atividades experimentais com múltiplos papéis, tarefas técnicas com apoios graduados e produção de evidências de aprendizagem por diferentes linguagens. Também exige prudência: experiências observadas por autores em outros sistemas escolares não demonstram sua eficácia automática no contexto paraibano, servindo como repertório de hipóteses e critérios de planejamento.

O desenho universal para aprendizagem amplia o debate ao considerar, desde o planejamento, a oferta de diferentes formas de acesso às informações, engajamento e expressão do conhecimento. Rose e Meyer (2002) propõem repensar materiais e estratégias didáticas para reconhecer a variabilidade dos aprendizes, contrapondo-se à presunção de um estudante médio para o qual uma única via de apresentação e avaliação seria suficiente. A aplicação dessa perspectiva precisa evitar sua transformação em receita de técnicas desconectadas de objetivos específicos. Nem todo recurso multimídia é acessível; uma imagem sem descrição adequada pode excluir estudantes, assim como vídeos sem legendas ou atividade digital sem navegação por teclado. A qualidade curricular não decorre da multiplicação indiscriminada de formatos, mas da escolha de representações compatíveis com conteúdos, características da turma e recursos disponíveis. Em aulas técnicas, esse princípio inclui a necessidade de compatibilizar aprendizagem conceitual, segurança operacional e modalidades alternativas de atuação que preservem a finalidade formativa.

No ordenamento brasileiro, a LDB reconhece a educação especial como modalidade transversal e estabelece responsabilidades de

organização de serviços e recursos adequados à escolarização (Brasil, 1996). A Lei nº 13.146/2015 reafirma o dever de garantir acessibilidade, condições de permanência e participação, formação de profissionais e práticas pedagógicas inclusivas. A política nacional instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, atualiza instrumentos de articulação federativa no campo da educação especial inclusiva, devendo ser lida em sua redação vigente e em conjunto com a hierarquia normativa superior (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). O novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 15.388/2026, inclui estratégias relacionadas à infraestrutura inclusiva, formação de profissionais e serviços de apoio (Brasil, 2026). Esses instrumentos não dispensam a verificação de regulamentações, financiamento e condições específicas de oferta, sobretudo quando a implementação envolve múltiplos órgãos e atribuições.

A organização das ECIT exige um diálogo adicional com a ideia de educação integral. As diretrizes paraibanas descrevem um modelo que valoriza o projeto de vida, o protagonismo juvenil e a articulação entre formação geral e educação profissional (Paraíba, 2024; Paraíba, 2025). Tais categorias podem favorecer participação e desenvolvimento de autonomia, desde que não sejam interpretadas como exigência de independência plena, uniforme e imediata para todos os estudantes. A perspectiva inclusiva reconhece que a autonomia é relacional e pode envolver recursos de comunicação, apoio humano, diferentes temporalidades e decisões compartilhadas. Um projeto de vida não pode ser formulado por terceiros a partir de expectativas limitadoras atribuídas ao diagnóstico, mas tampouco deve ignorar preferências, dificuldades, oportunidades e riscos concretos. A gestão escolar precisa, portanto, estabelecer canais pelos quais os estudantes expressem seus

interesses de maneira acessível e influenciem escolhas relativas às experiências técnicas, aos itinerários formativos e às atividades de convivência.

Os dados públicos sobre expansão das matrículas da educação especial são relevantes para dimensionar desafios sistêmicos, mas não autorizam inferências automáticas sobre aprendizagem. A apresentação do Censo Escolar 2025 pelo Inep registra ampliação expressiva das matrículas da educação especial no período recente; a leitura desses números precisa considerar critérios censitários, categorias de atendimento e distribuição por etapas de ensino (INEP, 2026). Mesmo quando a inclusão nas classes comuns avança, permanecem questões que os totais nacionais não resolvem: quantos estudantes acessam efetivamente a formação técnica, recebem apoios adequados, participam de avaliações com acessibilidade ou concluem etapas escolares em condições equivalentes de dignidade. Sem bases desagregadas e análises de trajetória, qualquer afirmação sobre resultados particulares das ECIT seria especulativa. A importância dos indicadores reside, sobretudo, em orientar perguntas de gestão e políticas de acompanhamento mais sensíveis às desigualdades.

4. GESTÃO, FORMAÇÃO E ACESSIBILIDADE NAS ECIT

A gestão escolar inclusiva depende de mecanismos efetivos de coordenação e não apenas da atribuição genérica de responsabilidade aos professores. Uma escola pode incorporar a inclusão ao projeto político-pedagógico e ainda conservar procedimentos contraditórios se horários de planejamento não coincidirem, se a coordenação não organizar reuniões de estudo de casos ou se decisões sobre materiais acessíveis forem tomadas

tardiamente. A atuação da direção inclui priorizar recursos, negociar com a rede de ensino e criar condições de trabalho; a coordenação pedagógica, por sua vez, pode favorecer a análise de objetivos, avaliações e registros que orientem intervenções coletivas. Essa divisão não deve produzir fragmentação, mas transparência sobre quem responde por cada encaminhamento, em que prazos e com quais critérios de revisão. Nas ECIT, a diversidade de componentes acadêmicos e profissionais torna especialmente importante que a gestão integre equipes de áreas distintas, pois barreiras observadas na sala de aula regular podem reaparecer em oficinas, laboratórios, visitas técnicas, projetos integradores e atividades de protagonismo juvenil.

A inclusão no projeto político-pedagógico requer mais do que declarações de princípios. O documento institucional deve conectar diagnóstico de barreiras, compromissos de acessibilidade, critérios de avaliação, organização dos apoios e responsabilidades de acompanhamento. Essa integração evita que o atendimento educacional especializado seja tratado como serviço desconectado do currículo comum, acionado apenas após o aparecimento de dificuldades consideradas insolúveis. Uma prática de gestão consistente pode estabelecer reuniões regulares entre docentes e profissionais de apoio para discutir objetivos de aprendizagem e estratégias sem transformar o estudante em objeto de descrição exclusivamente clínica. A linguagem adotada influencia decisões: quando os encontros se concentram em deficiências presumidas, há risco de reduzir o planejamento a expectativas rebaixadas; quando examinam atividades e obstáculos específicos, torna-se possível modificar mediações pedagógicas. A efetividade desse arranjo, entretanto, precisa ser investigada empiricamente, observando

tempo de trabalho disponível, estabilidade das equipes e possibilidade de participação das famílias e dos próprios estudantes.

A formação docente continuada ganha maior potência quando dialoga com problemas reais da prática e produz oportunidades de experimentação e reflexão coletiva. Cursos expositivos sobre conceitos legais podem ampliar repertórios, mas não substituem o estudo das condições concretas de uma turma, a análise de materiais e a revisão de instrumentos de avaliação. No contexto técnico, docentes podem possuir forte formação em sua área profissional e experiências limitadas com desenho de tarefas acessíveis, enquanto professores da formação geral podem precisar compreender exigências de ambientes produtivos para apoiar atividades integradas. A colaboração entre especialidades torna-se, assim, um recurso formativo recíproco e não uma hierarquia na qual um grupo apenas repassa recomendações a outro. Florian e Black-Hawkins (2011) contribuem para pensar a formação orientada à ampliação de oportunidades; Rose e Meyer (2002) acrescentam instrumentos conceituais para planejar meios variados de acesso e expressão. A transferência desses princípios às ECIT exige tradução contextual e acompanhamento, e não simples reprodução de estratégias de outros países.

O planejamento conjunto precisa distinguir os objetivos essenciais do currículo dos meios contingentes pelos quais são habitualmente ensinados e avaliados. Em uma atividade de Química, por exemplo, compreender relações entre evidências experimentais, procedimentos e explicações científicas não depende necessariamente de todos os estudantes manipularem instrumentos da mesma maneira. Há situações em que tecnologia assistiva, adaptações ergonômicas, apoio compartilhado, simulações

acessíveis e papéis complementares em equipes permitem participação substantiva sem eliminar o conteúdo. Em outras atividades, habilidades práticas específicas integram o objetivo formativo e exigem avaliação cuidadosa das adaptações possíveis, assegurando segurança e critérios técnicos consistentes. Não se trata de dispensar competências por diagnóstico, mas de discutir quais procedimentos são indispensáveis, quais podem ser alcançados por vias alternativas e que suportes possibilitam a demonstração legítima da aprendizagem. Essa distinção impede tanto a flexibilização arbitrária quanto a imposição inflexível de formatos que confundem habilidade instrumental secundária com domínio conceitual.

A acessibilidade curricular abrange linguagem, temporalidade, recursos, organização das atividades e modos de avaliação. Material didático pode estar formalmente disponível e permanecer inacessível quando depende exclusivamente de leitura visual complexa, audição sem apoio, deslocamentos sem alternativas ou interfaces incompatíveis com recursos assistivos. A correção dessas barreiras exige planejamento anterior à aula, porque improvisar adaptações apenas no momento da avaliação frequentemente produz respostas insuficientes. Em disciplinas acadêmicas, diferentes representações e oportunidades de explicação podem apoiar a construção de conceitos; na educação profissional, a análise deve alcançar manuais, equipamentos, roteiros de segurança, instrumentos de medição e comunicação entre participantes das práticas. A gestão necessita prever aquisição, manutenção e orientação para uso dos recursos, lembrando que tecnologia assistiva não opera de modo independente das relações pedagógicas. Sua utilidade depende da adequação ao estudante, da formação de quem a utiliza e da possibilidade de ajustar

procedimentos quando o recurso não responde à necessidade identificada.

O atendimento educacional especializado deve ser considerado em relação de complementaridade ou suplementaridade ao percurso comum, segundo a natureza das necessidades e das garantias normativas aplicáveis. Sua contribuição não pode ser medida apenas pela existência de uma sala equipada ou pelo número de atendimentos registrados; importa investigar se as estratégias propostas favorecem participação nas aulas e atividades técnicas, e se os docentes compartilham objetivos de acompanhamento. Essa interação pode envolver recursos de comunicação alternativa, orientação sobre acessibilidade, planejamento de materiais, organização sensorial do ambiente ou elaboração conjunta de estratégias avaliativas. O trabalho colaborativo demanda respeito à expertise de cada profissional, evitando transferir ao especialista toda a responsabilidade pela aprendizagem ou reduzir o professor regente a executor passivo de instruções. O planejamento precisa preservar sigilo e dignidade, compartilhando apenas informações necessárias ao acompanhamento educacional. A qualidade do atendimento também depende de condições de carga horária e disponibilidade de pessoal que não podem ser presumidas para todas as unidades escolares.

A jornada ampliada oferece possibilidades de acompanhamento individualizado, convivência em projetos, tutorias e experiências interdisciplinares, mas suas vantagens dependem da organização dos tempos escolares. Para determinados estudantes, uma sequência extensa de atividades com escassas pausas, mudanças frequentes de ambiente ou estímulos sensoriais intensos pode constituir barreira à participação. Para outros, a maior duração da

jornada pode favorecer vínculos, continuidade de projetos e acesso a recursos inexistentes fora da escola. Nenhuma dessas hipóteses deve ser convertida em atributo universal de uma categoria diagnóstica. O planejamento adequado requer escuta individual, observação de padrões de participação, diálogo com a família e, quando pertinente, articulação com redes de saúde e assistência sem medicalizar decisões estritamente pedagógicas. A gestão também deve considerar transporte, alimentação, acessibilidade sanitária, descanso, horários de atendimento e segurança nos deslocamentos. Permanecer durante toda a jornada representa um resultado organizacional apenas quando acompanhado de condições reais de aprendizagem e pertencimento.

A avaliação inclusiva implica formular evidências de aprendizagem coerentes com o objeto do ensino. Alterar o formato de uma prova sem refletir sobre seu objetivo pode produzir falsa equivalência; manter exclusivamente instrumentos padronizados pode impedir que o estudante demonstre conhecimentos efetivamente construídos. A decisão precisa distinguir habilidades-alvo, barreiras de acesso, apoios legítimos e exigências essenciais do currículo, registrando justificativas e oferecendo devolutivas que orientem o trabalho. Em um curso técnico, é possível combinar observação orientada de procedimentos, resolução fundamentada de problemas, relatórios em formatos acessíveis e demonstrações práticas adaptadas, sempre que tais meios avaliem de modo válido as competências previstas. A integração entre professores da formação geral e técnica ajuda a evitar julgamentos contraditórios e a produzir critérios claros. A análise da literatura indica, contudo, que a flexibilidade responsável exige acompanhamento institucional: sem tempo para planejar, apoio técnico e reflexão sobre evidências,

a adaptação pode se tornar ato isolado, dependente da disponibilidade individual do docente.

A participação estudantil deve figurar como dimensão própria da qualidade educacional. Um jovem pode cumprir atividades prescritas e alcançar resultados satisfatórios sem se sentir reconhecido na turma, participar das decisões sobre projetos ou acessar os espaços coletivos de sociabilidade. A inclusão, portanto, compreende interações com colegas, possibilidade de expressão, respeito a preferências e oportunidades de assumir responsabilidades significativas. A ideia de protagonismo juvenil presente no modelo paraibano precisa ser aberta a diferentes modos de comunicação e decisão, evitando confundir participação com oralidade fluente, autonomia funcional irrestrita ou capacidade de cumprir modelos únicos de liderança. Conselhos de estudantes, mediação de conflitos, projetos coletivos e processos de escuta podem ser organizados em formatos acessíveis. A gestão deve investigar se barreiras atitudinais ou práticas de superproteção restringem experiências legítimas, sem reduzir a segurança e o suporte necessários. A qualidade do pertencimento precisa ser observada em relações efetivas, não deduzida de registros formais de matrícula ou frequência.

A formação profissional acrescenta desafios às transições educacionais e ao planejamento de projetos futuros. O ensino técnico pode ampliar repertórios de trabalho e continuidade de estudos, mas a promessa de empregabilidade não deve ocultar condições desiguais de acesso a estágios, materiais, visitas ou redes de inserção profissional. A gestão escolar pode construir parcerias comprometidas com acessibilidade e direitos, informar estudantes sobre possibilidades de trajetória e combater expectativas reduzidas

que antecipem destinos ocupacionais restritos. A escolha de cursos e experiências deve considerar interesses, aprendizagem efetiva, apoios disponíveis e exigências legítimas das atividades, em vez de ser atribuída por terceiros segundo estereótipos. Também é necessário examinar como estudantes com diferentes perfis participam de componentes técnicos de maior prestígio, evitando encaminhá-los sistematicamente a tarefas periféricas. A análise de tais situações exige dados locais e escuta dos sujeitos, pois a existência de um curso profissionalizante não demonstra automaticamente inclusão social ou resultados ocupacionais posteriores.

5. RESULTADOS DA SÍNTESE E DISCUSSÃO CRÍTICA

A leitura comparativa das referências permite identificar uma convergência central: a inclusão é inseparável da organização escolar, embora suas exigências se manifestem de maneira concreta no planejamento e na interação pedagógica. Mendes (2006) oferece uma crítica às interpretações que tomam a presença no sistema comum como evidência suficiente de qualidade; Florian e Black-Hawkins (2011) deslocam a atenção para formas de ensinar capazes de ampliar oportunidades de todos; e a UNESCO (2020) situa as barreiras em estruturas educacionais e sociais mais amplas. Essas perspectivas não são equivalentes, mas se reforçam quando apontam para a insuficiência de intervenções centradas exclusivamente no indivíduo. Nas ECIT, a implicação analítica é que práticas pedagógicas inclusivas precisam encontrar suporte em decisões de gestão sobre horários, materiais, serviços e comunicação. O resultado dessa síntese é conceitual, não uma constatação empírica sobre a rede estadual. A ausência de estudos locais suficientes no corpus selecionado impede declarar qual

proporção das escolas adota tais práticas ou quais delas produzem efeitos mensuráveis sobre a aprendizagem.

Uma tensão importante surge entre a ampliação de expectativas curriculares e a necessidade de diversificar condições de acesso. A literatura sobre pedagogia inclusiva rejeita a redução automática do currículo em razão de diferenças entre estudantes, mas também reconhece que a uniformidade dos meios de ensino pode reproduzir exclusões (Florian; Black-Hawkins, 2011). O desenho universal proposto por Rose e Meyer (2002) oferece recursos para pensar múltiplas rotas de participação, sem resolver antecipadamente todos os dilemas de avaliação técnica. Em atividades de laboratório ou práticas que envolvam risco, por exemplo, a adequação deve considerar objetivos essenciais e medidas de segurança; simplesmente substituir toda experiência prática por tarefas desconectadas pode limitar a formação, enquanto impor o mesmo procedimento físico pode impossibilitar participação. A resposta exige justificativa pedagógica contextual, diálogo interdisciplinar e revisão. A contribuição comparativa está em reconhecer que acessibilidade e exigência acadêmica não constituem objetivos necessariamente contraditórios, embora sua conciliação demande condições materiais e julgamento profissional.

Também se observa uma divergência de ênfase entre documentos de política e estudos críticos. As normas afirmam direitos, responsabilidades e diretrizes para implementação, enquanto pesquisas sobre inclusão chamam atenção para contradições históricas, limitações organizacionais e desigualdades reais de acesso ao currículo (Mendes, 2006; Brasil, 2015; UNESCO, 2020). Não há incompatibilidade obrigatória entre essas abordagens: a prescrição fornece parâmetros para cobrança pública, e a

investigação empírica verifica se as promessas encontram condições concretas de realização. A questão metodológica é não converter linguagem normativa em diagnóstico da realidade. Diretrizes paraibanas caracterizam a proposta integral e técnica, mas não revelam, por si, o grau de acessibilidade dos espaços, a experiência de todos os estudantes ou a qualidade da formação oferecida em cada unidade. A pesquisa futura deverá comparar documentos institucionais a evidências do cotidiano, reconhecendo diferenças entre escolas e evitando generalizações baseadas em casos isolados.

A análise da formação docente aponta que ações pontuais podem produzir sensibilização, mas são insuficientes quando permanecem separadas do acompanhamento pedagógico. Professores precisam de oportunidades para planejar, experimentar, observar respostas dos estudantes e reformular estratégias, em vez de receber apenas prescrições genéricas sobre supostas características de diagnósticos. O desafio é ainda maior quando docentes da formação geral e da formação técnica trabalham com calendários e práticas avaliativas distintos. A integração pode incluir revisão conjunta de atividades, preparação de recursos acessíveis e discussão sobre critérios de segurança nos ambientes profissionais. Essa proposição não equivale a afirmar que uma modalidade formativa específica seja comprovadamente superior nas ECIT; o corpus analisado não oferece comparação experimental local. Trata-se de inferência plausível derivada da literatura sobre pedagogia inclusiva e da exigência institucional de coordenação. Sua validação dependerá de desenho de pesquisa que examine frequência das ações, condições de realização, percepções dos profissionais e evidências de aprendizagem ao longo do tempo.

Outro achado interpretativo diz respeito à necessidade de distinguir acesso, permanência, participação e aprendizagem como dimensões relacionadas, porém não intercambiáveis. O ingresso na escola assegura uma condição inicial; a continuidade da matrícula e da frequência informa parte do percurso; a participação permite compreender o engajamento nas experiências curriculares; e a aprendizagem requer evidências sobre a apropriação de conhecimentos e competências. A ausência de qualquer dimensão compromete a interpretação de qualidade. Um estudante pode permanecer durante todo o ano e ser sistematicamente afastado das práticas técnicas consideradas centrais, enquanto outro pode apresentar aprendizagem relevante com adaptações e trajetórias de frequência que necessitam apoio adicional. Por isso, indicadores administrativos devem ser acompanhados de avaliação formativa, documentação de barreiras e diálogo com os estudantes. A contribuição de Mendes (2006) para problematizar estatísticas insuficientes continua pertinente, e os dados de matrículas do Inep (2026) devem ser interpretados dentro dessa distinção analítica.

A colaboração com o atendimento educacional especializado apresenta potencial de reorganizar o ensino, mas não deve estabelecer uma divisão rígida entre quem conhece o currículo e quem conhece o estudante. A atuação integrada precisa ser orientada por objetivos curriculares compartilhados e por informações educacionais pertinentes, sem substituir a autonomia do sujeito por decisões de especialistas. Essa questão se torna particularmente sensível em processos de avaliação e orientação profissional, nos quais expectativas construídas pelos adultos podem condicionar oportunidades oferecidas. O enfoque de direitos presente na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) exige que apoios sirvam à participação, e não à segregação funcional dentro da

própria escola comum. Do ponto de vista da gestão, isso implica organizar protocolos de articulação e avaliar sua utilidade, em vez de medir qualidade pela mera quantidade de encaminhamentos. A literatura selecionada permite sustentar essa orientação geral, mas não define um modelo único capaz de atender a toda a heterogeneidade das ECIT.

As políticas educacionais recentes acrescentam condições para revisão das práticas, ao mesmo tempo que exigem acompanhamento de sua implementação. O Decreto nº 12.686/2025, com alteração posterior, e a Lei nº 15.388/2026 atualizam referências nacionais para planejamento e formação, mas a tradução desses instrumentos em serviços e recursos depende de decisões administrativas, cooperação entre entes e capacidade institucional (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Brasil, 2026). A análise crítica deve evitar dois extremos: considerar que a aprovação de uma norma resolve as barreiras existentes e tratar a existência de dificuldades como prova de inutilidade das políticas. O caminho mais consistente é examinar quais recursos foram efetivamente disponibilizados, quais profissionais foram formados, como as equipes participam do planejamento e quais mudanças são percebidas pelos estudantes. Também importa observar se as decisões sobre orçamento, infraestrutura e avaliação são transparentes, porque a gestão escolar não dispõe, isoladamente, de poder para corrigir todas as desigualdades estruturais.

Há uma lacuna específica quanto à documentação sistemática das experiências inclusivas nas ECIT: os documentos oficiais caracterizam a organização e as finalidades do modelo, mas não substituem estudos que acompanhem estudantes ao longo de suas trajetórias. Pesquisas futuras deveriam considerar múltiplas

unidades, cursos e contextos territoriais, combinar observação de práticas, análise de planejamento, entrevistas com estudantes e professores e dados desagregados de frequência, aprendizagem e conclusão. A participação dos estudantes é essencial para compreender barreiras invisíveis aos instrumentos administrativos, inclusive exclusão nas relações entre colegas e acesso desigual a experiências profissionais. Avaliar intervenções em diferentes momentos ajudaria a identificar mecanismos plausíveis de mudança, sem confundir simultaneidade com causalidade. O desenho também precisaria resguardar consentimento, privacidade e proteção de informações sensíveis, evitando transformar diagnósticos em rótulos públicos. Essas indicações correspondem a uma agenda de pesquisa derivada da síntese, não a procedimentos já executados neste artigo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite sustentar que a efetividade da educação inclusiva nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas depende de compreender o direito à escolarização como garantia articulada de acesso, pertencimento, participação, aprendizagem e continuidade de trajetórias. A presença de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns constitui uma condição necessária, porém insuficiente, caso os currículos, instrumentos de avaliação e experiências técnicas continuem organizados segundo pressupostos de homogeneidade. Ao examinar a literatura e os documentos normativos, observou-se que a gestão escolar ocupa posição mediadora entre direitos formalmente estabelecidos e condições reais de ensino, mas não dispõe de capacidade ilimitada para solucionar dificuldades que dependem de decisões de rede e de financiamento. A inclusão precisa, portanto, constituir parâmetro

do planejamento institucional, de definição de prioridades e de monitoramento das atividades, e não apenas expressão declaratória do projeto pedagógico. Esse entendimento não autoriza atribuir às ECIT, em seu conjunto, resultados positivos ou negativos não documentados empiricamente; indica antes quais aspectos devem orientar futuras avaliações. Uma escola integral pode ampliar oportunidades quando organiza apoios e espaços acessíveis, mas a ampliação da jornada pode aprofundar barreiras se sua estrutura não estiver preparada para acolher diferentes temporalidades, formas de comunicação e modos de participação.

A articulação entre gestão e prática pedagógica revela que decisões administrativas aparentemente externas à sala de aula integram as condições de possibilidade da aprendizagem. Horários de planejamento, distribuição de profissionais, aquisição e manutenção de recursos, acesso aos ambientes técnicos e organização de avaliações influenciam aquilo que os docentes conseguem efetivamente desenvolver com as turmas. Não basta recomendar flexibilizações curriculares quando faltam materiais acessíveis, tempo de preparação ou oportunidades de cooperação entre especialistas e professores da formação geral e profissional. A gestão inclusiva requer mecanismos estáveis de identificação e superação de barreiras, definição transparente de responsabilidades e avaliação periódica dos encaminhamentos adotados. Isso não significa burocratizar o trabalho com novos registros que não retornem como apoio ao ensino; ao contrário, implica selecionar informações relevantes para compreender dificuldades e orientar decisões coletivas. A análise também esclarece que o atendimento educacional especializado deve fortalecer a experiência compartilhada no currículo, sem assumir a função de espaço paralelo que recebe, de forma isolada, toda a responsabilidade pelos

estudantes. O compromisso institucional se torna mais consistente quando todos os profissionais reconhecem sua participação nas condições de acesso ao conhecimento e têm oportunidades reais de deliberar sobre a qualidade das estratégias utilizadas.

A formação docente precisa ser tratada como processo de desenvolvimento profissional situado e continuado, em vez de sequência episódica de orientações genéricas. Os referenciais examinados apontam para o valor de construir práticas que ampliem possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes, preservando a atenção às necessidades particulares e aos apoios especializados. Nas ECIT, esse compromisso implica aproximar a formação geral e a técnica, porque os desafios presentes em atividades científicas, oficinas, laboratórios e projetos integradores não se resolvem por uma única coleção de procedimentos. É necessário que docentes discutam objetivos de ensino, analisem obstáculos específicos, experimentem recursos e revisem formas de avaliação à luz do que os estudantes demonstram aprender. A formação também demanda diálogo com as experiências dos próprios jovens, evitando que conhecimento especializado seja convertido em suposições antecipadas sobre interesses, capacidades ou possibilidades profissionais. Não se identificou, no material mobilizado, evidência suficiente para declarar a superioridade de um formato específico de formação no contexto das ECIT; a conclusão fundamentada é que sua pertinência precisa ser julgada pela articulação com os problemas do trabalho pedagógico e por avaliações locais que documentem mudanças sustentáveis nas condições de ensino.

A acessibilidade curricular emerge como dimensão que reúne justiça educacional e rigor na definição dos conhecimentos

relevantes. Garantir oportunidades equivalentes não significa exigir idênticos meios de execução de todas as tarefas, nem reduzir indistintamente as expectativas para estudantes que utilizam recursos de apoio. O planejamento deve distinguir finalidades curriculares, requisitos essenciais e obstáculos decorrentes de formatos tradicionais de apresentação ou resposta. Essa distinção possibilita adotar diferentes representações de conteúdos, instrumentos de comunicação, tecnologias assistivas e modalidades de avaliação que preservem o sentido intelectual e profissional da aprendizagem. Nos componentes técnicos, a análise de segurança e competências práticas exige especial atenção, pois adaptações devem ser pedagogicamente justificadas e compatíveis com os objetivos da formação. A contribuição do desenho universal para aprendizagem está em tornar a diversidade uma condição prevista desde o início do planejamento, sem supor que um conjunto fixo de recursos resolva toda situação. A equipe escolar deverá revisar continuamente escolhas, porque a acessibilidade é uma propriedade da interação concreta entre ambiente, atividade, recursos e estudante, não uma certificação abstrata atribuída a determinado material ou equipamento.

A permanência escolar necessita ser compreendida de maneira substantiva, em associação com a qualidade da participação e da aprendizagem, particularmente em instituições de jornada integral. A frequência é indispensável para conhecer a trajetória, mas sua interpretação isolada não informa se o estudante acessou experiências formativas centrais, estabeleceu vínculos ou exerceu escolhas relacionadas ao próprio projeto de vida. Nas ECIT, a ampliação do tempo escolar pode proporcionar oportunidades significativas de acompanhamento e colaboração, ao passo que rotinas intensas, deslocamentos frequentes ou condições

inadequadas de acessibilidade podem criar obstáculos adicionais. A gestão deve considerar transporte, alimentação, condições sensoriais, circulação, organização de pausas e recursos comunicacionais de modo contextualizado e sem transformar necessidades individuais em justificativa automática para afastamento. O acompanhamento mais fecundo combina indicadores administrativos com observação pedagógica, escuta ativa e documentação de avanços conceituais e práticos. A participação dos estudantes na avaliação dessas condições é necessária para reconhecer barreiras que não aparecem nos relatórios institucionais e para impedir que o discurso de protagonismo juvenil seja substituído por decisões tomadas exclusivamente por adultos em nome do que supostamente seria melhor para cada jovem.

A educação profissional e técnica acrescenta à inclusão uma dimensão de futuro que não pode ser negligenciada. A formação escolar repercute sobre oportunidades posteriores de estudo, trabalho, sociabilidade e participação cidadã, ainda que o diploma não determine por si só a inserção ocupacional. Por isso, o acesso de estudantes público-alvo da educação especial aos componentes técnicos precisa ser examinado quanto à qualidade das experiências propostas, às adaptações realizadas e à possibilidade de assumir atividades relevantes no interior dos projetos. Atribuições periféricas repetidas ou encaminhamentos baseados em estereótipos podem preservar uma aparência de participação e, simultaneamente, restringir o desenvolvimento de competências. A gestão escolar deve favorecer escolhas informadas sobre percursos formativos, promover diálogo com famílias e estudantes e buscar parcerias que reconheçam direitos de acessibilidade. Não seria adequado prometer resultados profissionais a partir de uma revisão

bibliográfica ou supor efeitos homogêneos de diferentes cursos técnicos. O avanço conceitual consiste em compreender que a trajetória inclusiva não termina com a conclusão formal do ensino médio: ela se relaciona à possibilidade de o estudante ampliar repertórios, exercer decisões e acessar transições educacionais e sociais em condições de maior equidade.

A atualização normativa reforça a responsabilidade pública pela inclusão, sem permitir confundir direitos reconhecidos com cumprimento demonstrado. A Lei Brasileira de Inclusão, a LDB, a política nacional de educação especial inclusiva de 2025, suas alterações e o Plano Nacional de Educação de 2026 oferecem referências para discutir organização de serviços, formação, infraestrutura e acompanhamento. Sua relevância prática depende da forma como recursos, regulamentações, equipes e instrumentos de avaliação são efetivamente disponibilizados nas redes e unidades escolares. A síntese realizada recomenda que a gestão trate os marcos legais como parâmetros para identificar lacunas e pactuar encaminhamentos, e não como prova de que os problemas tenham sido solucionados. A responsabilização também precisa respeitar níveis distintos de decisão: professores e equipes locais respondem por práticas sob sua governabilidade, enquanto necessidades de contratação, transporte especializado ou adaptação estrutural frequentemente dependem de instâncias administrativas mais amplas. A defesa de direitos exige, assim, mecanismos claros de comunicação e acompanhamento das demandas, evitando que dificuldades sistêmicas sejam individualizadas como supostas falhas de um estudante, de uma família ou de um único profissional.

Os limites metodológicos do estudo são relevantes para interpretar corretamente o alcance das conclusões. A revisão foi sistematizada

por eixos e baseada em documentos e publicações verificáveis, mas não envolveu uma estratégia exaustiva de busca com seleção integral reproduzível, avaliação formal de viés e rastreamento numérico de cada exclusão; por isso, não se apresentou fluxograma PRISMA nem estimativas artificiais de estudos identificados. Tampouco foram realizadas entrevistas, observações em ECIT ou análises de desempenho que permitissem descrever a distribuição real de barreiras e práticas de inclusão na rede paraibana. As proposições formuladas constituem interpretação fundamentada da literatura e dos marcos institucionais, não prova de efeitos causais de determinada intervenção. Essas limitações não anulam a relevância da síntese, mas indicam a necessidade de estudos multissituados que considerem diferentes cursos, territórios, perfis de estudantes e condições de infraestrutura, combinando perspectivas de docentes, gestores, famílias e estudantes. A produção de indicadores de aprendizagem e participação deve ser compatível com proteção de dados, respeito à dignidade e reconhecimento da heterogeneidade de trajetórias, de forma a não reforçar estigmas que a política inclusiva pretende enfrentar.

Em conclusão, uma agenda coerente de fortalecimento da inclusão nas ECIT deve integrar planejamento institucional, formação docente situada, acessibilidade curricular e acompanhamento das trajetórias, recusando a fragmentação que transforma cada dificuldade em responsabilidade de um ator isolado. A literatura oferece fundamentos consistentes para defender experiências compartilhadas de aprendizagem, adaptação de meios de acesso e participação ativa dos estudantes, mas suas formulações exigem tradução crítica às condições de cada escola. O critério de êxito não deve se limitar à presença formal nem ao cumprimento administrativo de procedimentos; importa examinar se os

estudantes encontram oportunidades reais de aprender conhecimentos acadêmicos e técnicos, construir vínculos e ampliar escolhas sobre seus futuros. Tal compromisso supõe que a gestão valorize a escuta, organize recursos e reconheça a avaliação como processo de compreensão e melhoria, sem transformar diferenças em hierarquias fixas de capacidade. A educação integral técnica terá sentido inclusivo mais consistente quando a ampliação do tempo e das experiências escolares estiver vinculada à ampliação de direitos, possibilidades de participação e desenvolvimento de competências. Essa orientação representa uma conclusão analítica sustentada pelo diálogo entre literatura e normas, e não uma afirmação de resultados já alcançados por todas as instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2026.

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

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2025: apresentação dos resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 nov. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de educação da Paraíba: 2024. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2024.

Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-operacionais-2024. Acesso em: 20 nov. 2026.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes pedagógicas 2025. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2025. Disponível em: https://fundac.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-pedagogica-2025-1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2026.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

UNESCO. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all. Acesso em: 20 nov. 2026.

---

[1] Doutorado — University Ecumenical; Mestrado — Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciatura em Química — Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6304308357667729.