ISSN: 2358-8829

# NEURODIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Lorena Pongelupe[1]
Raquel Quirino[2]

## INTRODUÇÃO

No Ensino Médio Integrado, a inclusão de estudantes neurodivergentes coloca questões concretas para o planejamento das aulas, a organização de atividades em laboratórios e oficinas e a avaliação das aprendizagens. As exigências de articulação entre conhecimentos gerais e profissionais tornam particularmente importante examinar quais expectativas de desempenho orientam as práticas pedagógicas e como são identificadas e enfrentadas as barreiras à participação. A proposta de formação integrada, ao reunir dimensões científicas, tecnológicas, culturais e do trabalho, oferece um horizonte para essa discussão, mas sua realização depende das condições institucionais e pedagógicas efetivamente disponíveis (Ciavatta, 2005).

O acesso à instituição constitui uma condição necessária da escolarização. A participação nas atividades, o acesso aos conhecimentos e a possibilidade de demonstrar aprendizagens, entretanto, dependem de decisões relativas ao currículo, à mediação docente e aos apoios oferecidos. Em disciplinas que combinam explicações teóricas, procedimentos técnicos e atividades práticas, dificuldades atribuídas exclusivamente ao estudante podem também revelar barreiras de comunicação, organização temporal, avaliação ou acessibilidade dos ambientes.

As interpretações da deficiência influenciam as respostas educacionais. Uma leitura centrada no déficit individual pode privilegiar o diagnóstico como explicação das dificuldades escolares e deixar em segundo plano as exigências da atividade, as barreiras do ambiente e as condições de ensino. Essa tendência precisa ser examinada com cuidado: reconhecer necessidades específicas de apoio continua sendo indispensável, inclusive quando se questionam as normas de desempenho tomadas como universais.

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG). lorenapongelupee@gmail.com
[2] Doutora em Educação para Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com Pós-doutorado pela meesma instiuição. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG). raquelquirino@cefetmg.br
.

ISSN: 2358-8829

O modelo social da deficiência evidencia a participação das barreiras na produção de restrições à vida social e escolar. A perspectiva biopsicossocial incorpora, por sua vez, a interação entre características pessoais e fatores contextuais. Essas perspectivas não são equivalentes em seus pressupostos e alcances, mas permitem interrogar a atribuição automática das dificuldades de escolarização ao indivíduo. Na EPT, a análise deve alcançar também os materiais, as rotinas de laboratório, as formas de avaliação e os critérios de participação nas atividades profissionais.

O paradigma da neurodiversidade acrescenta uma crítica à naturalização de um único padrão de funcionamento cognitivo e neurológico. Nas formulações de Singer (2017) e Walker (2021), as diferenças neurológicas integram a diversidade humana e suscitam questões sobre reconhecimento, estigma e participação. Sua contribuição para a educação reside em problematizar expectativas escolares de normalidade e em ampliar as perguntas dirigidas às práticas de ensino.

O reconhecimento da neurodiversidade convive com necessidades concretas e distintas de apoio. Diagnósticos podem orientar o acesso a direitos e serviços, mas não substituem o conhecimento das condições em que cada estudante aprende. Para o planejamento pedagógico, importa identificar as barreiras encontradas em situações determinadas, dialogar com os estudantes e examinar quais recursos favorecem sua participação, sem pressupor que uma estratégia seja adequada a todos.

A análise dessas perspectivas ganha especificidade no Ensino Médio Integrado, em que as atividades escolares articulam diferentes campos de conhecimento e formas de participação. Perguntar como se organiza uma prática inclusiva exige considerar o que se ensina, quais condições materiais e relacionais sustentam a aprendizagem e como se distribuem as responsabilidades entre docentes, serviços de apoio e gestão institucional.

Este artigo pergunta quais contribuições e limites das concepções de deficiência e do paradigma da neurodiversidade ajudam a compreender os desafios das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio Integrado. Seu objetivo é analisar essas perspectivas por meio de ensaio crítico fundamentado em revisão bibliográfica, articulando-as à formação humana integral e ao desenvolvimento profissional docente. A discussão identifica tensões conceituais e possibilidades de reorganização do ensino; não apresenta resultados de investigação de campo.

ISSN: 2358-8829

## METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de um ensaio crítico de natureza teórico-bibliográfica. O material analisado reúne obras mobilizadas pelas autoras para discutir modelos de deficiência, paradigma da neurodiversidade, políticas de educação inclusiva e formação integrada na Educação Profissional e Tecnológica. A interpretação busca explicitar os pressupostos de cada perspectiva e examinar suas consequências possíveis para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado.

A discussão sobre neurodiversidade mobiliza Singer (2017) e Walker (2021); a política brasileira de educação inclusiva é situada a partir de Brasil (2008), em diálogo com Pletsch (2014). Ciavatta (2005) fundamenta a relação entre formação integrada, trabalho e formação humana. As obras foram aproximadas por problemas analíticos compartilhados — compreensão das diferenças, identificação de barreiras e condições de participação —, preservando as distinções entre seus objetos e fundamentos.

O corpus é intencional e teórico; o manuscrito não documenta protocolo de busca sistemática, critérios de exaustividade ou avaliação de estudos. Por isso, as interpretações formuladas dizem respeito às possibilidades e aos limites dos referenciais discutidos. Não permitem inferir a frequência de práticas pedagógicas em instituições específicas nem demonstrar resultados de aprendizagem de estudantes neurodivergentes.

O percurso argumentativo articula três movimentos: a comparação crítica das concepções de deficiência e de suas implicações para a escolarização; o exame do paradigma da neurodiversidade e de suas relações com reconhecimento e apoios; e a discussão das exigências pedagógicas e institucionais da inclusão no Ensino Médio Integrado. As proposições apresentadas na seção de resultados e discussão decorrem dessa leitura teórica e devem ser compreendidas como implicações analíticas, e não como achados de pesquisa de campo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Concepções de deficiência e inclusão na EPT

As concepções de deficiência não são neutras, pois participam da definição de quais dificuldades são percebidas no processo de escolarização, a quem se atribui a responsabilidade por enfrentá-las e quais intervenções são consideradas adequadas diante das necessidades apresentadas pelos estudantes. A maneira como a deficiência é compreendida influencia, portanto, tanto a interpretação das experiências individuais quanto a organização

ISSN: 2358-8829

das respostas educacionais. Nesse sentido, as perspectivas que fundamentam as práticas pedagógicas não apenas orientam a identificação das dificuldades, mas também contribuem para estabelecer quais aspectos do processo educativo recebem maior atenção e quais possibilidades de intervenção são consideradas viáveis no cotidiano escolar.

Uma abordagem centrada no déficit tende a situar o problema prioritariamente no estudante, direcionando a atenção para suas limitações e para as dificuldades que apresenta diante das exigências escolares. Quando essa compreensão predomina, o planejamento pedagógico pode se concentrar naquilo que o estudante não consegue realizar, reduzindo o espaço para a análise das condições em que a aprendizagem ocorre. Embora a identificação de necessidades específicas e a oferta de apoios possam ser importantes para favorecer o desenvolvimento dos estudantes, essa leitura torna-se restritiva quando desconsidera a organização do ambiente educacional, as estratégias de ensino utilizadas e as condições de participação oferecidas. Dessa forma, a compreensão das dificuldades de aprendizagem exige uma análise que não se limite às características individuais, mas que considere também a maneira como o contexto escolar pode interferir nas experiências formativas.

O modelo social da deficiência contribui para deslocar a análise das características individuais consideradas isoladamente para as barreiras sociais, físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que limitam a participação dos sujeitos. Essa perspectiva permite questionar explicações que atribuem exclusivamente ao indivíduo as dificuldades vivenciadas na escolarização, direcionando a atenção para as condições que podem restringir seu acesso às atividades e às oportunidades de aprendizagem. Ao considerar as barreiras presentes no contexto, amplia-se a possibilidade de compreender que determinadas dificuldades não podem ser interpretadas sem uma análise das relações estabelecidas entre os sujeitos e o ambiente no qual estão inseridos. Assim, a reflexão sobre a deficiência passa a contemplar também as condições de participação e as possibilidades de reorganização dos espaços e das práticas educacionais.

A perspectiva biopsicossocial, por sua vez, propõe considerar a interação entre condições individuais e fatores contextuais, contribuindo para uma compreensão que articula diferentes dimensões envolvidas nas experiências dos estudantes. Embora o modelo social e a perspectiva biopsicossocial apresentem fundamentos e ênfases distintos, ambos podem contribuir para questionar explicações simplificadoras sobre a deficiência e ampliar a análise das situações vivenciadas no processo de escolarização. Essas abordagens, entretanto, não devem ser tratadas como equivalentes, uma vez que apresentam formas próprias de compreender a relação entre os sujeitos e as condições que influenciam sua participação. Sua

ISSN: 2358-8829

consideração no debate educacional permite ampliar o olhar sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes, evitando que as respostas pedagógicas sejam definidas exclusivamente a partir de suas características individuais.

A especificidade da formação profissional torna insuficiente tratar acessibilidade apenas como disponibilização de materiais. Uma atividade de laboratório pode exigir sequência de procedimentos, compreensão de riscos, comunicação entre colegas e registro de resultados. Em cada etapa, a barreira pode assumir natureza distinta: instruções implícitas, sobrecarga de informações simultâneas, condições sensoriais do ambiente ou critérios de avaliação pouco transparentes. Identificar essas situações requer examinar a tarefa antes de atribuir a dificuldade a uma característica pessoal. A adequação pedagógica deve preservar o conhecimento técnico que se pretende ensinar, ao mesmo tempo que revê os meios pelos quais ele pode ser aprendido e demonstrado.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essas distinções assumem relevância particular porque o processo formativo envolve conhecimentos conceituais, atividades práticas, utilização de laboratórios, avaliações e experiências coletivas. A articulação dessas diferentes dimensões exige formas de organização do ensino que possibilitem aos estudantes compreender as propostas, participar das atividades e demonstrar os conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo. Quando as práticas pedagógicas pressupõem um único modo de compreender instruções, realizar tarefas, demonstrar conhecimentos ou interagir com os demais, estudantes com diferentes perfis de aprendizagem podem encontrar barreiras que não decorrem exclusivamente de suas características individuais. Nessas circunstâncias, as dificuldades de participação precisam ser analisadas considerando também as exigências estabelecidas pelas atividades e as condições oferecidas para sua realização.

A formação integrada exige que o estudante possa acessar e relacionar conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, inclusive nas atividades práticas. Quando os critérios de avaliação pressupõem um único modo de executar tarefas ou demonstrar conhecimentos, convém examinar se essa exigência decorre do objetivo formativo ou de uma convenção pedagógica modificável. A distinção é relevante para preservar a qualidade da formação sem reproduzir barreiras desnecessárias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva situa a inclusão no horizonte do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes público da educação especial (BRASIL, 2008). Essa orientação contribui para compreender que a escolarização inclusiva envolve mais do que a inserção dos estudantes no espaço educacional,

ISSN: 2358-8829

pois pressupõe atenção às condições necessárias para seu envolvimento nos processos de ensino e aprendizagem. A garantia do acesso, nesse sentido, precisa estar articulada à participação e à aprendizagem, de modo que a presença na instituição não seja tomada como suficiente para caracterizar a efetivação da inclusão.

Em diálogo com essa orientação, Pletsch (2014) permite situar a educação inclusiva em relação às políticas educacionais, às práticas curriculares e aos processos de ensino e aprendizagem. Essa articulação evidencia a importância de considerar as relações entre as orientações que fundamentam a educação inclusiva e as formas pelas quais elas se concretizam no cotidiano escolar. As práticas curriculares, nesse contexto, constituem uma dimensão relevante para a análise das condições de participação dos estudantes, uma vez que a organização do ensino interfere nas possibilidades de acesso aos conhecimentos e de envolvimento nas atividades propostas. A reflexão sobre a inclusão exige, portanto, considerar a relação entre os princípios que orientam as políticas educacionais e as decisões pedagógicas que organizam as experiências de escolarização.

A existência de orientações normativas inclusivas não permite concluir, isoladamente, que as condições de escolarização tenham sido transformadas. Para examinar sua efetivação, seria necessário considerar práticas de ensino, apoios, participação e aprendizagens em situações concretas. A distância possível entre compromisso institucional e experiência educacional constitui uma questão de investigação, não um resultado demonstrado por este ensaio.

**Neurodiversidade e reconhecimento das singularidades**

O paradigma da neurodiversidade propõe compreender as variações neurológicas e cognitivas como parte da diversidade humana, questionando a ideia de que existe apenas uma forma legítima de pensar, comunicar, aprender ou interagir. Essa perspectiva contribui para ampliar a compreensão das diferenças presentes nos processos de aprendizagem, ao problematizar expectativas que tomam determinados modos de funcionamento como referências únicas para a participação social e educacional. Ao reconhecer a diversidade neurológica como parte da experiência humana, o paradigma favorece uma reflexão sobre a maneira como as diferenças são interpretadas e sobre as condições estabelecidas para que os sujeitos participem das atividades nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Singer (2017) constitui uma referência para a emergência do conceito de neurodiversidade, enquanto Walker (2021) aprofunda as discussões sobre o paradigma da neurodiversidade, o empoderamento autista e as implicações sociais e políticas dessa

ISSN: 2358-8829

perspectiva. A mobilização desses referenciais permite compreender que a discussão sobre neurodiversidade ultrapassa a descrição de características individuais, alcançando as formas pelas quais as diferenças são percebidas e consideradas nas relações sociais. No campo educacional, essa compreensão contribui para questionar interpretações que associam determinadas características neurológicas, de maneira automática, à incapacidade de aprender ou de participar de experiências formativas. A análise passa a considerar, assim, a relação entre as singularidades dos estudantes e as condições em que os processos educativos são organizados.

Adotar esse referencial no debate educacional não significa negar a existência de deficiências, dificuldades ou necessidades de intervenções e apoios individualizados. O reconhecimento da diversidade humana não elimina as particularidades dos percursos de aprendizagem nem dispensa a atenção às necessidades específicas que podem se apresentar durante a escolarização. Ao contrário, permite considerar essas necessidades sem reduzir a compreensão do estudante ao diagnóstico ou às dificuldades que eventualmente apresenta. A oferta de apoios e o reconhecimento das singularidades podem, portanto, integrar uma mesma perspectiva de inclusão, desde que as características individuais não sejam tomadas como explicação suficiente para todas as experiências vivenciadas no contexto escolar.

Nessa direção, a abordagem da neurodiversidade contribui para evitar que o diagnóstico seja considerado uma explicação completa da experiência escolar ou uma previsão automática das possibilidades de aprendizagem. Embora possa fornecer informações relevantes para a compreensão de determinadas necessidades, o diagnóstico não esgota a complexidade das experiências dos estudantes nem determina, isoladamente, as condições em que poderão aprender e participar. O foco desloca-se para a singularidade dos percursos, para as relações estabelecidas no ambiente educativo e para as condições que favorecem a autonomia, a participação e a aprendizagem. Essa mudança de perspectiva permite ampliar a análise das práticas pedagógicas, considerando que as respostas educacionais precisam levar em conta tanto as particularidades dos estudantes quanto as condições concretas em que o ensino se desenvolve.

As noções de neurodiversidade e deficiência também exigem precisão conceitual. Neurodivergência é uma designação ampla, cujo uso social e político não corresponde automaticamente às categorias jurídicas de público da educação especial. Tampouco autoriza pressupor experiências homogêneas entre estudantes com diferentes condições ou diagnósticos. Essa distinção repercute na escola: os direitos e apoios previstos nas políticas públicas devem ser observados segundo os critérios aplicáveis, enquanto o planejamento

ISSN: 2358-8829

pedagógico precisa considerar necessidades efetivamente identificadas, inclusive aquelas que não se traduzem em um diagnóstico formal. Confundir esses planos pode produzir tanto generalizações quanto omissões de responsabilidade.

Na Educação Profissional e Tecnológica, esse deslocamento é particularmente importante diante de propostas formativas que articulam conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, além de experiências relacionadas ao trabalho. A diversidade dos processos de aprendizagem precisa ser considerada em uma organização educacional que envolve diferentes conhecimentos, atividades e formas de participação. Nesse contexto, a inclusão de estudantes neurodivergentes demanda atenção às condições pelas quais os conteúdos são apresentados, as atividades são desenvolvidas e as aprendizagens são demonstradas. A análise dessas condições permite questionar práticas que, ao estabelecerem formas rígidas de participação, podem restringir as possibilidades de envolvimento dos estudantes nas experiências formativas.

A formação integrada, conforme discutida por Ciavatta (2005), remete à articulação entre escola, trabalho, memória e identidade, superando uma compreensão estreita da formação como treinamento instrumental. Essa perspectiva contribui para situar a EPT em um horizonte formativo que não se limita à preparação para a execução de tarefas, mas considera a articulação de diferentes dimensões da experiência educacional. A formação, nesse sentido, envolve a construção de percursos que relacionam conhecimentos e experiências, ampliando a compreensão do processo educativo para além de uma preparação restrita às exigências imediatas do trabalho. A consideração dessa perspectiva permite estabelecer relações entre a formação integrada e o debate sobre inclusão, uma vez que ambas as discussões envolvem a compreensão dos estudantes como sujeitos de processos formativos que não devem ser reduzidos a uma única dimensão de sua experiência.

Sob essa perspectiva, reconhecer a neurodiversidade também significa garantir que os estudantes não sejam reduzidos a diagnósticos nem afastados previamente de experiências formativas complexas. A identificação de diferenças cognitivas e neurológicas não deve constituir, por si só, um critério para limitar as possibilidades de participação dos sujeitos nas atividades educacionais. Ao contrário, a reflexão sobre essas diferenças pode contribuir para examinar as condições necessárias à participação dos estudantes nas experiências que integram a formação profissional e humana. No Ensino Médio Integrado, essa discussão assume importância ao considerar que a proposta formativa articula diferentes conhecimentos e experiências, exigindo uma análise das possibilidades de acesso, participação e aprendizagem ao longo do percurso escolar.

ISSN: 2358-8829

A contribuição crítica da neurodiversidade para o debate educacional está em tornar visíveis os pressupostos de normalidade presentes nas práticas de ensino. Em lugar de inferir capacidades e dificuldades a partir de rótulos diagnósticos, a análise pedagógica pode investigar as exigências específicas das atividades, os apoios necessários e os modos pelos quais os estudantes participam da produção do conhecimento.

Esse processo de reflexão, contudo, precisa ser acompanhado de análise contextual e de diálogo com os próprios estudantes, suas famílias e os profissionais envolvidos. A consideração das singularidades exige atenção às condições concretas de cada situação, evitando que uma perspectiva conceitual seja transformada em uma fórmula única para responder a experiências distintas. O reconhecimento da neurodiversidade não implica estabelecer procedimentos universais aplicáveis indistintamente a todos os estudantes, mas favorecer uma compreensão que considere as diferenças e as condições de participação em cada contexto educativo. Dessa maneira, a construção de práticas pedagógicas inclusivas na EPT requer a articulação entre o reconhecimento das singularidades, a análise das condições de ensino e a reflexão sobre as possibilidades de ampliar a participação dos estudantes nas experiências formativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da articulação entre os referenciais examinados decorre uma primeira implicação: identificar barreiras exige observar a relação entre a atividade proposta, os recursos disponíveis e as condições de participação dos estudantes. No Ensino Médio Integrado, essa análise inclui aulas expositivas, avaliações, oficinas e laboratórios, nos quais instruções pouco acessíveis, ritmos rígidos ou modos únicos de registro podem restringir oportunidades de aprendizagem.

Essa compreensão pressupõe reconhecer que os processos de aprendizagem podem ocorrer de diferentes maneiras e que a organização do ensino precisa considerar essa diversidade. Quando as atividades são estruturadas a partir de uma única forma de apresentação dos conteúdos, de realização das tarefas ou de demonstração dos conhecimentos, podem surgir barreiras que dificultam a participação de determinados estudantes. Por isso, a identificação dessas barreiras constitui uma etapa importante para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e para a definição de estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem. A análise das condições de ensino permite, assim, direcionar a atenção não apenas às dificuldades apresentadas pelos estudantes, mas também aos elementos da organização pedagógica que podem ser revistos para favorecer seu envolvimento nas atividades escolares.

ISSN: 2358-8829

A diversificação das estratégias pedagógicas precisa manter relação explícita com os objetivos formativos. Quando um procedimento de avaliação impede que o estudante demonstre um conhecimento que efetivamente possui, podem ser pertinentes outras formas de expressão ou execução. Em atividades técnicas, a análise deve distinguir competências indispensáveis à segurança e ao exercício profissional de exigências acessórias que admitem adaptações.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa tarefa precisa considerar as especificidades de cada componente curricular e dos diferentes ambientes de formação. A articulação entre conhecimentos conceituais e atividades práticas exige atenção às formas de apresentação das propostas, às orientações fornecidas e às condições necessárias para a realização das tarefas. Os processos de ensino podem envolver diferentes recursos, linguagens e etapas de execução, o que torna relevante examinar como essas características interferem nas possibilidades de participação dos estudantes. Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas requer que as estratégias sejam pensadas em relação aos objetivos de aprendizagem e às particularidades das atividades desenvolvidas, considerando as condições concretas em que o processo formativo ocorre.

Entre as possibilidades que podem ser consideradas nesse processo estão as orientações mais explícitas, a utilização de recursos visuais, a organização previsível das etapas das atividades e a oferta de diferentes formas de participação e avaliação. As adequações razoáveis também podem integrar esse conjunto de possibilidades, conforme as necessidades identificadas em cada situação. Essas estratégias podem contribuir para tornar as propostas pedagógicas mais acessíveis e favorecer a compreensão das atividades, desde que sejam planejadas de maneira contextualizada. Sua utilização exige atenção às características dos estudantes, às demandas dos componentes curriculares e às condições de desenvolvimento das atividades, evitando a aplicação automática de procedimentos que não considerem as particularidades de cada contexto.

As diferenças entre estudantes neurodivergentes impedem a prescrição de uma estratégia universal. A pertinência de recursos visuais, instruções segmentadas, antecipação de rotinas ou flexibilização de tempos depende das características da tarefa, das preferências do estudante e da avaliação dos efeitos da intervenção. Essas possibilidades são apresentadas como hipóteses pedagógicas justificáveis, não como práticas cuja eficácia tenha sido medida neste estudo.

A formação docente constitui condição relevante para interpretar dificuldades de aprendizagem sem reduzi-las ao diagnóstico. Na EPT, professores provenientes de diferentes

ISSN: 2358-8829

áreas de formação podem precisar de espaços coletivos para discutir acessibilidade curricular, mediação didática e avaliação de conhecimentos técnicos. A análise teórica indica a importância dessa formação, mas não permite afirmar quais são as necessidades predominantes dos docentes de uma instituição determinada.

Nesse sentido, é necessário criar oportunidades de formação continuada que favoreçam a reflexão sobre a inclusão e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas coerentes com as necessidades identificadas no contexto escolar. A formação docente precisa contemplar tanto conhecimentos sobre inclusão e neurodiversidade quanto a análise das condições concretas de ensino, dos currículos e dos processos avaliativos. Não se trata apenas de ampliar o conhecimento teórico sobre as diferenças entre os estudantes, mas também de favorecer a reflexão sobre como esse conhecimento pode contribuir para a compreensão das situações vivenciadas no cotidiano educacional. A articulação entre fundamentação teórica e análise das práticas permite discutir possibilidades de intervenção pedagógica considerando as especificidades das atividades e os desafios encontrados durante os processos de ensino e aprendizagem.

O acompanhamento das adaptações requer perguntas específicas: o estudante conseguiu acessar as instruções? Participou das atividades previstas? Demonstrou o conhecimento correspondente aos objetivos? Os apoios foram oferecidos em tempo oportuno? Houve efeitos indesejados, como isolamento do grupo ou redução injustificada da complexidade das tarefas? A resposta a essas questões depende de registros e de diálogo com os sujeitos envolvidos. Por isso, o planejamento colaborativo pode incluir momentos de revisão das estratégias utilizadas, permitindo distinguir medidas formalmente disponíveis daquelas que, em determinada situação, contribuíram para ampliar a participação e a aprendizagem.

Além disso, o planejamento colaborativo e o diálogo entre docentes e equipes de apoio constituem possibilidades importantes para compartilhar conhecimentos, analisar situações e construir respostas pedagógicas mais articuladas. A existência de espaços coletivos de reflexão permite que as dificuldades identificadas no cotidiano escolar sejam discutidas de maneira conjunta, ampliando as possibilidades de compreensão e enfrentamento das barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse processo, a troca de experiências e a análise das práticas efetivamente desenvolvidas podem contribuir para que as decisões pedagógicas não dependam exclusivamente de iniciativas isoladas. A formação continuada, quando articulada ao planejamento e à reflexão coletiva, pode favorecer a construção de práticas mais coerentes com os princípios da inclusão e com as condições concretas de escolarização.

ISSN: 2358-8829

A responsabilidade institucional envolve decisões sobre tempos de planejamento, acessibilidade dos ambientes, recursos de apoio e articulação entre equipes. Sem essas condições, mesmo docentes comprometidos podem encontrar limites para reorganizar o ensino. A participação dos estudantes nas decisões que lhes dizem respeito também é relevante para evitar que apoios sejam definidos apenas a partir de expectativas externas.

Como contribuição complementar, a categoria Inclusivismo Retórico-Instrumental (IRI), formulada por Quirino (2026), permite interrogar situações em que a linguagem institucional da inclusão e a existência de procedimentos formais são tomadas como evidências suficientes de sua realização. A Inclusão Baseada em Evidências (IBE), também proposta por Quirino (2026), oferece uma arquitetura teórico-metodológica de três dimensões analíticas relacionais, examinadas por triangulação intradimensional, interdimensional e integrada. Neste ensaio, essas formulações têm função problematizadora: indicam a necessidade de investigar as relações entre condições ofertadas, experiências de participação e resultados formativos, sem supor que o artigo tenha operacionalizado ou validado empiricamente a IBE.

A análise institucional também deve considerar a temporalidade. Uma adaptação que permite realizar uma atividade isolada pode não ser suficiente para sustentar um percurso formativo que exige continuidade entre componentes curriculares e progressão de competências. No Ensino Médio Integrado, a articulação entre disciplinas da formação geral e técnica amplia essa exigência. Acompanhamento pedagógico, circulação responsável de informações e revisão periódica de barreiras constituem, assim, possibilidades de investigação e planejamento, cujo alcance precisa ser apreciado nas experiências concretas dos estudantes.

Nessa perspectiva, os documentos institucionais, o planejamento pedagógico e as políticas de acessibilidade podem contribuir para consolidar compromissos com a inclusão, orientando decisões e organizando as ações desenvolvidas pela instituição. Entretanto, sua existência não garante, por si só, a transformação das práticas educacionais. Para que esses instrumentos contribuam efetivamente para a participação dos estudantes, é necessário que seus princípios estejam articulados às decisões pedagógicas e às condições concretas de desenvolvimento do ensino. Quando os compromissos institucionais permanecem restritos a registros formais, sem repercussão na organização cotidiana das atividades, sua capacidade de contribuir para a inclusão fica limitada.

As implicações discutidas convergem para um problema de responsabilidade compartilhada: identificar barreiras, planejar mediações, oferecer apoios e acompanhar a participação dos estudantes requer articulação entre trabalho docente e condições

ISSN: 2358-8829

institucionais. A efetividade dessas medidas, contudo, somente poderá ser afirmada mediante investigação de suas consequências em experiências escolares concretas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio examinou como diferentes concepções de deficiência e o paradigma da neurodiversidade orientam perguntas distintas sobre a inclusão de estudantes no Ensino Médio Integrado. A principal contribuição da análise consiste em evidenciar que as dificuldades de participação devem ser interpretadas à luz das exigências pedagógicas, das condições institucionais e das necessidades específicas dos estudantes.

O modelo social permite investigar barreiras produzidas pela organização escolar, enquanto a perspectiva biopsicossocial considera interações entre condições individuais e contextuais. O paradigma da neurodiversidade acrescenta a crítica à naturalização de padrões únicos de funcionamento cognitivo. Essas contribuições são relevantes para o planejamento pedagógico, embora não ofereçam, por si mesmas, uma solução uniforme para situações escolares distintas.

A discussão mostrou a importância de combinar reconhecimento das diferenças, acesso a apoios e atenção às exigências de cada atividade formativa. Na EPT, isso envolve examinar tanto os conteúdos e procedimentos considerados essenciais quanto os modos de ensino e avaliação pelos quais os estudantes podem demonstrar suas aprendizagens.

A formação integrada amplia o alcance desse problema, pois a participação precisa ser considerada em atividades científicas, tecnológicas, culturais e relacionadas ao trabalho. A possibilidade de adaptar procedimentos pedagógicos deve ser analisada em relação aos objetivos de aprendizagem, às condições de segurança e às barreiras que podem ser removidas sem empobrecer o percurso formativo.

As implicações institucionais incluem formação continuada, planejamento coletivo, acessibilidade e participação dos estudantes nas decisões sobre apoios. O ensaio oferece fundamentos para investigar essas condições; sua existência e seus efeitos em instituições concretas permanecem questões empíricas.

A natureza bibliográfica e conceitual do estudo delimita suas conclusões. Não foram produzidos dados sobre práticas docentes, trajetórias estudantis ou resultados de intervenções. Desse modo, a análise permite formular problemas e critérios de investigação, mas não demonstrar a efetivação da inclusão em uma instituição ou rede de ensino.

Pesquisas posteriores podem acompanhar situações de ensino e avaliação no Ensino Médio Integrado, ouvir estudantes neurodivergentes e docentes e examinar como decisões

institucionais afetam o acesso aos conhecimentos, a participação e a aprendizagem. Esse aprofundamento permitiria avaliar a pertinência das proposições aqui desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Neurodiversidade; Educação inclusiva; Ensino Médio Integrado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 14 jul. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31204. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/31204. Acesso em: 14 jul. 2026.

QUIRINO, Raquel. **Inclusão em disputa**: crítica ao inclusivismo retórico-instrumental e às racionalidades contemporâneas da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. 2026. Relatório de estágio pós-doutoral – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2026.

SINGER, Judy. **Neurodiversity:** The Birth of an Idea. Lexington, KY: [s. n.], 2017. Disponível em: https://wellcomecollection.org/works/ywrdd8ff. Acesso em: 14 jul. 2026.

WALKER, Nick. **Neuroqueer Heresies**: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities. Fort Worth: Autonomous Press, 2021. Disponível em: https://neuroqueer.com/neuroqueer-heresies/. Acesso em: 14 jul. 2026.