

## **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Reflexões sobre a Inclusão de Estudantes com TOD**

**High School Integrated with Vocational Education: Reflections on the Inclusion of  
Students with ODD**

**La Educación Secundaria Integrada con la Formación Profesional: Reflexiones sobre  
la Inclusión de Alumnos con TOD**

Júlia Maria de Oliveira Campos<sup>1</sup>

Daniele Soares da Silva<sup>2</sup>

Artigo científico

Linha de pesquisa: Educação e Direitos Humanos.

### **RESUMO**

O artigo analisa a inclusão de estudantes com transtornos disruptivos, especialmente o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco no Ensino Médio Integrado (EMI). A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e documental, baseou-se em legislações nacionais e produções científicas recentes, aliadas à observação reflexiva da prática docente em uma Escola Técnica Estadual (ETE) de Pernambuco. Fundamentado em autores como Frigotto, Ciavatta, Saviani e Freire, o estudo discute a EPT como espaço de formação integral e de potencial emancipador, ao articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Os resultados evidenciam que, embora as políticas inclusivas representem avanços legais e pedagógicos, a ausência de formação docente específica, de infraestrutura adequada e de profissionais especializados limita a efetividade das práticas inclusivas. Conclui-se que a consolidação de uma EPT inclusiva requer políticas públicas estruturantes, valorização do trabalho docente e compromisso coletivo com a equidade e a justiça social.

---

<sup>1</sup> Mestra em Direitos Humanos (UFPE). Pós-graduada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (IFRR). Pós-graduada em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFPE). Graduada em Pedagogia e Professora de Educação Profissional e Tecnológica na rede estadual de Pernambuco, contatojuliamcampos@gmail.com; o presente artigo foi apresentado no IV Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação e II Congresso Híbrido: Conectando Teoria e Prática.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Pós-graduada em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFPE). Professora de Educação Profissional e Tecnológica na rede estadual de Pernambuco, dani100soares@gmail.com.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão. Transtorno Opositor Desafiador.

#### ABSTRACT

The article analyzes the inclusion of students with disruptive disorders, especially Oppositional Defiant Disorder (ODD), in Professional and Technological Education (PTE), focusing on Integrated Secondary Education. The research, qualitative in nature and based on bibliographical and documentary sources, relied on national legislation and recent scientific studies, combined with reflective observation of teaching practice in a State Technical School in Pernambuco, Brazil. Grounded in authors such as Frigotto, Ciavatta, Saviani, and Freire, the study discusses PTE as a space for integral and emancipatory education, articulating work, science, culture, and technology. The results show that although inclusive policies represent legal and pedagogical progress, the lack of specific teacher training, adequate infrastructure, and specialized professionals limits the effectiveness of inclusion. It concludes that building inclusive Professional and Technological Education requires structural public policies, teacher appreciation, and a collective commitment to equity and social justice.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Inclusion. Oppositional Defiant Disorder.

#### RESUMEN

El artículo analiza la inclusión de estudiantes con trastornos disruptivos, especialmente el Trastorno Negativista Desafiante (TND), en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), con enfoque en la Educación Media Integrada. La investigación, de carácter cualitativo y basada en fuentes bibliográficas y documentales, se fundamentó en legislaciones nacionales y estudios científicos recientes, junto con la observación reflexiva de la práctica docente en una Escuela Técnica Estatal de Pernambuco, Brasil. Basado en autores como Frigotto, Ciavatta, Saviani y Freire, el estudio discute la EPT como un espacio de formación integral y emancipadora, al articular trabajo, ciencia, cultura y tecnología. Los resultados muestran que, aunque las políticas inclusivas representan avances legales y pedagógicos, la falta de formación docente específica, infraestructura adecuada y profesionales especializados limita su efectividad. Se concluye que consolidar una EPT inclusiva exige políticas públicas estructurales, valorización docente y compromiso colectivo con la equidad y la justicia social.

**Palabras clave:** Educación Profesional y Tecnológica. Inclusión. Trastorno Negativista Desafiante.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é concebida como espaço de formação integral que deve articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tendo como um de seus princípios a centralidade do trabalho como princípio educativo. Tal perspectiva amplia o horizonte da escola ao possibilitar que jovens vivenciem experiências formativas que dialogam diretamente com o mundo do trabalho, ainda marcado por práticas excludentes, sobretudo em relação às pessoas com deficiência ou com transtornos. No contexto brasileiro, essa concepção se materializa especialmente no Ensino Médio Integrado (EMI), forma de oferta que busca articular a formação geral à formação técnica, proporcionando aos estudantes o

desenvolvimento de competências científicas, culturais e profissionais de maneira unitária. Ciavatta (2014) e Frigotto (2015) ressaltam que essa concepção rompe com a histórica dicotomia entre formação geral e técnica, ao compreender o trabalho como dimensão fundante da existência humana e eixo estruturante do processo educativo. Nesse contexto, refletir sobre a inclusão de estudantes com transtornos disruptivos, como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), no Ensino Médio Integrado, é necessário para compreender os limites e possibilidades da EPT enquanto promotora de oportunidades educativas e sociais. O ingresso desses estudantes em cursos técnicos deve representar o acesso a práticas formativas que podem favorecer autonomia, autoestima e inserção social. Nessa direção, Carvalho e Cavalcanti (2020) destacam que a inclusão na EPT só se concretiza quando há condições pedagógicas e estruturais que assegurem equidade, de modo que a diversidade seja reconhecida como princípio constitutivo da formação.

A experiência docente em Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), em Pernambuco, mostra que a chegada de estudantes diagnosticados com transtornos, como o TOD, gera novas inquietações e desafia os educadores a repensarem sua prática. A adolescência, período de intensas transformações biopsicossociais, torna o processo ainda mais complexo: é fase de busca por identidade, afirmação e pertencimento, fatores que influenciam diretamente a vida escolar. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado, ao articular formação acadêmica e profissional, amplia o espaço de socialização e de construção de projetos de vida, criando condições para que os jovens desenvolvam suas dimensões cognitivas, sociais e afetivas em diálogo com o mundo do trabalho.

Entretanto, persistem desafios estruturais e pedagógicos: a ausência de profissionais especializados, a carência de políticas consistentes de formação continuada e as condições materiais frequentemente precarizadas das escolas públicas. Esses limites são expressão de escolhas políticas que historicamente subfinanciam a educação pública e restringem a efetividade das legislações inclusivas. Assim, evidencia-se a distância entre o que é assegurado nos marcos legais e a realidade concreta vivida nas instituições, revelando que a consolidação de uma EPT inclusiva depende de políticas estruturantes de financiamento, valorização do trabalho docente

e fortalecimento da rede de apoio escolar.

Diante desse cenário, o artigo analisa de que maneira a EPT pode contribuir para a inclusão de estudantes com transtornos, tomando o TOD como eixo de reflexão. A análise parte do entendimento de que a inclusão não se limita a práticas pedagógicas pontuais, mas exige condições estruturais, financiamento adequado e políticas públicas que garantam suporte efetivo às escolas. São discutidos os fundamentos históricos e conceituais da educação inclusiva, os marcos legais e pedagógicos que orientam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, sobretudo, o papel da EPT na formação integral desses sujeitos diante das contradições entre o direito assegurado em lei e a realidade vivida nas instituições.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Educação Inclusiva e Educação Especial no Brasil

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil é marcada por avanços normativos e tensões históricas. Os primeiros passos ocorreram em instituições assistenciais, como o Instituto Imperial para a Educação de Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), de caráter segregador (BRASIL, 2015). A mudança de paradigma consolidou-se com acordos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reafirmaram o direito universal à aprendizagem e à inclusão plena.

Este último evento, do qual o Brasil é signatário, trouxe mudanças significativas, sendo um marco importante para a nossa educação social e especial. A educação inclusiva é vista como um direito fundamental, defendendo que todas as crianças devem aprender juntas na escola regular, independente das suas características ou necessidades. Pela primeira vez no país o/a discente deficiente fica na sala comum e tem como apoio a sala de recursos especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal, a ser ofertada preferencialmente na rede regular (Brasil, 1996). Garante o Atendimento Educacional

Especializado, assim como currículos específicos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas - quando necessário, para atender às necessidades do público do AEE.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) ratifica a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aula regulares, orientando as ações da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidou o princípio da igualdade de condições e reforçou a obrigatoriedade de políticas que assegurem acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Traz um capítulo dedicado ao direito à educação em todos os níveis e aprendizado por toda a vida, de forma a alcançar o máximo do desenvolvimento possível dos seus talentos e habilidades físicas, sensoriais e intelectuais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É conhecida como a bíblia do deficiente por ser destinada a assegurar e promover, em condições e igualdade, o exercício do direito e das liberdades fundamentais, pela Pessoa com Deficiência, visando a inclusão social e cidadã. Garante os direitos individuais, coletivos, sociais, políticos, sexuais e educacionais do público-alvo e impõe as penalidades a quem infringir a lei.

Feito este panorama, é importante destacar que nenhum documento citado acima traz em seu bojo algo específico ou detalhado sobre TOD. O que há são definições e conceitos técnicos da área médica, algo relativamente novo, inclusive para a medicina.

O conceito de “Transtorno Opositor” (ou *Oppositional Disorder*) surgiu no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua terceira Edição (DSM-III), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, em 1980. Tornou-se um documento internacionalmente aceito sobre o diagnóstico e tratamento de transtornos mentais, definindo-o como um padrão de comportamentos desafiadores, negativistas e desobedientes. É um padrão recorrente de humor irritável, comportamento argumentativo ou atitude vingativa, com duração de pelo menos seis

meses e exibido com pelo menos uma pessoa que não seja irmão(ã) (DSM-5-TR).

De acordo com *American Psychiatric Association* (2022), as causas de fatores de risco podem ser biológicos: temperamento difícil, impulsividade, desregulação emocional; ambientais: práticas parentais inconsistentes ou punitivas, falta de supervisão, exposição a violência ou negligência e sociais: conflitos familiares, rejeição escolar, pares com comportamentos antissociais.

Por ser um transtorno comportamental, causa prejuízo significativo na vida social, educacional e/ou ocupacional. Requer o Atendimento Educacional Especializado para o auxílio e desenvolvimento das atividades cotidianas, mas para a potencialização da sua capacidade socio-interacional, o que pode ser apoiado e favorecido por um trabalho colaborativo entre escola família e profissionais especializados, que juntos mobilizarão uma série de estratégias para ampliar o desenvolvimento do/a estudante com TOD nas diversas áreas da sua vida e não apenas na área acadêmica.

Quanto às intervenções relacionadas às doenças mentais, estas podem ser tratadas com terapia somática (que inclui medicamentos e outras intervenções) e psicoterapia, ambas avaliadas e prescritas por especialista. É fundamental, seja qual for a deficiência, buscar o apoio específico necessário, bem como acolher e apoiar a pessoa que vivencia a condição.

O conceito de equidade emerge, nesse contexto, como princípio fundamental. Mais do que garantir o acesso formal, é preciso assegurar condições concretas para permanência e êxito. Assim, a Educação Inclusiva deve ser compreendida como política de democratização da escola e enfrentamento das desigualdades estruturais. No âmbito das ETEs, esse princípio adquire novos contornos, pois a ampliação do acesso à EPT representa não apenas um avanço educacional, mas também um instrumento de inclusão social e econômica.

## **2.2 Educação Profissional e Tecnológica e o trabalho como princípio educativo**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil consolidou-se como uma proposta formativa que busca articular ciência, cultura, tecnologia e trabalho em uma

perspectiva integral. Diferente de uma formação meramente utilitarista voltada às demandas imediatas do mercado, a EPT, especialmente na forma de oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), procura integrar formação geral e formação técnica, rompendo com a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

O conceito de trabalho como princípio educativo, central nesse modelo, remonta à pedagogia histórico-crítica e à tradição marxista de compreensão da educação. Para Saviani (2007), o trabalho, enquanto categoria ontológica, é a atividade humana pela qual o homem produz sua existência e transforma a natureza, constituindo-se como mediação fundamental do processo educativo. Frigotto (2015) reforça que assumir o trabalho como princípio significa superar a visão instrumental da escola e compreender a formação como processo omnilateral, isto é, capaz de desenvolver integralmente as potencialidades humanas, articulando conhecimentos científicos, técnicos, culturais e sociais. Nessa mesma linha, Ciavatta (2014) destaca que se trata de uma concepção que assume a vida concreta dos sujeitos como eixo do processo formativo, articulando a dimensão produtiva à emancipação social.

O Ensino Médio Integrado, portanto, constitui-se em espaço estratégico para a democratização do conhecimento e a construção de trajetórias de vida mais autônomas. A proposta pedagógica dessa forma de ensino considera que a formação profissional não pode estar dissociada do desenvolvimento humano em sua integralidade, contemplando dimensões cognitivas, éticas, sociais e culturais. Para os jovens com deficiência ou transtornos, como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), esse modelo abre a possibilidade de vivência em práticas formativas que historicamente lhes foram negadas, em um ambiente escolar que, ao menos em sua concepção, deve reconhecer a diversidade como princípio constitutivo.

Entretanto, como observam Carvalho e Cavalcanti (2020), a efetividade da inclusão na EPT esbarra em contradições estruturais. Apesar de legislações que asseguram o acesso e a permanência, a ausência de políticas públicas consistentes de financiamento, a carência de profissionais especializados e a precarização das condições de trabalho docente revelam um abismo entre o projeto legal e a realidade escolar. Essas contradições refletem a própria condição da educação em sociedades marcadas pela desigualdade, onde políticas inclusivas coexistem com práticas de

exclusão. Nesse sentido, a EPT se apresenta como espaço de disputa: de um lado, um projeto emancipatório que reconhece o trabalho como princípio educativo e valoriza a formação integral; de outro, a pressão por uma lógica instrumental e adaptativa ao mercado, que limita as possibilidades de democratização efetiva do conhecimento.

### 2.3 Inclusão escolar na EPT e formação docente

A efetivação da inclusão escolar no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica é atravessada por conquistas legais e contradições históricas. As legislações e políticas afirmam o direito de acesso e permanência de pessoas com deficiência e estudantes com transtornos, como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), mas a realidade das escolas ainda revela obstáculos estruturais significativas. Entre elas, destacam-se a infraestrutura insuficiente, a ausência de profissionais especializados em número adequado e o desafio de trabalhar em turmas numerosas, fatores que fragilizam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar desses obstáculos, experiências no cotidiano escolar têm mostrado que o uso de recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade pode favorecer a aprendizagem e a participação de estudantes com transtornos na EPT. Como apontam Souza et al. (2024), a utilização de materiais adaptados, tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas constitui elemento central para reduzir barreiras e potencializar os processos formativos, tornando o espaço escolar mais inclusivo e responsivo às necessidades do alunado. Essas práticas, contudo, não podem depender da iniciativa isolada dos professores, mas exigem políticas institucionais que assegurem condições materiais e pedagógicas para sua consolidação.

Inspirado pela tradição marxista, Paulo Freire (1999) compreende a educação como práxis transformadora, em que teoria e prática se unem na busca de uma realidade mais justa. Para o autor, a escola e os projetos político-pedagógicos podem se constituir como espaços reais de inclusão social, desde que assumam a diversidade como princípio e a humanização como horizonte. Pensar em Paulo Freire, portanto, é reconhecer a possibilidade concreta de uma educação inclusiva, entendida não como concessão, mas como direito vinculado à construção da cidadania.

No caso da Educação Profissional e Tecnológica, essa questão ganha contornos específicos. Grande parte dos docentes ingressa na docência a partir de graduações em áreas técnicas ou bacharelados, sem formação pedagógica consistente. Isso amplia as barreiras para a inclusão, pois o domínio técnico não assegura, por si só, preparo para lidar com as diferenças em sala de aula. A ausência de políticas efetivas de formação inicial e continuada voltadas às demandas da diversidade acentua esse quadro, transferindo muitas vezes ao professor a responsabilidade de criar soluções individuais para desafios que são estruturais.

Investir em formação docente, portanto, é condição indispensável para enfrentar práticas excludentes que ainda marcam a educação brasileira. Quando ausentes, tais políticas revelam a fragilidade das estruturas educacionais e a dificuldade de romper com modelos pedagógicos cristalizados desde o período colonial, baseados em lógicas seletivas e discriminatórias. A LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam o dever do Estado de garantir formação adequada, não apenas para assegurar acesso, mas também para promover a permanência e o êxito escolar de estudantes com deficiência ou transtornos, em todos os níveis e modalidades da educação.

Portanto, discutir inclusão na EPT exige compreender que a formação docente não pode ser vista como responsabilidade individual, mas como dimensão de uma política educacional mais ampla. Somente com investimento público, valorização profissional e políticas estruturantes será possível construir condições reais para que a escola técnica cumpra sua função social de formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

#### **2.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE) e políticas públicas**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e ratificado em legislações consonantes posteriores. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, que dispõe as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, definindo-o da

seguinte forma:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade ou estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 4º O público alvo do AEE são: alunos com deficiência (aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial); os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância – psicoses e transtornos invasivos sem outra especificação); e alunos com altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade).

Para fins deste decreto, o grupo atendido pelo AEE são Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação; e também transtornos funcionais específicos, em que o TOD é contemplado. Enfatizamos que o(a) aprendiz com necessidades educacionais especiais não é uma pessoa ontologicamente deficiente. É um ser como todos os demais, entretanto, possui particularidades no que tange o processo de ensino e aprendizagem.

O(a) estudante com TOD, portanto, é um sujeito único que não se reduz a categorizações ou rotulações, sendo que sua complexidade não pode ser mensurada de fora, ademais estes necessitam de situações estimuladoras para que avancem nos aspectos inerentes à sua personalidade e aprendizagem (Mantoan, 2013), e nas salas de recursos específicas, o atendimento suplementar, trará aprendizagens significativas e eficaz, uma vez que, como os principais objetivos da sala de recursos específica são:

desenvolver as capacidades, habilidades e potencialidades do estudante; favorecer o enriquecimento e aprofundamento curriculares, assim como a ampliação dos interesses dele; fortalecer seu autoconceito positivo; ampliar e diversificar suas experiências; possibilitar ao estudante maior desenvolvimento da sua capacidade criativa, dos seus hábitos de trabalho e de estudo; oportunizar o desenvolvimento dos valores éticos e do convívio social; propor atividades que atendam ao seu ritmo individual de crescimento e de aprendizagem (Brasil, 2007).

Evidenciamos, que de acordo com a Resolução CNE/CEB nº4/2009, em seu Art. 12, para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o(a) professor(a) deve ter formação inicial para o exercício da docência e formação específica na educação

especial, devendo realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas do público alvo da educação especial.

Nessa perspectiva, este(a) professor(a) tem como missão proporcionar ao educando com necessidades educacionais especiais, aquilo que é específico à sua condição psiquiátrica/ neurológica, física, motora, comunicacional e/ou social. O ritmo cognitivo, a situação didática, as dinâmicas das aulas e espaços de aprendizagens é que devem ser construídos numa perspectiva de inclusão observando as limitações intelectuais, cognitivos, motores, comunicacionais, entre outras limitações.

Por isso se necessário que as leis, decretos e normativas que tratam sobre o AEE sejam repensados com a finalidade de contemplar essas exceções e também prever fiscalização para este atendimento - para que seja garantido o direito à educação de qualidade às pessoas com condições psiquiátricas adversas e/ou deficiências para que essa responsabilidade não fique apenas com o(a) educador(a), coordenador(a) e gestão. Transformar a cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético como método de análise. Tal abordagem permite compreender os fenômenos educativos em sua totalidade e movimento, considerando as contradições entre os discursos legais e a prática cotidiana da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O estudo toma como base documentos normativos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, além de produções científicas recentes sobre inclusão escolar e formação docente na EPT. As fontes foram selecionadas a partir de consultas em bases de dados da CAPES, priorizando publicações entre 2015 e 2024 que tratam da educação inclusiva e do atendimento a estudantes com transtornos disruptivos, em especial o Transtorno

Opositor Desafiador (TOD).

Como dimensão empírica, a análise apoia-se em observações reflexivas da prática docente em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco, localizada na Região Metropolitana do Recife, lócus que permitiu relacionar o referencial teórico às experiências concretas da educação profissional. Essa observação participante, de natureza não interventiva, contribuiu para identificar os desafios institucionais, formativos e pedagógicos que permeiam o processo de inclusão no Ensino Médio Integrado.

A interpretação dos dados baseia-se na dialética marxista e nas contribuições de Vigotski (1991), que compreende o desenvolvimento humano como processo histórico e social mediado pela atividade e pela linguagem. Assim, o estudo busca apreender as mediações entre teoria e prática, entre o individual e o coletivo, valorizando o papel da escola e do trabalho docente como instâncias de transformação.

O método dialético orienta, portanto, a análise das contradições entre as políticas inclusivas e as condições concretas de sua materialização nas escolas técnicas. Mais do que descrever, pretende-se compreender criticamente as determinações sociais, políticas e pedagógicas que configuram o campo da EPT e produzir reflexões que contribuam para o fortalecimento de uma prática educativa inclusiva e emancipatória.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS**

A análise das informações construídas ao longo do estudo permitiu evidenciar que a inclusão de estudantes com transtornos disruptivos, como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ainda se realiza de modo fragmentado e tensionado pelas contradições que atravessam a educação pública brasileira. As ETEs, embora representem um avanço na democratização do acesso ao conhecimento científico e profissional, enfrentam limites estruturais e pedagógicos que comprometem a efetividade de uma política verdadeiramente inclusiva.

#### 4.1 Formação docente e práticas pedagógicas humanizadoras

A formação dos professores constitui o primeiro eixo de análise e um dos principais entraves à efetivação da inclusão. Como destacam Carvalho e Cavalcanti (2020), a docência na EPT ainda é marcada pela presença de profissionais oriundos de áreas técnicas e bacharelados, sem formação pedagógica consistente. Essa característica revela uma lacuna histórica nas políticas públicas de formação docente, que não consideram as especificidades de ensinar em contextos de diversidade. O domínio técnico não garante, por si só, o preparo para lidar com as complexidades humanas e emocionais dos estudantes, especialmente aqueles com transtornos de comportamento.

Para Freire (1999), a formação docente deve ser compreendida como práxis transformadora, isto é, ação e reflexão orientadas para a humanização. O educador é sujeito histórico que, ao reconhecer-se como parte das contradições sociais, torna-se capaz de atuar criticamente sobre elas. Assim, a formação para a inclusão ultrapassa o campo da técnica e adentra o terreno da ética, da empatia e da consciência política. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva marxista discutida por Saviani (2007), segundo a qual o trabalho educativo é mediação fundamental entre o ser humano e a transformação da realidade social.

Na realidade das Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, observou-se que a ausência de programas de formação continuada específicos para a inclusão na EPT acentua a sensação de despreparo entre os docentes. Muitas práticas inclusivas emergem de esforços individuais, frequentemente baseados na intuição e na experiência, sem respaldo institucional. Essa constatação reforça a crítica de Ciavatta (2014), ao apontar que a formação integral do sujeito e o trabalho como princípio educativo não podem ser reduzidos a discursos, mas exigem condições materiais e políticas concretas.

#### 4.2 Recursos pedagógicos e acessibilidade na EPT

O segundo eixo da análise refere-se à acessibilidade pedagógica e institucional, que envolve o uso de recursos didáticos, tecnologias e adaptações curriculares. Souza

et al. (2024) ressaltam que, na EPT, o uso de recursos educacionais diferenciados, como metodologias ativas, tecnologias assistivas e flexibilizações curriculares, contribui para potencializar o engajamento e a aprendizagem de estudantes com transtornos. No entanto, a pesquisa indica que tais estratégias, quando existentes, são pontuais e dependem quase sempre da iniciativa de docentes sensibilizados, sem estrutura de apoio permanente.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, constitui espaço fundamental para complementar a formação dos estudantes com deficiência ou transtornos. Contudo, na prática, esse atendimento enfrenta carência de profissionais capacitados, falta de integração com o currículo técnico e escassez de recursos materiais. Essa desarticulação entre o AEE e as práticas pedagógicas da EPT reproduz uma lógica fragmentada, que mantém a diferença como exceção e não como parte constitutiva do processo educativo.

Essa realidade revela o descompasso entre a legislação inclusiva e a estrutura escolar concreta. O discurso da inclusão convive com salas superlotadas, ausência de psicólogos e intérpretes, e precarização das condições de trabalho docente, o que limita a criação de ambientes realmente acolhedores. Conforme Frigotto (2015), tais contradições expressam a própria disputa entre dois projetos de educação: um voltado à emancipação humana, e outro subordinado à lógica do mercado. A EPT, ao articular ciência, cultura e trabalho, pode ser espaço privilegiado de resistência, desde que compreendida como prática social comprometida com a formação omnilateral.

### **4.3 A EPT como espaço de mediação e emancipação**

A inclusão de estudantes com TOD no Ensino Médio Integrado evidencia o potencial da EPT como campo formativo e emancipador. Ao conjugar teoria e prática, a educação profissional possibilita o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, fortalecendo a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes. Entretanto, esse potencial só se concretiza quando há condições institucionais de mediação, e não pela mera boa vontade individual dos educadores. À luz de Vigotski (1991), o processo de ensino-aprendizagem é sempre mediado

socialmente, e o papel do professor é fundamental na criação de “zonas de desenvolvimento proximal” que permitam ao estudante avançar em sua formação. No caso de adolescentes com transtornos, essa mediação requer intencionalidade pedagógica, acolhimento afetivo e estrutura organizacional que garanta estabilidade e continuidade nas intervenções.

Assim, os resultados apontam que a EPT inclusiva só será possível quando o Estado assumir a responsabilidade política de garantir formação docente, infraestrutura adequada e valorização profissional. O desafio não é apenas pedagógico, mas social e estrutural. Requer um projeto de educação comprometido com a justiça social e com a construção de um mundo do trabalho acessível a todos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar, compreendida como um direito humano e um princípio ético da educação pública, exige a superação de barreiras que são, antes de tudo, políticas e estruturais. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa tarefa se torna ainda mais complexa, pois envolve a articulação entre formação integral, mundo do trabalho e diversidade humana, dimensões historicamente marcadas pela exclusão de pessoas com deficiência e transtornos.

Os resultados do estudo revelam que a EPT detém um potencial formativo expressivo para a inclusão, especialmente quando concebida sob o trabalho como princípio educativo, entendido em seu sentido ontológico e emancipador. Tal perspectiva, sustentada por Saviani (2007), Frigotto (2015) e Ciavatta (2014), reafirma que a formação profissional não deve restringir-se à preparação para o emprego, mas à construção de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos. Para estudantes com transtornos disruptivos, como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), esse princípio abre caminhos para o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a autonomia.

Entretanto, a concretização desse potencial depende de condições reais de trabalho docente, de infraestrutura adequada e de políticas permanentes de formação continuada. A ausência desses elementos perpetua a contradição entre o discurso

legal da inclusão e a materialidade do cotidiano escolar. Como observam Carvalho e Cavalcanti (2020), a inclusão na EPT não se efetiva por decreto: requer financiamento, tempo pedagógico, valorização profissional e o reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da prática educativa.

Inspirados nos princípios de Paulo Freire (1999), compreende-se que incluir é um ato político de amor e de coragem, e não um ajuste técnico. A práxis educativa só se torna transformadora quando o educador reconhece seu papel social e atua para subverter as lógicas excludentes que atravessam a escola e o trabalho. Assim, a formação humanizadora, que une teoria, prática e compromisso ético, deve ser assumida como eixo central das políticas de EPT inclusiva.

A inclusão de adolescentes com TOD nas ETEs evidencia a necessidade de repensar o currículo, as práticas e as relações escolares à luz de uma pedagogia que valorize a diferença como potência e não como desvio. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando articulado à proposta pedagógica da EPT, pode tornar-se espaço de mediação e emancipação, promovendo aprendizagens significativas e reduzindo as desigualdades.

Por fim, reafirma-se que o compromisso com a inclusão na EPT não é tarefa exclusiva do professor, mas projeto coletivo de sociedade. Gestores, famílias, estudantes e comunidade devem compartilhar a responsabilidade de construir escolas mais democráticas e solidárias. A educação inclusiva, quando articulada à perspectiva histórico-crítica, revela-se não apenas como política de acesso, mas como projeto civilizatório de justiça social.

Somente com investimento público, valorização do trabalho docente e políticas educacionais comprometidas com a equidade será possível consolidar uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente emancipatória, capaz de transformar a diferença em horizonte de humanidade e a escola em espaço concreto de liberdade.

## 6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Nadjane Coelho. **Educação Inclusiva**. Recife: UPE/NEAD, 2011.

American Psychiatric Association. **DSM-5-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, Text Revision**. Washington, DC: APA, 2022

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP). **Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents with Oppositional Defiant Disorder**, 2013.

ARENDDT, Hannah. **O declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem**. In:\_\_\_ Origens do totalitarismo. Parte II. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Disponível em: Acesso em: 11 abr. 2025.

CARVALHO, E. A. de; CAVALCANTI, R. C. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e115953219, 2020.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 20, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - **American Psychiatric**

Association, 2025.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SOUZA, J. P. de; PRIESNITZ FILHO, W. SANTOS, L. M. A. O uso de recursos

educacionais como facilitador do processo formativo dos estudantes com transtornos/dificuldades de aprendizagem no âmbito da EPT. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, *Santa Maria*, v. 25, n. 1, p. 121-143, 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 28 set. 2025.

VEIGA, Feliciano Henrique (2007). **Investigação dos comportamentos escolares disruptivos**: Duas escalas de avaliação. In J. J. Gázquez Linhares, M. C. Fuentes, A.

J. Dias, & N. Y. Russel (Orgs.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y intervención de la coso escolar* (pp.71-77). Almería: Universidad de Almería.

VIGOTSKI, Lév Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Ltda. 4ª edição brasileira, 1991.

World Health Organization. **ICD-11 – 6C90 Oppositional defiant disorder**. WHO, 2022.

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

Submetido em: 18/12/2025

Aceito em: 23/02/2026

Publicado em: 16/05/2026

