UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ALDEVÂNIA BARRETO DE MATOS

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA

BOA VISTA, RR
2025

ALDEVÂNIA BARRETO DE MATOS

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação de Professores.
Linha de pesquisa 2: Educação e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto

BOA VISTA, RR
2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

M433e Matos, Aldevânia Barreto de.

Estudantes público-alvo da educação especial e seus itinerários formativos nas escolas-piloto no novo ensino médio de 2022 a 2024 em Boa Vista/Roraima / Aldevânia Barreto de Matos. – Boa Vista, 2025.

207 f. : il. Inclui Apêndices e Anexos.

Orientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

1. Novo ensino médio. 2. Itinerários formativos. 3. Educação especial. 4. Filosofia da libertação. 5. Giro decolonial. I. Título. II. Silva Neto, João Paulino da (orientador).

CDU (2. ed.) 376.33(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

ALDEVÂNIA BARRETO DE MATOS

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa 2: Educação e Processos Inclusivos. Apresentado em 25 de agosto de 2025 e avaliado pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto
Orientador/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Titular Externo /PPGED/UFPA

Prof. Dr. José Rodrigo Santos Velho
Titular Interno/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos
Suplente Interno/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Sebastião Monteiro Oliveira
Suplente Externo/PROFEI/UFRR

Escutar o outro é um ato de resistência.
Reflexão autoral[1]

[1] Esta nuvem de palavras ilustra as vozes que insistem em ser ouvidas, como o grito de uma coletividade subsumida dentro da reforma do Ensino Médio. A epígrafe evoca o *éthos* da escuta e da resistência como fundamentos de uma prática educativa libertadora. Escutar não é mero gesto passivo, mas uma postura ética e política que rompe com a lógica colonial de silenciamento e abre espaço para a presença legítima do outro – especialmente daqueles historicamente negados como sujeitos de saber.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é verbo que carrego com o corpo inteiro.

Agradeço com a pele que sentiu as ausências, com o olhar que não desviou dos invisíveis, com o peito que, mesmo cansado, insistiu em amar e foi amada por ela, a escola.

Agradeço àqueles que, para além do ofício, foram presença. À professora Marluce de Melo Pontes *(in memoriam)*, que via, na pedra dura, uma joia − e mais tarde, me escolheu como quem já enxergava a joia lapidada.

Ao poeta e mestre Eliakin Rufino, que, diante da minha entrega, ousou perguntar: "Que valor tem tua dedicação? Teu crescimento? Saiba que não cabe em uma nota."

Ao professor Sebastião Monteiro de Oliveira, que escutou minhas perguntas existenciais quando minha voz ainda trêmula buscava se firmar.

À professora Soraya Napoleão Freitas, que acendeu meu norte ao dizer: "Vamos fazer um Mestrado? Você é pura força e conhecimento!" **E desde então, nunca mais deixei de sonhar e resistir!**

Chamo a todos "professor/a" porque não carregavam apenas títulos: carregavam humanidade.

Aos mestres do pensamento que caminharam comigo − **Dussel, Grosfoguel, Freire**, e principalmente a você, professor **João Paulino da Silva Neto** − obrigada por ensinarem que é possível pensar desde o Sul, e que nosso Sul é potência, é verbo insurgente.

Além de agradecer, ofereço esta dissertação a você, João Paulino, por ensinar com humildade e aprender comigo com generosidade. Trilhamos juntos um movimento de ensino-aprendizagem-ensino, em que saberes dialogaram, histórias se entrelaçaram e valores ecoaram em cada linha escrita. Você é, para mim, a imagem viva da **Pedagogia Decolonial Analógica**.

Em seu nome, agradeço aos professores e professoras do PPGE/UFRR, pela escuta e presença ao longo dessa jornada.

Às famílias dos **estudantes** PAEE, que me permitiram conhecer suas conquistas e frustrações.

À Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima, em nome de quem agradeço aos **gestores, coordenadores pedagógicos, professores e secretários escolares** por permitir o avanço da pesquisa.

À CAPES, que por meio da Bolsa de Desenvolvimento Científico possibilitou investir na qualidade desta pesquisa como **devolutiva** à sociedade que me sustenta, meu reconhecimento e gratidão e ao **CME/PMRR** por me ouvir e atender, quando foi necessário, na pesquisa.

Deixo também minha reverência aos meus pais **Agda** e **Almair**. Meu pai *(in memoriam)*, que ousou a decisão de não mais permanecer neste plano, herdei sua dureza − não como distância, mas como forma de resistência. Foi assim para ele, como é para tantos que nascem e crescem à margem da sociedade.

E, por fim, e talvez meu principal agradecimento: agradeço ao amor. **Yara Matos** e **Yasmin Matos** – filhas/amigas que cuidam de mim. Trocaram de lugar com a mãe para que ela pudesse seguir. Com o cuidado e o amor de vocês, pude ser plena no que mais sei fazer: **resistir**.
Estudar, vocês sabem, é e sempre foi, meu maior ato de resistência!

LISTAS DE ABREVIAÇÃO

APM	Associação de Pais e Mestres
Atlas.ti	Software de análise qualitativa de dados
CH	Carga Horária
CAp-COLUNI	Colégio de Aplicação - Colégio Universitário
CEDUC	Centro de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID - 19	Doença do Corona Vírus em 2019
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRR	Documento Curricular de Roraima
DI	Deficiência Intelectual
Dired	Diretoria de Estudos Educacionais
DM	Deficiência Mental
DOE	Diário Oficial do Estado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio e Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Entv. Avó	Entrevista com Avó
Entv. Avô	Entrevista com Avô
Entv. C.P.	Entrevista com Coordenadora Pedagógica
Entv. E.	Entrevista com Estudante
Entv. Mãe	Entrevista com Mãe
Entv. P.	Entrevista com Professora
Entv. Pai	Entrevista com Pai
EPT	Ensino Profissional e Técnico
ERIC	Education Resources Information
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FGB	Formação Geral Básica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FTP	Formação Técnica Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEP	Instituto Estadual de Educação do Pará
IF	Itinerários Formativos
INEP ou Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual +
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAT	Matemática
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Ministério da Educação Superior

MG	Minas Gerais
NEM	Novo Ensino Médio
OasisBR	Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFEI	Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
RH	Recursos Humanos
RR	Roraima
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Educação e Desporto
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
n	Número
s.d.	Sem data

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Revisão da literatura Internacional.....	27
Quadro 2	Revisão da literatura Nacional.....	27
Quadro 3	Revisão da literatura Local.....	28
Quadro 4	Etapas da Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil.....	51
Quadro 5	Composição da Trilha Formativa do NEM em Roraima	65
Quadro 6	Pré-categorias do Instrumento Pesquisa Documental BNCC/EM.....	87
Quadro 7	Pré-categorias do Instrumento Pesquisa Documental DCRR/EM.....	89
Quadro 8	Pré-categorias do instrumento Entrevista com Coordenadores.....	97
Quadro 9	Pré-categorias do instrumento Entrevista com Professores.....	99
Quadro 10	Pré-categorias do instrumento Entrevista com Estudantes.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Documento Orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio..... 50

Figura 2 Guia de Implantação do Novo Ensino Médio..... 51

Figura 3 Distribuição das horas anuais entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos nas três séries do Ensino Médio em Roraima..... 60

Figura 4 Matriz Curricular do Novo Ensino Médio..... 62

Figura 5 Modelo pré-analítico da pesquisa..... 85

Figura 6 Mapa conceitual sintético das categorias e subcategorias analíticas: Itinerários Formativos e o PAEE no NEM em Roraima..... 105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola por Brasil e grande região - 2010 22

Gráfico 2 Distribuição de oferta de Itinerário Formativo nas escolas-piloto (n=6) pesquisadas (2022-2024)..... 91

Gráfico 3 Tipologia da oferta de Itinerário Formativo por escola-piloto (n=6) pesquisadas (2022-2024)..... 92

Gráfico 4 Distribuição dos sujeitos da pesquisa nas escolas-piloto (n=6) pesquisadas..... 94

Gráfico 5 Distribuição dos estudantes PAEE por tipologia (n=21) nas escolas-piloto pesquisadas (2022–2024)..... 94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola por Brasil, grande região e unidade da federação - 2010..... 22

Tabela 2 Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, por Brasil, grande região e unidade da federação - 2013-2021..... 23

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA

RESUMO

A presente dissertação investigou os itinerários formativos do Novo Ensino Médio (NEM), e sua relação com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), em seis escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino de Roraima, no triênio 2022-2024. De natureza qualitativa, a pesquisa ancorou-se na Filosofia da Libertação, no Giro Decolonial, na Pedagogia Crítica e na Pedagogia Decolonial Analógica como fundamentos ético-epistemológicos. Com base no aporte metodológico de Sampieri, Collado e Lúcio (2021), adotou-se uma abordagem qualitativa com foco na análise interpretativa dos dados e na triangulação como estratégia de aprofundamento e validação analítica. A etapa pré-analítica, composta por leitura flutuante e organização exploratória dos dados empíricos e documentais, permitiu a emergência de categorias preliminares que sustentaram a triangulação crítica, fundamentada em Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e Aníbal Quijano. Essa triangulação conduziu à análise das presenças e ausências nos itinerários formativos, à luz das lógicas de exclusão e resistência vivenciadas pelos estudantes PAEE. Foram triangulados documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular de Roraima para o Ensino Médio (DCRR/EM) e Itinerários Formativos (IF), entrevistas com coordenadoras pedagógicas, professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e estudantes PAEE, além do referencial teórico. O objetivo foi analisar as implicações da escolha dos IF, no triênio 2022-2024, por estudantes PAEE matriculados nas escolas-piloto do NEM em Boa Vista/RR. Especificamente, buscou-se: a) conhecer a composição dos IF nas seis escolas-piloto de ensino não integral; b) diagnosticar, a partir de estudo bibliográfico, documental e das percepções dos estudantes PAEE e/ou responsáveis, como se deu sua inclusão nos IF; e c) identificar as implicações dessa escolha na permanência e conclusão do NEM pelos referidos estudantes. A triangulação crítica revelou cinco categorias centrais: (1) gestão escolar colonial, marcada por práticas tecnocráticas e excludentes; (2) currículo como máquina epistêmica, que invisibiliza saberes outros; (3) ontologias silenciadas, que recusam modos diversos de ser e aprender; (4) interdição da participação, por barreiras simbólicas e atitudinais; e (5) sobrevivências escolares, caracterizadas por permanência frágil e resistência solitária. Os resultados indicam que, embora sustentado pelo discurso da personalização e da inclusão, o NEM ainda reproduz lógicas coloniais que aprofundam desigualdades e negligenciam a singularidade dos estudantes PAEE. Conclui-se que, para que a escola deixe de ser apenas espaço de permanência adaptada e se torne território de reconhecimento e transformação, é preciso refundar seus sentidos éticos, curriculares e políticos.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Itinerários Formativos. Educação Especial. Filosofia da Libertação. Giro Decolonial.

TARGET STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION AND THEIR EDUCATIONAL PATHWAYS IN THE PILOT SCHOOLS OF THE NEW SECONDARY EDUCATION FROM 2022 TO 2024 IN BOA VISTA/RORAIMA

ABSTRACT

This dissertation investigated the educational pathways of the New Secondary Education (NEM) − with its acronym in Portuguese − and its relation to students who are the target audience of Special Education (PAEE) in six pilot schools of the State Education Network of Roraima, during the 2022–2024 triennium. Qualitative in nature, the research was grounded in the Philosophy of Liberation, the Decolonial Turn, Critical Pedagogy, and Analog Decolonial Pedagogy as ethical-epistemological foundations. Based on the methodological framework of Sampieri, Collado, and Lúcio (2021), a qualitative approach was adopted with a focus on interpretive data analysis and triangulation as a strategy for deepening and validating analytical understanding. The pre-analytical stage, consisting of floating reading and exploratory organization of empirical and documentary data, allowed for the emergence of preliminary categories that supported the critical triangulation based on Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, and Aníbal Quijano. This triangulation led to the analysis of presences and absences in the educational pathways, in light of the logics of exclusion and resistance experienced by PAEE students. Normative documents were triangulated, including the National Common Curricular Base (BNCC), the Roraima Curricular Document for Secondary Education (DCRR/EM), and the Educational Pathways (IF), as well as interviews with pedagogical coordinators, teachers from the Multifunctional Resource Rooms (SRM), and PAEE students, in addition to the theoretical framework. The objective was to analyze the implications of the choice of IFs, in the 2022–2024 triennium, by PAEE students enrolled in the pilot schools of the NSE in Boa Vista/RR. Specifically, the study aimed to: a) understand the composition of the IFs in the six non-full-time pilot schools; b) diagnose, through bibliographic and documentary study and the perceptions of PAEE students and/or their guardians, how their inclusion in the IFs occurred; and c) identify the implications of this choice for the permanence and completion of NEM by said students. The critical triangulation revealed five central categories: (1) colonial school management, marked by technocratic and exclusionary practices; (2) curriculum as an epistemic machine, which renders other forms of knowledge invisible; (3) silenced ontologies, which reject diverse ways of being and learning; (4) participation interdiction, due to symbolic and attitudinal barriers; and (5) school survivals, characterized by fragile permanence and solitary resistance. The results indicate that although supported by the discourse of personalization and inclusion, the NEM still reproduces colonial logics that deepen inequalities and neglect the singularity of PAEE students. It is concluded that for schools to go beyond merely being spaces of adapted permanence and become territories of recognition and transformation, it is necessary to re-fund their ethical, curricular, and political meanings.

Keywords: New Secondary Education. Educational Pathways. Special Education. Philosophy of Liberation. Decolonial Turn.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... **17**

2 REVISÃO DA LITERATURA..... **25**

3 MARCO TEÓRICO..... **34**

3.1 DA MODERNIDADE AO SUL EPISTÊMICO: RUMO À UMA CARTOGRAFIA TEÓRICA..... **34**

3.1.1 Bases Epistêmicas da Ruptura Decolonial: Desvelando a Modernidade, o Colonialismo e a Emergência de um Sul Epistêmico..... **35**

3.1.2 Entre descobrimentos e encobrimentos: rastros coloniais e a emergência do pensamento decolonial..... **39**

3.1.3 A Transmodernidade e o Giro Decolonial..... **44**

3.2 UMA VISÃO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO..... **48**

3.2.1 A Implantação do Novo Ensino Médio no Brasil: Entre a Indução Normativa e o Abandono Político da Educação..... **48**

3.2.2 Roraima: um desafio extra para a implantação do Novo Ensino Médio..... **56**

3.2.2.1 A epifânia dos Itinerários Formativos: a utopia das escolhas..... **62**

3.2.2.2 Estudantes PAEE em tempos de reforma do Ensino Médio..... **70**

4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... **76**

4.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO..... **80**

4.1.1 Critérios de Inclusão..... **80**

4.1.2 Critérios de Exclusão..... **81**

4.2 BENEFÍCIOS E RISCOS DA PESQUISA..... **81**

4.2.1 Benefícios da Pesquisa..... **82**

4.2.2 Riscos de Pesquisa..... **83**

4.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SER E DO SABER TRILHADOS PELA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO..... **84**

4.3.1 Instrumentos da Pesquisa para análise decolonial..... **85**

4.3.1.1 Invisibilidade Institucionalizada: A BNCC e o Sujeito Silenciado..... **87**

4.3.1.2 A construção curricular em Roraima e os desafios da escuta e da pluralidade..... **89**

4.3.1.3 Itinerários formativos nas escolas-piloto: fragmentos de uma oferta formativa em construção..... **91**

4.3.2 Descolonizando as vozes silenciadas: percurso das entrevistas e caracterização do Campo..... **93**

4.3.2.1 Entre espinhos e raízes: o desabrochar silencioso da coordenação pedagógica no caos do Novo Ensino **96**

Médio.....

4.3.2.2 Florescer silenciado: entre apagamentos institucionais e resistências invisíveis no chão da SRM..... **98**

4.3.2.3 Estar, apesar do mundo: vozes que querem existir..... **101**

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: PRESENÇAS E AUSÊNCIAS NO NOVO ENSINO MÉDIO PARA OS ESTUDANTES PAEE..... **102**

5.1 GESTÃO ESCOLAR COLONIAL: ENTRE A TECNOCRACIA E A EXCLUSÃO..... **105**

5.1.1 Gestão de Arranjos Verticalizados..... **110**

5.1.2 Colonialidade da Gestão Educacional..... **111**

5.1.3 Gestão Performática..... **113**

5.2 CURRÍCULO COMO MÁQUINA EPISTÊMICA: INVISIBILIDADE DOS SABERES OUTROS..... **115**

5.2.1 Racionalidade Tecnocrática..... **117**

5.2.2 Tecnocolonialidade Padronizadora..... **119**

5.2.3 Esgotamento Escolar Subjetivo..... **122**

5.3 ONTOLOGIAS SILENCIADAS: CORPOS PRESENTES, EXISTÊNCIAS NEGADAS..... **123**

5.3.1 Presença vazia de sentido..... **125**

5.3.2 Desumanização Institucionalizada..... **126**

5.4 ESCUTA COMO ÉTICA DA PRESENÇA: PRÁTICAS INSURGENTES DE CUIDADO..... **129**

5.4.1 Práticas Docentes de Resistência Ética..... **131**

5.4.2 Escuta Ativa e Acompanhamento Afetivo..... **133**

5.5 SOBREVIVÊNCIAS ESCOLARES: PERMANÊNCIA FRÁGIL, PRESENÇA INSURGENTE..... **135**

5.5.1 Resistência Cotidiana e Redes de Apoio..... **137**

5.5.2 Permanência como Ausência de Escolha..... **139**

5.5.3 Desconexão Institucional e Isolamento Curricular..... **141**

5.5.4 Sofrimento Silencioso e Culpa Internalizada..... **143**

6 CONCLUSÕES..... **146**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... **149**

APÊNDICES..... **156**

ANEXO..... **188**

1 INTRODUÇÃO

Vamos iniciar conhecendo a trajetória de vida desta mestranda, sua relação com o objeto da pesquisa e, em seguida, a constituição desta pesquisa.

Desde meu *lócus enunciatório*[2], trago minha trajetória de vida, de formação e atuação como professora há trinta e seis anos.

Na trajetória de formação, sou Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, especialista em Educação Especial pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) e, neste momento, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, Linha Educação e Processos Inclusivos.

Minha trajetória pessoal é marcada pela educação como elemento de reconhecimento de minha existência ontológica e delineia minha trajetória de atuação no campo educacional, incluso a escolha deste mestrado.

Oriunda de família humilde, pai garimpeiro e mãe costureira, fui, como muitos filhos do norte transfronteiriço, "estudar fora do Estado"[3], nos anos 1980.

Das lembranças do Ensino Fundamental na cidade de Boa Vista, capital de Roraima, Brasil, trago a alegria de estar na escola, não somente porque amava estudar, mas, principalmente, pela merenda farta em açúcar, produto caro e simbólico de minha infância.

Inconsciente da condição socioeconômica de minha família, pintava de caneta azul o sapato Conga[4] já desgastado pelo uso – pintura que maquiava a pobreza material– e evitava as brincadeiras, que hoje seriam nomeadas *bullying,* brincadeiras que acabavam em brigas, resolvidas ali mesmo na escola, ou em casa, com uma coça[5].

Na adolescência, dadas as muitas situações de pobreza instrucional, emocional e estrutural da família, tornei-me, entre muitas outras coisas, um "problema" para a família e nesse sentido, meu amparo foi a escola.

Do mesmo modo, em meio à rigidez da educação tradicional, não demorou para que eu também me tornasse um problema na escola. No entanto, nas entrelinhas das punições

---

[2] Minha voz que ecoa a partir do lugar onde me encontro na condição de mulher, negra, da Amazônia transfronteiriça, considerando os conhecimentos da periferia do centro europeu, a fim de se descolonizar.
[3] "Estudar fora" – expressão que, embora amplamente utilizada no senso comum, frequentemente mascara trajetórias marcadas pela dor, pela pobreza e pela violência estrutural, realidade ainda presente em diversos contextos brasileiros, especialmente entre populações periféricas, indígenas e migrantes.
[4] Sapato de uso escolar doado pelos governos estaduais nos anos 1970, equivalente ao tênis de hoje.
[5] Popular surra, segundo o Dicionário Didático de Língua Portuguesa (2011, p. 190).

facilmente aplicadas aos estudantes naquela época – tanto pela família quanto pela própria escola –, havia sempre a presença de profissionais da educação que não apenas (me) viam, mas (me) enxergavam. Talvez nem soubessem, mas, em seus gestos, me ofereciam o mínimo necessário para que eu me sentisse humana: o interesse em saber o que eu sentia, se estava bem, se já havia me alimentado naquele dia, o porquê de minha tristeza e violência.

Na ânsia por resolver minha situação de inadequação, fui enviada por minha família para estudar em Belém do Pará, rota comum aos estudantes de Roraima que queriam alcançar níveis mais elevados de estudo. Lá, cursei o Curso Técnico em Magistério, no Instituto Estadual de Educação do Pará - IEEP.

Logo, a família que me recebeu em Belém se deparou com os mesmos problemas que eu apresentava em Roraima e, em pouco tempo, aos 14 anos, eu estava nas ruas daquela cidade, tornando-me menina na rua[6].

De praça em praça, banco em banco, amparo em grupos de *hippies*, acampamento de ciganos e outras organizações de rua, vivenciei esse recorte temporal em um Brasil que carregava as marcas do segregacionismo, conforme publicação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2009):

> (...) existiam duas categorias distintas de crianças e adolescentes: a dos filhos socialmente incluídos e integrados, denominados "crianças e adolescentes" e a dos filhos dos pobres e excluídos, genericamente chamados de "menores". Estes eram considerados crianças e adolescentes de segunda classe (Brasil, 2009).

Em meio a tais vivências, anteriores ao advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), amadureci como parte de uma minoria social para a qual as ruas representavam referência e pertencimento.

Os episódios de violência marcaram profundamente minha trajetória – por ser mulher, negra, pobre, da Amazônia transfronteiriça, e por viver nas ruas. No entanto, foram mais fortes as marcas deixadas por uma escola humanizada.

Nas entrelinhas das dificuldades impostas pela violência, pela fome, pela rejeição de colegas e professores – muitas vezes motivadas pelas condições impostas pela rua –, encontrei, mais uma vez, na escola, um espaço de amparo.

A resistência de uma escola que insistiu em enxergar o outro para além do que era possível ver delineou minha trajetória entre demonstrações de interesse e afeto, traduzidas em gestos simples de escuta: "Você consegue sozinha ou precisa de ajuda?", "Não tem papel para fazer o trabalho em casa? Faz aqui!", "Não quer vir ao quadro? Responda em voz alta." Eu

---

[6] Categorias comumente utilizadas (da/na rua) nos programas brasileiros de Assistência Social.

sentia vergonha, porque tremia muito − de fome, de dor, de solidão. Mas a escola me amparava e permitia que eu participasse, respeitando meus limites e minhas possibilidades.

É preciso dizer que essa *escuta* se materializava em gestos simples e potentes: um prato de sopa a mais da merenda escolar, um sabonete, uma toalha para o banho, uma vestimenta descartada por alguém – e, sobretudo, em gestos de carinho. Eram momentos de amorosidade vividos em uma escola que extrapolava o fazer formal de sua missão institucional, assumindo o cuidado como parte indissociável do processo educativo.

Foi nesse espaço − a escola − que passei a maior parte da adolescência. Mais do que confirmar a vocação que já trazia para o magistério, foi ela que me despertou a certeza de que a educação é capaz de resgatar vidas − concepção que, mais tarde, seria aprofundada pela formação em Pedagogia. Parafraseando Paulo Freire (1979), a educação, sozinha, não muda o mundo, mas transforma pessoas− e são essas que o transformam.

Nesse sentido, esse processo educativo − e a grandeza do ser docente nele implicada - orienta minha atuação profissional, sustenta minha trajetória acadêmica e ressoa profundamente em minha história pessoal. É um caminho tecido por experiências de vida marcadas pela exclusão, mas que, por meio da escola, devolveram-me a possibilidade de existir com dignidade e sentido. Existir com dignidade, com fome e sede de conhecimento, com a potência de quem sobrevive à exclusão e transforma a dor em ação educativa.

Esta dissertação nasce de uma trajetória forjada no *éthos* da escuta e da resistência, atravessada por contextos históricos e sociais que moldaram minha compreensão do mundo e minha prática pedagógica. Ser mulher, negra, amazônida, filha de trabalhadores e nascida em Roraima, conduziu-me a viver a dura realidade de crianças excluídas do sistema de proteção social. Por anos, fui invisível ao poder público − mas fui vista por uma escola que fundou minha convicção de que a educação tem a capacidade de redimir o humano em sua plenitude.

Desde o percurso anterior, minha trajetória como professora no estado de Roraima soma 37 anos, com atuação na Educação Básica, no Ensino Técnico e Profissional e inserções no Magistério Superior, vivenciando a realidade das escolas públicas em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nessa caminhada, tive a oportunidade de ministrar aulas para estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), com distintas necessidades educacionais. Essa experiência me impulsionou a buscar formação nas diferentes áreas de atendimento educacional especializado, possibilitando o contato direto com os desafios e conquistas da Educação Inclusiva e fortalecendo meu compromisso com a inclusão e a transformação social em Roraima.

Em 2009, coordenei a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) na rede estadual de ensino - experiência que representou um marco nos processos inclusivos em Roraima. Essa atuação contribuiu para transformar a trajetória escolar de muitos estudantes, ampliando o acesso a níveis mais elevados de ensino para um número significativo de alunos PAEE.

Essa política pública propunha um novo paradigma educacional, no qual todos os alunos, independente de suas características individuais, aprendessem juntos, em escolas regulares, reconhecendo a diversidade como valor e estabelecendo como premissa uma escola acolhedora e acessível para todos. Essa oportunidade marcou profundamente minha trajetória e ampliou minha compreensão e prática em relação aos processos inclusivos, a partir de uma perspectiva voltada ao atendimento de todos aqueles que, por diferentes razões, permaneceram à margem da escolarização − conduzindo meu percurso funcional para além da Educação Especial.

No âmbito das políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento de grupos historicamente menorizados, tive a oportunidade de atuar em atividades de assessoria administrativa e pedagógica, direcionadas a jovens e adultos, populações ribeirinhas, povos das águas e do campo. Nos últimos cinco anos, dediquei-me especialmente à ampliação do acesso ao Ensino Médio.

Nessa caminhada pessoal e profissional, o objeto desta pesquisa foi se delineando a partir de uma inquietação concreta: a constatação, vivida diretamente, de que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) ocorreu de forma descolada da realidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), perpetuando sua invisibilidade nos processos decisórios.

Essa ausência provocou em mim um profundo incômodo, sobretudo por contrastar com os avanços que acompanhei de perto enquanto coordenadora da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009) na rede estadual de ensino de Roraima − um período em que vislumbrei possibilidades reais de transformação inclusiva na escola pública.

Naquele momento, fomos parte de uma virada paradigmática na escolarização de estudantes PAEE: até 2008, os dados evidenciavam uma realidade excludente, marcada por elevadas taxas de retenção no Ensino Fundamental e raros casos de acesso ao Ensino Médio. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva alterou esse cenário, ampliando o acesso, fortalecendo a permanência e, sobretudo, promovendo o

pertencimento desses estudantes à escola comum, ainda que persistam desafios estruturais até os dias atuais.

Diante da constatação de que a reforma do Ensino Médio, apesar de central nos debates educacionais contemporâneos tem desconsiderado de forma sistemática esse público, a escolha do objeto desta pesquisa emergiu como uma urgência ética, política e epistêmica.

Com o avanço da trajetória profissional, no ano de 2020, fui convidada a retomar o processo de implantação do Novo Ensino Médio (NEM) na rede estadual de ensino. Processo interrompido no mesmo ano, quando Roraima passou por uma Intervenção Federal[7] - estado de exceção previsto no Art. 34 da Constituição Federal, acionado em situações emergenciais, contexto que comprometeu diversas áreas da administração pública, incluindo a educação, resultando na paralisação do processo de implementação do NEM.

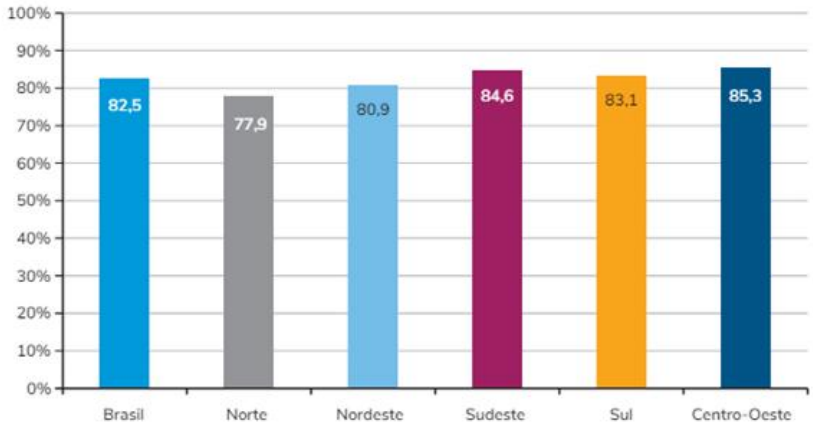
Em meio à pandemia de COVID-19, no ano de 2020, minha participação no processo de implantação do Novo Ensino Médio, em diálogo com o percurso formativo construído na Educação Especial, despertou uma atenção particular para o documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especialmente no que se refere à publicação do *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – PNE/IBGE* (2020), relativo ao biênio 2020-2022.

Tais relatórios, analisados sistematicamente, evidenciam uma significativa queda no número de estudantes PAEE incluídos por região no Brasil. No entanto, no contexto da Região Norte, o estado de Roraima apresenta o maior índice de atendimento, especialmente no recorte temporal correspondente à implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com o Indicador 4A - percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola -, o menor resultado foi registrado na Região Norte em 2010, com uma taxa de cobertura de 77,9% do público-alvo da meta (INEP, 2022, p. 112), conforme apresentado no gráfico a seguir:

[7] Decreto nº 9.602/2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9602.htm.

Gráfico 1 Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, por Brasil e grande região – 2010.



Fonte: Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2021).

Dentre os estados da Região Norte, Roraima foi aquele que apresentou a maior taxa de frequência escolar entre estudantes com deficiência (PcD), alcançando 83,2%, conforme recorte da Tabela 1 – Região Norte (INEP, 2022, p. 113):

Tabela 1 Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola por Brasil, grande região e unidade da federação - 2010

Brasil/Região/UF	População de 4 a 17 anos com deficiência			
	Frequentava a escola		Não frequentava a escola	
	n	%	n	%
Brasil	**897.116**	**82,5**	**190.501**	**17,5**
Norte	**83.677**	**77,9**	**23.784**	**22,1**
Acre	5.144	77,7	1.480	22,3
Amapá	3.889	81,5	885	18,5
Amazonas	19.450	75,5	6.304	24,5
Pará	39.315	78,0	11.115	22,0
Rondônia	6.828	79,5	1.760	20,5
Roraima	2.737	83,2	551	16,8
Tocantins	6.314	78,9	1.689	21,1

Fonte: Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2021).

O percentual de matrículas de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, inseridos em classes comuns da Educação Básica em Roraima, apresentou uma variação de -0,3% entre os anos de 2013 e 2021 (INEP, 2022, p. 118), conforme demonstra a Tabela 2:

Tabela 2 Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, por Brasil, grande região e unidade da federação – 2013-2021

Brasil/ Região/ UF	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Variação p.p. (2013-2021)
Brasil	85,3%	86,9%	88,3%	89,3%	90,8%	92,0%	92,7%	93,2%	93,5%	8,2
Norte	93,6%	94,5%	95,3%	95,7%	96,2%	96,9%	97,5%	97,8%	98,0%	4,4
Rondônia	91,4%	92,1%	94,2%	95,0%	95,3%	96,2%	98,7%	98,7%	98,9%	7,5
Acre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0
Amazonas	81,8%	82,3%	84,1%	85,3%	86,6%	88,5%	90,0%	90,8%	91,9%	10,1
Roraima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	99,7%	-0,3
Pará	97,2%	98,8%	99,0%	99,3%	99,5%	99,7%	99,8%	99,7%	99,8%	2,6
Amapá	91,8%	92,4%	94,1%	94,3%	94,6%	98,3%	98,0%	99,4%	99,4%	7,6
Tocantins	91,5%	93,1%	94,1%	94,7%	95,3%	95,8%	96,1%	96,7%	96,6%	5,1

Fonte: Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2021).

A leitura do relatório e a análise dos dados apresentados nas tabelas, articuladas ao acompanhamento do processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), evidenciaram uma lacuna significativa: a ausência de registros específicos sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos documentos oficiais – como relatórios técnicos, atas de reuniões e materiais de formação referentes à implantação da reforma do Ensino Médio.

Com a introdução dos Itinerários Formativos nos currículos do NEM, essa ausência tornou-se mais perceptível. A pouca menção aos estudantes PAEE, tanto nos documentos técnicos quanto nos debates e nas instâncias decisórias que estruturavam a reforma, provocava um sentimento inquietante. Até então, não havia indícios claros de participação desses sujeitos nos processos de escolha ou na estruturação das trilhas formativas.

Nesse silêncio inicial, emergiram as perguntas que viriam a orientar esta pesquisa: de que modo esses estudantes estão sendo contemplados? Suas vozes estão sendo ouvidas nos processos de reformulação curricular? Estão sendo reconhecidos como protagonistas, tal como anunciado pela proposta do Novo Ensino Médio?

Essas inquietações configuraram o ponto de partida para a formulação do problema de pesquisa desta dissertação: Como a escolha dos Itinerários Formativos tem contemplado os estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Boa Vista/Roraima? A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral analisar as implicações da escolha dos Itinerários Formativos, no triênio 2022 a 2024, por estudantes PAEE matriculados nas seis escolas-piloto do NEM em Boa Vista/RR.

Para alcançar tal objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Conhecer a composição dos Itinerários Formativos do NEM nas seis escolas-piloto de ensino não-integral;

b) Diagnosticar, a partir de estudo bibliográfico e documental e da percepção dos estudantes PAEE e/ou de seus responsáveis, como ocorreu sua inclusão nos IF; e

c) Identificar as implicações da escolha dos IF na permanência e conclusão do NEM pelos estudantes PAEE.

No aprofundamento do percurso de estudos na Linha de Educação e Processos Inclusivos, fui atravessada por perspectivas teóricas que instigaram rupturas e ressignificações profundas. Por meio delas, ampliei minha compreensão acerca dos processos de exclusão estrutural e simbólica que incidem sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como sobre o papel da escola e do currículo na reprodução − ou no enfrentamento − dessas desigualdades.

Nesse sentido, as leituras realizadas possibilitaram reconhecer a existência de um "outro" historicamente ocultado: estudantes silenciados pelas políticas públicas, submetidos a uma lógica de concessões, e não de direitos. Mecanismos que antes não eram percebidos em sua totalidade tornaram-se visíveis à luz de novos referenciais teóricos, permitindo compreender, de forma estruturada, os processos de negação e invisibilização que atravessam esses sujeitos.

O acesso à Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel (1993, 2011, 2015a, 2015b, 2020) – que propõe uma ética fundada na realidade concreta das vítimas da modernidade e denuncia os alicerces eurocentrados que sustentam o modelo educacional dominante, abriu de forma definitiva, meu olhar para o encobrimento do outro e para a estrutura de subsistência que o mantém à margem das decisões curriculares. A partir desse despertar teórico, minha análise da realidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio, passou a ser guiada não apenas por dados, mas por uma leitura crítica das marcas da colonialidade que perpassam as reformas educacionais.

Ancorada no conceito de transmodernidade, cunhado por Enrique Dussel (2015b) no âmbito da Filosofia da Libertação, esta pesquisa encontra ressonância no Giro Decolonial de Ramón Grosfoguel (2022), que propõe uma reconfiguração epistêmica a partir do Sul Global; na Pedagogia Decolonial Analógica de Silva Neto (2023), que reivindica uma prática educativa fundamentada na escuta sensível, no respeito à diversidade e no diálogo intercientífico e intercultural; e na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire (1967, 1979, 1992, 1996, 2019), cuja abordagem crítica reconhece a educação como prática política e defende que o protagonismo só é efetivo quando há liberdade real de escolha – e não mera adequação

a caminhos previamente definidos.

Em diálogo com esse referencial da Filosofia da Libertação, do Giro decolonial e da Pedagogia decolonial analógica, articulado a outras contribuições mobilizadas ao longo do trabalho, delineamos a compreensão do objeto de estudo a partir de uma perspectiva ampliada e interseccional entre as políticas da Educação Especial e do Novo Ensino Médio, considerando suas especificidades, temporalidades e impactos sobre o direito à aprendizagem dos estudantes PAEE.

Com base nas contribuições de Guebert (2010) e Orrú (2020), aprofundamos a leitura crítica sobre a exclusão estrutural e a não escuta desses sujeitos no cotidiano escolar, reafirmando a urgência de que as políticas públicas sejam reformuladas sob a perspectiva da inclusão como um direito inalienável.

A presença desses referenciais não é apenas epistemológica, mas também existencial, pois, como estudante e educadora, vi-me convocada a problematizar as ausências históricas, os silenciamentos estruturais e as armadilhas discursivas que envolvem o conceito de escolha no Novo Ensino Médio. Ao reconhecer a colonialidade do saber, do poder e do ser que atravessa a política educacional brasileira, esta pesquisa reafirma seu compromisso com a escuta ativa e com a inclusão como práxis transformadora.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Na revisão da literatura, realizada em três níveis (internacional, nacional e local), foram encontrados 62 trabalhos que se aproximavam do objeto de pesquisa desta dissertação. As produções foram localizadas nas plataformas Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (Scielo), Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em acesso aberto (OasisBR), Repositório Institucional do Colégio de Aplicação CAp-COLUNI da Universidade Federal de Viçosa (MG), Repositório da Revista Espaço Pedagógico (RS), Repositório da Monumenta - Estudos Interdisciplinares (Joinville) e no Repositório Institucional Digital da Produção Científica e Intelectual da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para a seleção dos materiais, consideraram-se os seguintes descritores: Novo Ensino Médio, Itinerário Formativo, Filosofia da Libertação, Roraima, Inclusão.

Como ressaltado pelos metodólogos,

> *Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y*

> *construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio), del cual deriva una o varias hipótesis (cuestiones que va a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropriados* (Sampieri; Collado; Lucio, 2014, p. 38).

Nesse sentido, a revisão de literatura desta dissertação foi vinculada ao recorte temporal de 2020 a 2024, período que corresponde ao cronograma de implantação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional (Brasil, 2021):

> Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:
>
> I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
>
> II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
>
> III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do Ensino Médio;
>
> IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do Ensino Médio;
>
> V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do Ensino Médio; e
>
> VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (Portaria/MEC nº 541, 2021).

Alicerçados no compromisso de localizar o objeto de estudo em seu tempo histórico, reconhecendo que toda escolha teórica é também uma escolha política, analisar a produção existente é, portanto, mais que um procedimento metodológico: é um gesto de reconhecimento dos saberes que já interpelaram – ou silenciaram – os sujeitos que nos antecederam na investigação do campo, conforme Schmelkes e Schmelkes (2010):

> *Es necesario demostrar la vinculación del problema de investigación con los antecedentes existentes sobre el tema, sean teorías ya comprobadas, la práctica diaria, el uso cotidiano, otras investigaciones realizadas, comentarios de otros autores acerca del tema específico o documentación* (Schmelkes e Schmelkes, 2010, p. 161).

Nessa perspectiva, foram mantidos *dez* trabalhos cujos títulos, resumos e conteúdos mais se aproximavam do objeto da pesquisa. Após a leitura integral, realização de fichamentos e sistematização crítica dos dados, não forma localizadas, contudo, produções que abordassem diretamente o entrecruzamento dos Itinerários Formativos do Novo Ensino

Médio com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), o que reforça o ineditismo da temática investigada, conforme evidenciado nos quadros que serão apresentados.

É importante destacar que não se trata de um ineditismo pela falta de sujeitos, mas pela ausência de escuta sobre eles. Se fazemos uma revisão da literatura, é para compreender onde está, historicamente, esse sujeito que escolhemos como centro do nosso olhar. E se eu, enquanto pesquisadora latino-americana, amazônida e mulher negra, nego esse gesto, também nego minha própria existência, pois todos nós fomos, em maior ou menor medida, eurocentrizados e americanizados. A revisão da literatura, portanto, emerge como um exercício ético e epistêmico: localizar o outro silenciado, tensionar as ausências e desestabilizar a lógica de produção de conhecimento que normalizou o não lugar desses estudantes. Nesse movimento, os achados apresentados – conforme organizados nos quadros de revisão da literatura internacional, nacional e local – não apenas orientam, mas também denunciam. São evidências que revelam a urgência de um giro epistemológico capaz de romper com a estrutura que neutraliza esses sujeitos.

Quadro 1 – Revisão da literatura internacional

Base de dados	Tipo de Trabalho	Título	Achamentos
Eric	Artigo	Neither protagonism nor autonomy: the implementation of new high school in Amazonas	Costa e Nogueira (2023) questionam os processos decisórios unilaterais da implantação do NEM, em detrimento da participação ativa dos estudantes

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 2 – Revisão da literatura nacional

Base de dados	Tipo de Trabalho	Título	Achamentos
SCIELO	Artigo	A autonomia e o protagonismo juvenil nas escolas democráticas	Guridi, Queiroz e Lima (2023) criticam a (im) possibilidade da construção do currículo democrático a partir da autonomia dos estudantes.
SCIELO	Artigo	A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular	Silva (2023) enfatiza a necessidade de questionar constantemente a realidade curricular na análise das racionalidades políticas que orientam a organização e seleção dos conhecimentos escolares.
SCIELO	Artigo	Competências e Direito de Aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade	Loureiro, Kraemer e Lopes (2021), destacam o caráter empresarial das políticas que determinam as práticas escolares e reiteram o compromisso ético com a defesa da condição política e pública.
OasisBR	Artigo	Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo	Cássio e Goulart (2022) apresentam o cenário de escolha dos IF de SP, primeiro

		Ensino Médio em São Paulo	estado a iniciar a implementação do NEM.
Repositório Institucional da COLUNI/UFV/MG	Artigo	Percursos formativos no contexto da implementação do novo Ensino Médio no Amazonas: de quem é a escolha?	Castro, Caldas e Falcão (2024), analisam o modo como a escolha dos Itinerários Formativos é abordada nos documentos que orientam a implementação do Novo Ensino Médio.
Repositório da Revista Espaço Pedagógico/Rio Grande do Sul	Artigo	As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio	A pesquisa de Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) discutem como as reformas do Novo Ensino Médio são percebidas pelos estudantes em relação à promoção do protagonismo juvenil.
Repositório da Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares/ Joinville	Artigo	Implantação da proposta do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura	A pesquisa de Koetter (2022) discute como é percebido pelos estudantes o discurso de protagonismo na reforma do Novo Ensino Médio.
Repositório da Universidade Federal do Pará/Pará	Artigo	BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de "construção" do Ensino Médio brasileiro a partir da lei 13.415/2017	A pesquisa de Costa (2023) relaciona-se com esta ao compreender as relações sociais, não como elementos isolados, mas como campos de disputas, nos quais vão sendo construídas as percepções de homem e de sociedade.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 3 – Revisão da literatura local

Base de dados	Tipo de Trabalho	Título	Achamentos
Repositório Institucional Digital da Produção Científica e Intelectual da Universidade Federal de Juiz de Fora	Artigo	Índice de infraestrutura das escolas estaduais de Ensino Médio de Roraima e o desafio da implementação do Novo Ensino Médio	Almeida (2021) elabora um índice de infraestrutura escolar e sua relação com os desafios e demandas prescritas pelas orientações legais do Novo Ensino Médio em Roraima.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para contextualizar as discussões, apresentamos o conceito de Itinerário Formativo que corresponde à parte flexível do currículo, conforme Portaria/MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018:

> Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (BRASIL, 2018).

De acordo com a arquitetura do estado de Roraima[8], no lançamento da Lei nº 13.415/17 − parcialmente revogada pela Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024, – ao final da 1ª série, o estudante, com apoio do componente Projeto de Vida, *opta* por uma trilha formativa a ser cumprida ao longo da 2ª e 3ª séries.

Nesse sentido, analisamos os trabalhos selecionados a partir de seus objetivos, metodologias e resultados, buscando elementos que dialogassem diretamente com o objeto da pesquisa, o que resultou nas análises seguintes.

Segundo Costa e Nogueira (2023), a etapa de implantação do NEM no ambiente escolar, em meio à pandemia, resultou na distorção de um dos principais objetivos da reforma do Ensino Médio: a proposição de aproximação da escola à realidade do estudante por meio de sua efetiva participação na escolha da trilha formativa – participação amplamente negada pelos próprios estudantes.

As pesquisas seguintes conversam entre si ao abordar aspectos do currículo do NEM. Guridi, Queiroz e Lima (2023), fazem uma crítica ao direcionamento dado ao protagonismo juvenil, cuja flexibilização permitiria customizar o currículo de acordo com interesses, aptidões e objetivos dos alunos do Ensino Médio. Já Silva (2023) apresenta as percepções dos estudantes em relação a abordagem dada à escolha do itinerário formativo, evidenciando a urgência de problematizar, de forma permanente, as escolhas curriculares à medida que refletem racionalidades políticas que operam na definição e hierarquização dos saberes escolares.

Complementares entre si, os textos nos incitam a perceber a tensão que se estabelece entre liberdade e responsabilização do estudante, revelando contradições entre a intenção emancipadora e as implicações práticas do currículo escolar do NEM.

Nesse sentido, observar-se, já sob a lente teórica da Filosofia da Libertação, que o processo da colonialidade segue vigente na estrutura educativa brasileira. Essa constatação

---

[8] Entende-se por “arquitetura” a organização da matriz curricular do Novo Ensino Médio em cada estado brasileiro.

encontra eco nas palavras de Dussel (1993, p. 42), ao afirmar que “Uma vez reconhecidos os territórios, geograficamente, passavam-se ao controle dos corpos, das pessoas [...]”. Tal afirmação é basilar para compreendermos a persistência das lógicas coloniais no campo da educação.

Os estudos de Loureiro, Kraemer e Lopes (2021) evidenciam as mudanças no conceito de aprendizagem, resultantes da relação com conceitos de competências e habilidades, inseridos pelo projeto do capital neoliberal internacional, em detrimento do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996.

Nesse sentido, o sujeito da educação para a prática da indústria é substituído pelo sujeito da educação da lógica industrial, que encontra, nas competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os elementos protagonistas da pelo empreendedorismo como sinônimo desucesso, reforçando as mirabolantes e sutis estratégias de uma colonização *ad infinitum*[9] (Silva Neto, 2023), hoje ressignificadas sob o rótulo de “competências e habilidades”. Questiona-se: quem não é competente e hábil, seria o quê?

Dando continuidade, as pesquisas de Cássio e Goulart (2022) e de Falcão, Caldas e Castro (2024) convergem quanto ao conceito de escolha atribuído aos estudantes no contexto dos Itinerários Formativos, analisando realidades de estados geograficamente distintos: São Paulo e Amazonas. Outrossim, é importante ressaltar que o estado de São Paulo, juntamente com o Distrito Federal e a Paraíba, foi precursor no alinhamento dos referenciais curriculares para o Novo Ensino Médio, em 2020 (Observatório da Base, 2024). O estado do Amazonas, por sua vez, é geograficamente o mais próximo de Roraima.

Cássio e Goulart (2022), revelam que a promessa de livre escolha − um dos pilares da reforma − é limitada pelas próprias políticas educacionais e pelas condições socioeconômicas das escolas. Já Falcão, Caldas e Castro (2024), explicitam a inconsistência entre as sugestões dos estudantes e a realidade das ofertas disponíveis nas instituições escolares.

Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023), apresentam a perspectiva de estudantes de escolas-piloto no Rio Grande do Sul sobre sua participação na construção do currículo, frequentemente vinculada à noção de protagonismo juvenil. Tal discussão remonta às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 1996, que estabelecem bases comuns para a Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades. No entanto, os dados analisados

[9] Que não tem fim ou limite (Oxford, 2014).

indicam que, na prática, o protagonismo dos estudantes difere daquele idealizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que suas escolhas se restringem à seleção entre componentes previamente definidos, em trilhas formativas já estruturadas.

Em suas considerações, Costa (2023), e Koetter (2022), denunciam o tratamento gerencial do Novo Ensino Médio, baseado em métodos de análise homogeneizadores, que desrespeitam a diversidade cultural e linguística brasileira, desconsiderando aspectos essenciais em sua construção, como as variações estruturais, territoriais e econômicas dos 27 estados brasileiros. Destacam, ainda, que, ancoradas no discurso da solução para os problemas da educação, tais reformas desprezam conceitos fundamentais da educação nacional − como conceito de educação básica, pública estatal e gratuita, à medida em que permitem, na oferta dos itinerários formativos, a utilização de recursos públicos para a contratação de sistemas privados.

São evidências que revelam a urgência de um giro epistemológico que rompa com a estrutura que neutraliza esses sujeitos.

Com o encerramento da etapa de revisão da literatura, compreendemos que, embora haja contribuições significativas sobre o Novo Ensino Médio e seus dispositivos curriculares, persiste um silenciamento inquietante acerca da presença – ou ausência – dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nesse processo.

A partir desse vazio, e ancorada na leitura crítica dos achados, vislumbra-se a necessidade de deslocar o olhar analítico para além das categorias tradicionais de análise. A lacuna teórica e empírica identificada não apenas sinaliza o ineditismo do tema, como exige uma abordagem comprometida com a escuta do outro e com o tensionamento ético das políticas educacionais. Assim, percebe-se que as escolhas teóricas descritas acima procuram viabilizar uma análise articulada entre os sentidos atribuídos ao protagonismo estudantil e à liberdade de escolha no Novo Ensino Médio, questionando, a partir do lócus dos estudantes PAEE, os limites e as possibilidades dessa promessa de autonomia. Tal abordagem reforça a pergunta norteadora desta pesquisa, pois é justamente nesse ponto de tensão – entre discurso de inclusão e ausência de participação – que emergem as contradições mais profundas da política educacional contemporânea.

Sendo assim, a lacuna identificada na revisão da literatura ressalta as contribuições que este estudo oferece em diferentes esferas. No plano pessoal, a pesquisa possibilitou o alargamento dos horizontes teóricos a partir da Filosofia da Libertação, do Giro Decolonial (Dussel, 2011, 2015, 2020; Grosfoguel, 2022) e da Pedagogia Crítica e Decolonial Analógica (Freire, 1967, 1979, 1992, 1996, 2019; Silva Neto, 2023). Referenciais que, no

percurso formativo desta mestranda, ampliaram a compreensão sobre o papel ético e político da docência, especialmente no enfrentamento de desafios que historicamente relegaram aos professores – e, por extensão, aos seus estudantes – lugares marginalizados dentro do sistema educativo. O contato com esses marcos teóricos reafirmou a urgência de reposicionar a prática pedagógica sob o prisma da Pedagogia Decolonial Analógica, de Silva Neto (2023**)**, como ação transformadora, ancorada na escuta e no reconhecimento do outro.

No âmbito acadêmico, a pesquisa contribui ao trazer à cena um horizonte teórico ainda pouco explorado nos estudos sobre o Novo Ensino Médio, especialmente no campo da Educação Inclusiva. Pensada desde um lócus enunciativo situado na Amazônia transfronteiriça – entre Brasil, Venezuela e Guiana –, a investigação lança luz sobre a necessidade de uma perspectiva descolonizadora que questione as estruturas normativas impostas ao currículo e à gestão da diversidade nas escolas públicas. Ao articular interseccionalmente as políticas de Educação Especial e as reformas do Ensino Médio, o estudo fortalece o campo teórico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha "Educação e Processos Inclusivos", ao propor um olhar analítico que parte da realidade concreta e complexa dos sujeitos escolares.

Quanto à contribuição social, esta pesquisa tem potencial para ampliar os debates públicos sobre políticas educacionais e inclusão, especialmente ao reivindicar a centralidade da exterioridade – do outro silenciado e subalternizado – nos processos decisórios. Nesse sentido, coloca em evidência as vozes de estudantes historicamente marginalizados: mulheres, negros/as, povos originários, ribeirinhos, LGBTQIA+ e, o público-alvo da Educação Especial. Ao dar visibilidade às ausências e presenças desses sujeitos nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio, a pesquisa tensiona as políticas educacionais que se dizem inclusivas, mas que seguem operando por meio de apagamentos e homogeneizações.

Para responder, portanto, às perguntas fundantes desta pesquisa, esta dissertação dividir-se-á em quatro seções principais, além da introdutória e da revisão da literatura:

> Na **seção 3 – Marco Teórico**, delineiam-se os fundamentos epistemológicos e políticos que sustentam esta investigação, ancorando-se na Filosofia da Libertação, no Giro Decolonial e na Pedagogia Decolonial Analógica;

Na **seção 4 – Itinerário Metodológico da Pesquisa**, apresenta-se o percurso metodológico empreendido, desde a escolha do campo empírico até os procedimentos analíticos que orientaram a coleta e a interpretação dos dados;

Na **seção 5 – Análise Crítica dos Dados**, funda-se a discussão analítica a partir da triangulação entre documentos normativos e as entrevistas com coordenadoras pedagógicas, docentes das SRM e estudantes PAEE, originando cinco categorias centrais; e, finalmente,

Na **seção 6 – Conclusão**, articulam-se os principais achados da pesquisa com as questões norteadoras, destacando contribuições, limitações e proposições para políticas educacionais inclusivas.

Cada uma dessas seções busca ampliar o campo de análise ao lançar luz sobre o entrelaçamento histórico e político das políticas de Educação Especial com a reforma do Ensino Médio, tendo como centro o olhar e a escuta dos sujeitos diretamente atravessados por tais dinâmicas, em consonância com a perspectiva de alteridade que fundamenta o aporte teórico apresentado a seguir.

3 MARCO TEÓRICO

Para apropriar-se dos conceitos que alicerçam a discussão teórica desta pesquisa, é preciso deslocar o olhar e desestabilizar as verdades naturalizadas que sustentam o pensamento moderno ocidental. Longe de representar apenas um avanço civilizatório, a modernidade consolidou-se como um projeto eurocentrado, fundamentado na negação do outro e na imposição de uma única lógica de mundo.

3.1 DA MODERNIDADE AO SUL EPISTÊMICO: RUMO À UMA CARTOGRAFIA TEÓRICA

Nesta seção, empreendemos uma travessia teórica que questiona a modernidade enquanto projeto civilizatório eurocentrado, desvelando seus rastros coloniais e tencionando os mecanismos que produzem e legitimam hierarquias globais.

Segundo Aníbal Quijano (2005), a consolidação do sistema-mundo moderno-colonial resulta da articulação entre dominação econômica, epistêmica e ontológica. Nesse processo, a colonialidade do poder institui a raça como critério central de classificação social, transformando-a em instrumento de hierarquização global. Assim, os povos conquistados passam a ser posicionados fora da linha do humano – condição que não apenas justifica sua exploração e subalternização, mas também promove o apagamento sistemático de seus saberes.

Mais do que um processo de dominação material, trata-se de uma imposição epistêmica, que estabelece uma geopolítica do conhecimento centrada na Europa, apagando e silenciando as racionalidades outras, insurgentes e ancestrais que emergem dos territórios do Sul Global, conforme destacado por Maldonado-Torres (2008):

> O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adoptam o discurso da modernidade tende a adoptar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica. Para muitos, a fuga ao legado da colonização e da dependência é facultada pela modernidade, como se a modernidade enquanto tal não tivesse estado intrinsecamente associada à experiência colonial (Maldonato-Torres, 2008, p. 84).

A colonialidade, como bem destaca Quijano (2005), não se trata de um resquício do colonialismo, mas sim de sua continuidade estrutural, que se sustenta na colonialidade do ser, do saber e do poder. Nesse processo, o Outro – racializado, epistemicamente inferiorizado e desumanizado – é permanentemente relegado à exterioridade do projeto moderno, sendo reduzido à condição de subalternidade ontológica e epistêmica. Portanto, o

apagamento não se dá apenas pela marginalização material, mas sobretudo pela negação da própria existência do Outro como sujeito de saber, de história e de humanidade.

Esse processo não é neutro, nem descolado de um território específico. Ao contrário, como enfatiza Silva Neto (2023), "a geopolítica do conhecimento é constitutiva da própria colonialidade, pois o centro produtor do saber se desloca do espaço vivido do Outro, relegando-o à não existência epistêmica e à invisibilidade ontológica". Desse modo, pensar a colonialidade exige considerar que os lugares de enunciação não são meramente geográficos, mas carregam densidades históricas, políticas e ontológicas, sendo fundamentais para a reprodução ou ruptura das hierarquias do saber e do ser.

Diante disso, a Filosofia da Libertação surge como práxis ética e epistêmica de denúncia e anunciação: denúncia da violência epistêmica da modernidade eurocentrada e anunciação da possibilidade de reescrever a história a partir das vozes silenciadas. Libertar, aqui, é reconhecer que o Outro não é exterior ao Eu, mas parte constitutiva da própria humanidade, cuja negação forjou as bases da modernidade colonial. Assim, desvelar a modernidade e o colonialismo torna-se condição para a emergência de um Sul Epistêmico, como horizonte de ruptura, insurgência e reexistência.

Nesse movimento, emerge a potência do Sul epistêmico, que reivindica outros modos de existir, conhecer e narrar o mundo, anunciando a Transmodernidade e o Giro Decolonial como possibilidades de ruptura e reexistência. Trata-se, aqui, de uma cartografia teórica que não se propõe neutra ou totalizante, mas sim insurgente e comprometida com a desnaturalização das categorias que moldaram a racionalidade ocidental moderna.

3.1.1 Bases Epistêmicas da Ruptura Decolonial: Desvelando a Modernidade, o Colonialismo e a emergência de um Sul Epistêmico

Segundo Enrique Dussel (1993), o nascimento da modernidade não se dá com o Iluminismo europeu, mas com o processo de conquista e colonização da América Latina a partir de 1492:

> [...] primeira região da Europa a ter a “experiência”originária de constituir o Outro como dominado e sob o controle do conquistador, do domínio do centro sobre a periferia. A Europa se constitui como “centro’ do mundo (em seu sentido planetário). É o nascimento da Modernidade e a origem de seu “Mito”!(Dussel, 1993, p.15)

Assim, o que se convencionou chamar de descobrimento foi, na verdade, o encobrimento do outro. Ao nomear e classificar os povos invadidos, negou-se sua existência

autônoma e sua legitimidade como sujeitos históricos, gerando um sistema-mundo baseado na expropriação material, cultural e espiritual dos territórios colonizados.

A modernidade, portanto, se sustenta não apenas por um projeto econômico de dominação capitalista, mas por um projeto civilizacional de exclusão, justificada por meio de uma racionalidade eurocêntrica (Dussel, 1993).

Aníbal Quijano (2005) denuncia essa racionalidade denominada "universal" como uma construção colonial de saber, baseada na classificação racial da população mundial.

Nesse contexto, Quijano (2005, p. 121) reconhece como *colonialidade do poder* os processos ancorados em padrões que articulam domínio político, controle do trabalho, subjetividade e saberes a partir de um critério racializador. Ou seja, não se trata apenas de colonialismo no sentido histórico-político, mas de uma lógica de poder persistente que continua estruturando relações sociais, instituições e epistemologias. A colonialidade é, portanto, a face oculta da modernidade, uma estrutura que persiste até os dias de hoje, mesmo com o fim das colônias.

Ampliando a discussão, Maldonado-Torres (2008, p. 89) propõe o conceito de *colonialidade do ser*: "Foi com base nestas reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial que surgiu o conceito de colonialidade do Ser. A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser". Para ele, não é apenas o poder ou o saber que são colonizados, mas o próprio ser.

À luz dessa reflexão, a humanidade é cindida em dois blocos: os que são plenamente humanos (os sujeitos modernos) e os que vivem sob a condição de sub-humanidade (os colonizados). Essa estrutura impacta diretamente a existência de sujeitos que se veem negados no direito à vida digna, ao reconhecimento e à produção de saber.

Na continuidade dessa crítica, mas com maior ênfase na dimensão epistêmica, Ramón Grosfoguel (2022) denuncia a universalização das epistemes eurocêntricas como um *extrativismo epistêmico*, em que os saberes do Sul são apropriados, descontextualizados e ressignificados pelo Norte global. Esse processo se manifesta na educação, nas políticas públicas e nas universidades, onde o conhecimento é validado apenas quando corresponde aos padrões cientificistas e se distancia dos contextos vivenciais dos sujeitos subalternizados.

A resposta a esse contexto de exclusão epistêmica e ontológica surge com o Giro Decolonial, que não apenas denuncia a colonialidade, mas propõe uma virada epistemológica e ético-política a partir do Sul global:

> *Son modalidades de resistencia que resignifican y transforman las formas de conocimiento dominantes desde el punto de vista de la racionalidad no eurocéntrica de subjetividades subalternas que piensan desde epistemologías decoloniales [...] así como una nueva dimensión crítica de la modernidad/colonialidad y, al mismo tiempo, un espacio desde donde pueden surgir nuevas utopias* (Grosfoguel, 2022, p. 105).

Esse giro teórico encontra fundamento na Filosofia da Libertação proposta por Dussel (1998), cuja centralidade reside na necessidade de pensar desde a exterioridade – o lugar dos condenados da terra. Ao deslocar o eixo da razão para a periferia do sistema-mundo, Dussel propõe uma ética enraizada no rosto do outro, aquele cuja existência foi historicamente negada pela modernidade.

Nesse horizonte, a razão não pode mais ser pensada como universal e abstrata, mas precisa ser reconstruída a partir das experiências concretas de sofrimento, opressão e resistência vividas pelos povos colonizados.

A *transmodernidade*, conceito amplamente tratado por Dussel (2000), propõe uma saída para além da modernidade e da pós-modernidade. Enquanto esta última permanece prisioneira das lógicas modernas – apenas as relativiza, a transmodernidade busca construir uma nova civilização a partir dos saberes, culturas e espiritualidades negadas pelo projeto moderno. Trata-se de um projeto utópico ético, enraizado na dignidade de todos os povos.

Nesse percurso conceitual que antecede o marco teórico desta pesquisa, a pedagogia freiriana se inscreve como chave de leitura convergente à proposta transmoderna, ao compreender a educação como prática política e libertadora.

Em sua obra seminal Pedagogia do Oprimido, Freire propõe uma educação dialógica, fundada na escuta, na palavra e na ação transformadora, uma prática que parte da realidade concreta dos oprimidos e valoriza sua condição de sujeitos históricos. Tal concepção se expressa com força em sua reflexão:

> Não se deixará, pois, aprisionar nos mecanismos de composição vocabular. E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo é julgá-lo [...] reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história (FREIRE, 1987, p. 7).

Paulo Freire (1987), é contundente nesse aspecto, pois finca raízes na historicidade dos sujeitos, compreendendo a ação-reflexão-ação como prática existencial situada. Sua proposta ultrapassa os limites do tempo cronológico e dos espaços instituídos, convocando uma leitura crítica da realidade desde o lugar de quem nela resiste. Tal perspectiva se

articula ao Giro Decolonial ao romper com as epistemes hegemônicas e recolocar os sujeitos oprimidos como centro de enunciação de saberes e sentidos.

Nesse sentido, abordamos outra corrente da práxis libertadora: a Pedagogia Decolonial Analógica, que surge como uma prática insurgente voltada a romper com os dispositivos coloniais ainda operantes nas escolas e universidades. Nessa vertente, Silva Neto (2023), defende que a educação precisa se constituir como um espaço de reexistência, de recriação dos sentidos e saberes a partir da pluralidade epistêmica – um desdobramento contemporâneo do Giro Decolonial no campo educacional.

Uma proposta estruturada em quatro pilares: escuta radical, respeito incondicional, diálogo intercientífico e intercultural, fundamentos que conduzem a uma ruptura com o currículo tecnocrático e conteudista, que ignora as subjetividades e realidades dos estudantes.

Conforme Silva Neto (2023), a analogia, nesse contexto, é compreendida como ponte entre saberes, como metodologia de aproximação e tradução cultural:

> [...] a proposição invoca um exercício e exigência descolonizadora, cuja batalha requer uma ferrenha perseverança dentro da academia e principalmente nas arenas políticas gestoras da educação. É peremptório tal exigência de inclusão nos planos programáticos curriculares e na formação docente atual. Questionar esse fascínio político negacionista, esse pedagogismo dominador dos sistemas educativos e, principalmente, o cientificismo do funcionalismo sociológico para desmascarar a "colonialidade do poder, do ser e do saber" desse estado imperialista (Silva Neto, 2023, p. 48).

A proposta de uma Pedagogia Decolonial Analógica, nesse sentido, se alinha à luta por uma educação inclusiva e emancipatória. Romper com o sistema-mundo moderno/colonial é tarefa que exige não apenas revisão teórica, mas reconfiguração práxica.

A história dos subalternizados, das vozes silenciadas e dos corpos negados, precisa ser reescrita no currículo, nas práticas pedagógicas e nas formas de avaliação.

Esse marco teórico busca delinear os caminhos de ruptura com a racionalidade moderna, apontando para a construção de outras possibilidades civilizatórias e educativas que, articuladas, oferecem um horizonte de reexistência para os sujeitos historicamente marginalizados e possibilitam uma educação fundada na dignidade, na pluralidade, na justiça e reconhecimento de seus saberes, como destaca Grosfoguel (2022):

> Las perspectivas epistémicas subalternas son piensamentos críticos que vienem desde abajo, desde las zonas del no-ser del sistema, y que producen una perspectiva critica radial del conocimiento hegemónico e de las relaciones de poder involucradas (Grosfoguel, 2022, p. 80).

Desse modo, o percurso aqui traçado permite compreender que o pensamento crítico latino-americano propõe alternativas que nascem do confronto com o real e com o sofrimento histórico de nossos povos. Ao iluminar as contradições da modernidade e denunciar a colonialidade ainda presente nas práticas escolares, evidencia-se a urgência de práticas formativas que se apoiem na ética da libertação e na epistemologia do Sul, não se limitando a resistir, mas, recriando e refundando a escola como território de sentido, escuta e presença.

3.1.2 Entre Descobrimentos e Encobrimentos: Rastros Coloniais e a Emergência do Pensamento Decolonial

Como discutido na seção anterior, o pensamento moderno, forjado a partir do marco de 1492, não representa apenas um ponto de inflexão histórico, mas constitui um verdadeiro projeto civilizatório alicerçado no silenciamento e na subalternização de outros mundos possíveis.

Enrique Dussel (2015b), ao deslocar o eixo do debate eurocêntrico para o Sul Global, denuncia que a modernidade ocorreu mediante o apagamento sistemático de existências, saberes e modos de ser. Ela se ergue como um gesto violento que, ao mesmo tempo em que proclama sua racionalidade e universalidade, define os critérios de reconhecimento epistêmico – decidindo quem pode ser legitimado como sujeito do saber e quem permanecerá à margem dos sistemas de educação, da política e até da própria humanidade.

Para Dussel (1993), a modernidade é indissociável do colonialismo, sobretudo no que tange à geopolítica do conhecimento. Mesmo após os processos formais de independência, essa lógica permanece operando nos sistemas educacionais como mecanismo de controle, disciplinamento e hierarquização de corpos e saberes.

Nesse sentido, Maldonado-Torres (2008) observa:

> À primeira vista, parece existir uma dissonância entre o tema da modernidade e a relação imperial/colonial. Um dos conceitos tem a ver com tempo (o moderno), enquanto o outro faz referência ao espaço (expansionismo e controlo das terras). Dir-se-ia que a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, isto é, a criação de estádios históricos que conduziram ao advento da modernidade em solo europeu. Todavia, os próprios laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes da modernidade não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica (Maldonado-Torres, 2008, p. 84).

A escola moderna, nesse contexto, está longe de ser neutra. Ela reproduz o modelo europeu de organização do conhecimento e sustenta uma lógica meritocrática que pouco reconhece os contextos plurais dos sujeitos que nela habitam.

As tentativas de ruptura com esse paradigma, ao longo da história, foram frequentemente absorvidas por reformas que, embora travestidas de inovação, mantêm intacta a estrutura epistemológica da exclusão – limitando as possibilidades reais de acesso, permanência e pertencimento de sujeitos historicamente marginalizados.

Compreender os tempos históricos dos processos decoloniais e a estruturação dos conhecimentos exige analisar as complexas relações entre colonialismo, modernidade, resistências, dinâmicas de poder e produção de saberes legitimados nas sociedades coloniais. Os clássicos pós-coloniais – majoritariamente euro-americanos – sinalizam a permanência de uma relação assimétrica entre centro e periferia, revelando vestígios da continuidade da dominação epistemológica eurocêntrica, mesmo em discursos críticos.

É nesse cenário que emerge o pensamento decolonial: um campo insurgente que propõe pensar o mundo a partir da exterioridade – desde a perspectiva dos não-seres, dos oprimidos, das mulheres, dos povos racializados, dos excluídos e órfãos da história. Essa perspectiva contesta a totalidade hegemônica, branca e eurocêntrica, e revisa as estruturas sociais existentes a partir do lugar de fala subalternizado, desestabilizando a universalidade moderna que apresenta o progresso da humanidade sob a ótica da dominação.

Para Silva Neto (2023), a colonialidade persiste como uma estrutura invisível que atravessa e modela as vertentes teóricas no Sul Global:

> [...] desde a invasão/conquista e cobrimento da/o Outra/o (ameríndio), invadir, negar e encobrir a/o Outra/o foram estratégias para subsumir-se neste Outro–ameríndio, no novo mundo invadido e conquistado – foram e são mecanismos de em-cobrimento da/o Outra/o, ainda em processo *ad infinitum* [..] (Silva Neto (2023, p. 32).

Dussel (2015a), destaca a urgência de superar a dicotomia entre modernidade e pós-modernidade, compreendendo ambas como ferramentas geopolíticas eurocêntricas, e propõe a transição para a transmodernidade:

> Trans-modernidade indica todos los aspectos que se situan ‘más-allá’ (y también ‘anterior’) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-estadunidense, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas. Un diálogo transversal intercultural que parta de esta hipótesis se realiza de manera muy diferente a un mero diálogo multicultural que presupone la ilusión de la simetria inexistente entre culturas (DUSSEL, 2015a, p. 52).

Esse deslocamento do centro do mundo para o Sul Global implica reconhecer a existência do *epistemicídio*, conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 165) para designar o assassinato sistemático dos saberes locais durante os processos coloniais. Ele afirma:

> La energía que impulsiona la hermenéutica diatópica proviene de una imagen desestabilizadora que denomino epistemicídio, el asesinato del conocimiento. Los intercambios desiguales entre las culturas han implicado siempre la muerte del conocimiento de la cultura subordinada, de ahí la muerte de los grupos sociales que allá poseían (Santos, 2017, p. 165).

Nesse sentido, o epistemicídio denunciado por Santos (2017) também se manifesta na escola, quando os saberes e experiências dos estudantes público-alvo da Educação Especial são silenciados pelas estruturas normativas dos Itinerários Formativos.

Dussel (1993) faz uma advertência poderosa à modernidade ao afirmar que a ideia de superioridade europeia desencadeia um processo de *en-cobrimento* do Outro, apagando culturas, conhecimentos e modos de existência não europeus, ao mesmo tempo que amplia os poderes daqueles que impõem domínios políticos, econômicos e culturais sobre os territórios conquistados.

Assim, essa expansão funda uma narrativa hegemônica que, até hoje, marginaliza as vozes e experiências dos povos do Sul Global, exigindo, por parte das epistemologias insurgentes, uma reescrita radical do que chamamos de "história da humanidade".

Dussel (1993) explica:

> [...] desenham um mapa e a chamam América em honra de Américo Vespúcio, seu descobridor [...] não é um mero descobrimento do novo, mas simplesmente o reconhecimento de uma matéria ou potência onde o europeu começa a inventar sua própria imagem e semelhança. A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado o si-mesmo. Então não é o aparecimento do outro, mas a projeção do si-mesmo: encobrimento (Dussel, 1993, p. 35).

A partir dessa leitura, compreende-se que a universalização da história, mediante a aplicação das experiências europeias como medida civilizatória global, ainda hoje define os padrões sociais, culturais e educacionais das sociedades colonizadas. Tais sociedades são educadas sob o discurso eurocêntrico que, ao classificar seus próprios povos como primitivos ou tradicionais, atribui a eles a responsabilidade por sua suposta incapacidade de progresso.

O epistemicídio das falas, pensamentos e realidades vividas por esses povos constitui uma das expressões mais brutais da violência epistêmica: trata-se de um racismo

que ultrapassa a ética do conhecer e compromete a possibilidade de um diálogo de saberes verdadeiramente plural.

A manutenção da supremacia branca, europeia e patriarcal implica a perpetuação de um pensamento profundamente parcial, que se recusa a reconhecer a realidade como composta por contradições, saberes e sujeitos diversos, impondo a experiência de um único povo como legítima e autorizada a ordenar o mundo.

Para Grosfoguel (2022), o pensamento colonial representa o lado mais sombrio da modernidade, estruturando-se como um conjunto de categorias analíticas que sustentam o genocídio do outro – não apenas em sua forma física, mas também epistemológica, cultural, política e econômica. Esse genocídio se manifesta em múltiplas dimensões:

a) Epistemológico – pela marginalização sistemática e, em muitos casos, destruição dos saberes não ocidentais, inferiorizando conhecimentos e culturas produzidas fora do eixo eurocêntrico;

b) Cultural – por meio da assimilação forçada às normas, valores e práticas do Ocidente, que desconfiguram identidades e comunidades inteiras;

c) Político – pela negação da autonomia dos povos, seja por meio da repressão a seus direitos, da ausência de políticas públicas efetivas ou do silenciamento das vozes subalternizadas nos processos decisórios;

d) Econômico – pela expropriação de recursos naturais e exploração contínua das populações colonizadas, perpetuando relações de dependência e subordinação estrutural.

A crítica de Grosfoguel desvela que a colonialidade não pertence ao passado, mas continua operando nas estruturas sociais atuais – especialmente na educação, na economia e nas políticas públicas. Para compreendê-la, é preciso diferenciar *colonialismo* (domínio político formal) de *colonialidade*: o conjunto de relações simbólicas, epistêmicas e materiais que persistem mesmo após a independência formal dos países colonizados.

No caso do Brasil, o racismo estrutural é um dos principais dispositivos de colonialidade em ação, funcionando como herança viva das lógicas coloniais. Diante disso, pensadores e pensadoras de matrizes diversas têm contribuído com uma crítica profunda ao modelo civilizatório ocidental, defendendo a transculturalidade, a insurgência das vozes silenciadas e a afirmação de existências antes desconsideradas.

A prática decolonial, nesse contexto, vai além da resistência a formas explícitas de opressão – ela combate o racismo epistêmico, que centraliza o pensamento branco, europeu e masculino como único referencial válido. Isso tem impactos diretos na educação, onde

currículos, políticas e práticas ainda desconsideram a pluralidade de saberes e realidades, como é o caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), cujas experiências seguem invisibilizadas nos arranjos do Novo Ensino Médio.

No combate a essa realidade de exclusão, a corrente de pensamento anticolonial se constitui por uma pluralidade de vozes comprometidas com a transformação das estruturas que sustentam a desigualdade. Entre eles, Paulo Freire (1967), em *Educação como Prática da Liberdade*, já anunciava a urgência de uma mudança profunda na forma de conceber a educação:

> [...] Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (Freire, 1967, p. 57).

Nesse sentido, a escola tradicional, ainda presa a modelos engessados e distantes das vivências concretas dos sujeitos, permanece em luta para atender à complexidade e à diversidade da realidade social. Diante disso, torna-se urgente pensar a educação de forma dialética, em que estudante e professor se encontrem ativamente na construção do saber – um saber que não se dá de forma neutra, mas que reflete, tensiona e transforma a realidade na qual ambos estão inseridos.

Dussel (2015b), destaca que o grande desafio da América Latina está na superação de sua colonização cultural. No campo da educação, isso se expressa de forma evidente: seguimos ensinando segundo a lógica da cultura eurocêntrica, repetindo modelos que privilegiam a história e os saberes produzidos na Europa, em detrimento das experiências e conhecimentos originados nos próprios povos latino-americanos.

Grande parte do tempo escolar é dedicada a conteúdos que exaltam os marcos civilizatórios europeus, enquanto o conhecimento produzido no Sul Global é desconsiderado ou reduzido à condição de curiosidade folclórica. O coletivo de países produtores de saber localizados fora do eixo do poder mundial tem sua história constantemente apagada ou reescrita sob o olhar hegemônico da Europa.

Em Dussel (1993, p. 31), a análise crítica do mito da descoberta das Américas revela como a modernidade europeia se estrutura a partir da invisibilização e subjugação de povos latino-americanos, originários e africanos, reduzindo-os à condição de objetos nas narrativas oficiais.

Para romper com esse atravessamento de saberes, é preciso reconstruir o pensamento a partir da exterioridade dos sujeitos historicamente excluídos – aqueles cujas

vozes foram silenciadas nas estruturas que organizaram a história mundial conforme os interesses coloniais.

Para Dussel (2015b), esse entendimento é indispensável para uma transformação profunda na educação latino-americana e implica descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas, valorizar os saberes locais, reconhecer a centralidade das culturas indígenas e afrodescendentes, e promover uma educação que respeite e reflita a diversidade cultural, histórica e epistêmica de nossos povos.

Na prática educacional, essa perspectiva ganha forma por meio de uma pedagogia crítica, comprometida com a reflexão sobre as estruturas de opressão e com a promoção de ações transformadoras. Para o educador Paulo Freire (2019), essa transformação exige uma ética pedagógica sustentada no reconhecimento da dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados e na escuta solidária de suas vivências e lutas por justiça. O educador afirma:

> Como educador preciso de ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo 'leitura do mundo' que precede sempre a 'leitura da palavra' (Freire, 2019, p. 33).

Nesse horizonte, a educação se configura como um espaço de conscientização e escuta ativa, onde o saber de experiência feito é valorizado como ponto de partida para o diálogo pedagógico. Trata-se de uma prática que reconhece o sujeito como parte do mundo que interpreta, capaz de compreender criticamente sua realidade concreta e de engajar-se, com autonomia e reflexão, na sua transformação.

Essa é uma condição fundamental para a construção de uma sociedade pautada na justiça social, na equidade e na superação das marcas da colonialidade ainda presentes nas políticas educacionais.

3.1.3 A Transmodernidade e o Giro Decolonial

O conceito de transmodernidade, à primeira vista, pode causar estranhamento – especialmente entre aqueles que vivem em realidades periféricas, marcadas pela colonialidade imposta pelos países que se autodenominam centros do conhecimento. Contudo, é justamente nesses territórios de exclusão que a transmodernidade encontra potência: trata-se da proposição de uma política de libertação na qual diversas culturas possam coexistir em sua dignidade própria, estabelecendo diálogos interculturais

transversais, em um horizonte pluriuniversal que desafia a lógica única e totalizante da modernidade ocidental.

Na definição de Dussel (2015b):

> *Cuando ablamos de Transmodernidade queremos referirnos a un proyecto mundial que intenta ir más allá de la Modernidad europea y norteamericana [...] Se trata en cambio de una tarea, en nuestro caso filosófica, que tiene como punto de partida afirmar lo declarado por la Modernidad com la Exterioridad desechada, no valorizada, lo "inútil" de las culturas, entre las que encuentran las filosofías periféricas o coloniales, y luego desarrollar las potencialidades, las posibilidades de esas culturas y filosofías ignoradas* [...] (Dussel, 2015b, p. 29).

Nessa direção, a transmodernidade, ao romper com os fundamentos ontológicos e epistêmicos que sustentaram séculos de colonialidade, não rejeita os avanços técnicos, científicos e democráticos da modernidade. Seu enfrentamento é direcionado à sua gênese colonial, às exclusões e às violências estruturantes que a moldaram. Portanto, não representa uma negação, mas uma superação crítica, ética e pluriversal.

Essa reflexão é profundamente discutida por Dussel (1973):

> *La praxis que se funda en el pro-yecto abierto desde el no-al Otro no es "servicio" (habodáh) sino esclavización (habdut); no es un obrar analéctico que gratuitamente trabaja en vista del Otro como otro, sino que es un obrar óntico (o en el mejor de los casos dialéctico dominador imperial) que por la dominación reduce al Otro a la esclavitud; lo cosifica como algo a su servicio; somete al Otro dentro de la Totalidad que se la propone como definitiva desde el poder usufructuado en su propio beneficio.* (Dussel, 1973, p.74).

Nesse sentido, qualquer projeto ético verdadeiramente libertador deve ter como ponto de partida o reconhecimento da dignidade negada aos sujeitos da exterioridade. Isso implica romper com a lógica totalizante da modernidade, que objetifica, subalterniza e destitui o Outro de sua condição de sujeito.

Prolongando essa análise (Dussel, 2005, p. 28) afirma que, no projeto de colonização "O ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira "Vontade-de-poder" moderna) sobre o índio americano" (tradução nossa).

Essa constatação evidencia que a gênese da modernidade está enraizada na práxis concreta da conquista, da exploração e do extermínio de povos inteiros. A modernidade nasce associada ao *ego conquiro*, aquele que subjuga e domina, transformando o Outro (africano, indígena, asiático, latino-americano), em não-ser relegado à periferia da história.

Institui-se, assim, o “conquisto, logo sou”, antes do “penso, logo existo”, inaugurando uma ontologia colonial baseada na negação do Outro.

Desse modo, transmodernidade e Giro Decolonial não são apenas categorias teóricas, mas ferramentas epistemológicas e políticas para a construção de um mundo onde caibam muitos mundos, como expressa a cosmovisão dos povos originários do Abya Yala.

É justamente nessa chave que a transmodernidade, articulada ao Giro Decolonial, opera como ruptura epistêmica, ontológica e política.

Ao recolocar o Outro no centro da análise, desloca-se a pretensa neutralidade do sujeito epistêmico moderno e instaura-se uma nova racionalidade, fundada na escuta, na exterioridade e na dignidade dos povos historicamente marginalizados.

A transmodernidade, portanto, não se configura como uma utopia inalcançável, mas como um projeto em construção, uma práxis insurgente que emerge das lutas dos povos do Sul Global, das periferias, das comunidades racializadas e dos corpos dissidentes. Trata-se de uma possibilidade concreta de construção de outro mundo, de outra educação e de outra humanidade.

Conforme discutido por Dussel (2015a), as transformações advindas da transmodernidade ocorrerão a longo prazo, mas já podem ser vislumbradas quando países da América Latina começam a ocupar espaços historicamente reservados à América do Norte e às nações europeias.

Esse movimento teórico e político dialoga diretamente com o objeto desta pesquisa, na medida em que lança luz sobre os limites estruturais impostos pelo modelo educacional vigente no Brasil – especialmente quando analisamos a escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto do Novo Ensino Médio.

A própria arquitetura dessa reforma curricular reflete a permanência de um projeto civilizatório que se pretende universal, mas que, na prática, aprofunda desigualdades ao alijar vozes e experiências que não se encaixam na lógica do mérito, da produtividade e da normatividade.

Essa crítica torna-se ainda mais urgente diante dos eventos mundiais contemporâneos – como as migrações forçadas, os conflitos, as catástrofes ambientais e os colapsos sociais – que evidenciam o caráter destrutivo da modernidade apresentada como promessa de progresso.

Em vez de transformar a realidade para todos, essa modernidade ampliou a distância entre os que decidem e os que obedecem, sustentando uma práxis global de subjugação de culturas, línguas e economias periféricas. No Brasil, essa lógica se manifesta de forma clara

na implementação do Novo Ensino Médio, onde o controle do currículo reafirma a dominação eurocêntrica, negando à escola a possibilidade de ser espaço de libertação e escuta.

Dussel (2015a), denomina essas iniciativas de *Diálogos de Sul a Sul*, propondo um projeto filosófico intercultural e decolonial, que enfrenta a hegemonia de um pensamento que mantém a Europa como centro do conhecimento, ignorando as epistemologias e os saberes produzidos por outros povos.

Nesse sentido, o autor defende a prerrogativa do reconhecimento e da validação dos saberes do Sul Global. Vale destacar que sua proposta extrapola os limites do campo acadêmico, tratando-se de um movimento ao mesmo tempo social e político, voltado à transformação das estruturas de poder que ainda reproduzem desigualdades coloniais.

Para Grosfoguel (2022), é um giro epistemológico que tensiona a base teórica de independência dessa estrutura globalizadora:

> *La necesidad de un lenguaje crítico común de descolonización requiere una forma de universalidad que haya dejado de ser un diseño global/universal monológico, monotópico e imperial, de la derecha o la izquierda, impuesto por la fuerza al resto del mudo en nombre del progreso y la civilización* (Grosfoguel, 2022, p. 119).

As práticas coloniais continuam presentes atualmente e instituem modelos de exclusão que permanecem no pensamento e práticas modernas ocidentais, tais como capacitismo, racismo, entre outras. Nesse sentido, descolonizar-se é começar a pensar com nossas próprias mentalidades latino-americanas, com nossos saberes originais, segundo Dussel (2015, p. 26): "*Como trabajo pedagógico propedéutico es necesario comenzar a educar a las futuras generaciones para fomentar el respeto a las otras tradiciones".*

Para o autor, decolonizar para emancipar pressupõe vencer a dificuldade em reconhecer que, mesmo descolonizados politicamente, continuamos colonizados pela influência da cultura exterior que nos foi impregnada:

> *Las elites coloniales fueron sistemáticamente educadas en el centro. Oxford, Cambridge, París se transformaron en los centros de "reeducación", de "lavado de cerebro" hasta bien entrado el siglo XX. Las oligarquías criollas poscoloniales, fueran blancas, mestizas o mulatas, copiaron la filosofía metropolitana* (Dussel, 2011, p. 37).

Uma questão central em sua formulação teórica é que as epistemologias do Sul partem do reconhecimento de que as práticas sociais também são formas legítimas de produção de conhecimento. O fato de essas práticas não se adequarem aos critérios da

ciência moderna não as torna inválidas – ao contrário, trata-se de formas alternativas de conhecer, que desafiam a hegemonia epistemológica imposta pela modernidade ocidental.

A Filosofia da Libertação formulada por Dussel (2015b) emerge, assim, como uma resposta crítica às realidades históricas e sociais da América Latina, propondo uma prática de liberdade que rompe com os limites impostos pelo colonialismo e pelo capitalismo global.

Para o autor, a libertação precisa ser entendida como um processo de emancipação integral, que ultrapassa a esfera econômica e política, alcançando também a transformação das consciências e das estruturas culturais que sustentam as lógicas de dominação.

No campo da educação latino-americana, essa filosofia se expressa como uma pedagogia comprometida com a emancipação dos sujeitos históricos, fortalecendo-os para que sejam protagonistas de sua própria libertação.

No contexto desta pesquisa, segundo Dussel (2015b), uma pedagogia transmoderna deve estar ancorada no princípio ético da libertação, que não se resume à inclusão dos marginalizados no sistema, mas à transformação radical das estruturas que produzem a marginalização. Isso exige um projeto educativo em que o diálogo não seja mera retórica multicultural, mas prática efetiva de reconhecimento e validação das racionalidades outras, sejam elas afro-diaspóricas, ameríndias, campesinas, feministas, populares ou periféricas.

Essa fundamentação ilumina a análise das políticas públicas para o Novo Ensino Médio, sobretudo no que tange às escolhas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A colonialidade presente na organização dos Itinerários Formativos, que se apresenta sob o verniz da flexibilidade e da autonomia, é, na verdade, um dispositivo que perpetua as assimetrias históricas de raça, classe, gênero, capacidade e território.

Desse modo, a pedagogia transmoderna aparece como horizonte ético e político para subverter essa lógica e para construir processos educativos que, de fato, sejam libertadores, inclusivos e pluriversais.

3.2 UMA VISÃO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

3.2.1 A Implantação do Novo Ensino Médio no Brasil: Entre a Indução Normativa e o Abandono Político da Educação

A educação é um direito constitucional cuja efetivação pressupõe não apenas o acesso, mas também a garantia da permanência e do sucesso de todos os estudantes. Nas últimas décadas, a Educação Básica no Brasil – e, de modo particular, o Ensino Médio –

tem sido alvo de transformações contínuas, frequentemente retroalimentadas pelo acirramento das disputas políticas e ideológicas que permeiam o cenário político nacional.

A reforma do Ensino Médio, originalmente estabelecida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sob a justificativa de modernizar essa etapa, torná-la mais atrativa e alinhada às exigências do mercado de trabalho e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi implementada em um contexto de profundas fragilidades sociais, políticas e econômicas, acentuadas pela pandemia da COVID-19.

Desde sua implementação, esse modelo tem gerado um ambiente marcado por inseguranças, resistências e descrédito, cenário que se agravou diante das tensões e debates que culminaram na tramitação do Projeto de Lei nº 5.230/2023, posteriormente sancionado como Lei nº 14.945/2024.

O processo de implantação do Novo Ensino Médio tem sido constantemente criticado por educadores, estudantes, pesquisadores e movimentos sociais, sobretudo pela condução autoritária e pela ausência de diálogo qualificado com os sujeitos da educação.

Trata-se de uma reforma amplamente percebida como impositiva, excludente e orientada por uma lógica mercadológica, que subordina a escola pública aos interesses do capital. Tal lógica desconsidera os princípios de uma educação básica comprometida com a formação integral, crítica, emancipatória e socialmente referenciada.

Para compreender a etapa de implantação que corresponde ao objeto desta pesquisa – a etapa de pilotagem – , faz-se necessário apresentar uma breve descrição dos acontecimentos que antecederam e conformaram a reforma.

O Ministério da Educação (MEC), em apoio aos estados no cumprimento da Lei nº 13.415/2017, lançou a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para adesão e participação.

Entre os critérios estabelecidos para indicação das escolas, destacam-se:

a) a regularidade da Associação de Pais e Mestres (APM), necessária para gerir os recursos financeiros disponibilizados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);

b) a existência de estrutura física e de recursos humanos suficientes para garantir a permanência dos estudantes em jornada ampliada na escola;

c) a previsão do quantitativo de matrículas, de modo a estabelecer metas iniciais, de médio e de longo prazo para expansão dos recursos; e

d) a representatividade das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), modelo vinculado à proposta de intersetorialidade da gestão pública no âmbito da reforma.

Para orientar os estados na implementação da reforma, o Ministério da Educação lançou o Documento Orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 649/2018.

Figura 1 – Documento Orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

Fonte: Ministério da Educação (MEC), 2018.

Na viabilização da implantação, foram constituídos grupos de trabalho estaduais, responsáveis pelo acompanhamento dos processos nas escolas-piloto vinculadas ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Esse processo, entretanto, foi marcado por um cenário de instabilidade institucional, resultante da sucessiva troca de ministros da educação, gerando lacunas significativas nas informações e orientações oficiais. Diante desse contexto, os estados, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), passaram a assumir, junto a *instituições parceiras*, a condução e a gestão da reforma.

Em 2019, diante da atuação não sistemática do Ministério da Educação (MEC) na condução dos processos – resultado de uma conjuntura federal em que a presidência não pautava a educação como prioridade de governo –, o estado de São Paulo sediou o I

Encontro dos Grupos de Trabalho do Ensino Médio dos estados brasileiros. O evento foi fruto da articulação entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que, na ausência de diretrizes consistentes por parte do governo federal, assumiram o protagonismo no processo de orientação às redes estaduais.

Em 2020, em meio às restrições impostas pelo ensino remoto decorrente da pandemia da COVID-19, o MEC deu início à implementação do Novo Ensino Médio, em um cenário de intensa polarização política nacional.

Nesse cenário, a implementação do Novo Ensino Médio seguiu as diretrizes estabelecidas no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (MEC, 2021), construído a partir de parcerias entre MEC, CONSED, UNDIME e instituições financiadoras da reforma, que orientou as etapas do processo.

Figura 2 - Guia de Implementação do Novo Ensino Médio

Fonte: MEC, FONCEDE e Consed, 2021.

Nesse documento, encontra-se as fases de implementação, conforme cronograma:

Quadro 4 – Etapas da Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil

Fase	Período	Descrição das Ações
1.Estudos e Diagnóstico	2018 a 2019	Estudo da BNCC e dos itinerários formativos
		Escuta dos estudantes, professores e comunidade
		Diagnóstico da rede (estrutura física, transporte, docentes e recursos)

2.(Re)Elaboração Curricular	2019	Definição da governança
		Planejamento e composição das equipes
		Elaboração dos currículos alinhados à BNCC e aos itinerários formativos
		Consulta pública e ajustes finais
3.Homologação dos Currículos	Final de 2019	Aprovação pelos Conselhos Estaduais de Educação
		Divulgação dos novos currículos às escolas e comunidades
4. Implementação Piloto	2020 a 2021	Testagem da nova arquitetura curricular pelas escolas-piloto
		Avaliação dos resultados
		Ajustes necessários
5. Ampliação Progressiva	A partir de 2022	Expansão para todas as escolas de Ensino Médio
		Carga horária mínima de 1.000 horas/ano
		Gradual ampliação para 1.400 horas anuais, conforme cronograma da rede
6.Consolidação e Monitoramento	A partir de 2024 em diante	Avaliação permanente
		Aperfeiçoamento dos itinerários
		Acompanhamento dos impactos
		Ajustes na oferta e no suporte pedagógico

Fonte: Construção própria (2024).

Ao mesmo tempo em que as metrópoles brasileiras avançavam no processo de implementação, não sem enfrentar manifestações contrárias de estudantes, famílias e representações sindicais das trabalhadoras e trabalhadores da educação – sobretudo impulsionadas pela iminente possibilidade de mudança na condução política do país e pela promessa de revogação da reforma –, os estados situados nas periferias brasileiras passaram a ensaiar uma implementação marcada por fragilidades estruturais. Tal processo revela-se incoerente com a complexidade da dimensão geográfica, sociocultural e geopolítica do Brasil, desconsiderando as especificidades de coletivos escolares indígenas, quilombolas, ribeirinhos, comunidades do campo e demais territórios educativos historicamente marginalizados.

Indiferente às resistências dos estados e dos coletivos educacionais, a agenda de implantação foi mantida. A Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, estabeleceu 2022 como marco obrigatório para a implementação do Novo Ensino Médio em todo o território nacional, desconsiderando as profundas desigualdades estruturais do país e reafirmando uma política de acontecimentos que silencia territórios e invisibiliza sujeitos.

Além dos desafios inerentes à construção e à implantação dos referenciais curriculares, os estados ainda precisaram responder a uma série de medidas estabelecidas

em âmbito nacional, frequentemente alheias às especificidades dos contextos locais. Entre essas exigências, destacam-se: a atualização das matrizes curriculares das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), a formação continuada para alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao PNLD[10] e ao SAEB[11], bem como o indicativo de reformulação do ENEM[12], conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio.

Tais ações foram conduzidas em um cenário de instabilidade institucional, marcado pela sucessiva troca de ministros – quatro diferentes gestões no Ministério da Educação em um curto período – o que fragilizou a consolidação das prerrogativas necessárias a uma transformação efetiva, já distante das condições concretas da maioria das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, como adverte Dussel (2015b):

> [...] esa transformación (en el nivel económico y político, pedagógico, religioso, estético, etc.) no es ni singular, ni incondicionada, ni solo subjetiva [...] lo que explica en cierta manera su retorno a posiciones eurocéntricas [...] (DUSSEL, 2015b, p. 138).

Diante desse cenário, emerge uma indagação urgente: como evitar recaídas nos velhos modelos de educação tradicional? Como impedir a reprodução da lógica bancária ou do ensino conteudista, que, historicamente, se reafirmam em tempos de crise como dispositivos de apaziguamento, silenciamento e controle social?

Tais questionamentos expressam o descrédito generalizado em relação à reforma, perceptível nas manifestações de pais, educadores, estudantes e representantes de diferentes segmentos da sociedade civil, evidenciados em protestos e mobilizações contrárias à sua implantação. Questões fundamentais seguiram sem resposta: que Ensino Médio estamos construindo para a juventude brasileira em sua complexa e diversa pluralidade – negra, periférica, migrante, indígena, do campo? Que proposta de escola dialoga com essa juventude que questiona o silenciamento de temas como gênero, território, identidade, raça e capacitismo?

Nesse horizonte, como propõe Freire (1996), uma educação verdadeiramente emancipadora implica o reconhecimento do estudante como sujeito histórico, capaz de intervir no mundo e de assumir, com criticidade, a autoria de sua trajetória. Assim, é

---

[10] Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública federal responsável pela distribuição de livros didáticos e materiais pedagógicos às escolas públicas de educação básica do país.
[11] Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conjunto de avaliações externas realizadas periodicamente para aferir a qualidade da educação nas escolas públicas e privadas do Brasil.
[12] Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal exame de avaliação do desempenho estudantil no Brasil, utilizado como critério de acesso ao ensino superior e como política indutora de currículo.

fundamental compreender que a escuta proposta para a implantação (MEC, 2018, p.21), por si só, é insuficiente. Para que se configure como prática verdadeiramente libertadora, ela precisa vir acompanhada de ações concretas que respondam às demandas dos sujeitos escutados. Ou seja, ouvir é apenas o primeiro passo de um compromisso ético e político que deve se materializar na construção de práticas pedagógicas capazes de romper com as estruturas de exclusão, colonialidade e silenciamento.

Cabe ressaltar que o estudante não é um mero executor de tarefas, mas alguém que escolhe, questiona, transforma. Entretanto, no curso das reformas educacionais contemporâneas, o que se tem observado é o esvaziamento sistemático dessa possibilidade. Os processos formativos tornam-se progressivamente precarizados, inviabilizando que os estudantes exerçam sua autonomia criadora, e os relegando, mais uma vez, um papel subalterno em estruturas que ainda os tratam como objeto – e não como sujeitos – do processo educativo.

Diante desse condicionamento político e em proposição de embate educacional contra a hegemonia estabelecida – que descaracteriza a formação integral e conduz à unilateralidade – Dussel destaca a práxis da libertação, por meio da relação intrínseca entre o indivíduo e o coletivo humano, como possibilidade de mudança:

> [...] *quando hablamos de práxis (relación hombre-hombre) incluímos em este caso igualmente la poíesis (relación hombre-natureza). La acción liberadora que se dirige al outro (Hermano, mujer, varon, hijo) es simultânea de um trabajo em su favor. No hay liberaciónn sin economia y tecnologia humanizada, diseño, y sin partir de uma formación social histórica [...] que se construye el nuevo orden, uma nueva formación social más justa* (1995, p. 84).

Na contramão desse entendimento, a interferência do governo federal nos estados avança juntamente com a reforma do Ensino Médio, somada à expansão das escolas cívico-militares e ao incentivo ao desenvolvimento da educação técnica e profissional, em parceria com instituições fortemente ligadas ao setor empresarial e, consequentemente, à lógica de mercado. Esse movimento ocorre ao mesmo tempo em que se impõem cortes ao orçamento de universidades e institutos federais – um desafio diante da invisibilidade da estética de suas realidades, em contraste com a modernidade eurocêntrica que marca os processos educativos no cenário brasileiro.

Nesse contexto, entre a imposição de uma política educacional padronizada e a diversidade de realidades locais, Silva Neto (2023), fundamentado em Dussel (2015), salienta que o modernismo opera por meio da incorporação hegemônica dos sujeitos das políticas públicas, apagando suas histórias e anulando sua capacidade de atuação. Trata-se

de uma lógica que desconsidera as especificidades territoriais, culturais e pedagógicas, impondo modelos uniformes de ensino em nome de uma suposta modernidade.

Assim, indiferente às denúncias sobre à distância entre o que foi proposto normativamente e o que se revelava possível na prática, os critérios definidos para a implementação da reforma do Ensino Médio ignoraram e ignoram ⁻ nesta sua "reedição" – a realidade concreta das escolas. As condições sociais, físicas e pedagógicas das unidades escolares evidenciam uma ruptura entre o discurso da modernização e a efetiva democratização do direito à educação.

Distante de uma inclusão real e amparada por uma lógica de investimentos pontuais – muitas vezes vinculados a programas isolados e desarticulados do cotidiano escolar – a reforma evidencia-se como um processo de sobreposição cultural. Nessa dinâmica, uma racionalidade hegemônica se impõe sobre outras formas de ser, saber e existir, desconsiderando os territórios e os sujeitos que os habitam. Assim, a educação pública vai sendo gradativamente absorvida pela lógica neoliberal, traduzida em concessões mínimas e recursos simbólicos não respondem às urgências concretas das escolas.

Nessa direção, Freire (1992) adverte que uma escola cuja práxis perpetua a dualidade da oferta – entre quem sabe e quem recebe – está fadada a reproduzir o ciclo de opressão:

> (...) Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização (...) A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (Freire, 1992, p. 53).

Prolongando essa análise, Dussel ([s.d.] apud Mance, 2016, p. 74) corrobora o pensamento de Freire ao afirmar que "[...] a participação dos não-participantes não se efetua por simples 'inclusão' na mesma comunidade, mas por criação da nova, onde os antigos 'afetados-dominados-excluídos' são agora parte plena [...]." A assertiva evidencia a condição de exterioridade como ponto de partida ético-político para qualquer projeto que se pretenda, de fato, emancipatório.

Nessa perspectiva, a implantação do Novo Ensino Médio, moldada sob a lógica de mercado e alheia às vozes dos sujeitos que habitam a escola pública, expôs, de forma contundente, a marginalização histórica desses mesmos sujeitos no processo de formulação das políticas educacionais. Trata-se de uma reforma produzida *de fora para dentro*, que

ignorou as manifestações públicas de professores, estudantes e movimentos sociais, os quais expressaram, de modo recorrente, a percepção de não pertencimento e de exclusão nos espaços de debate.

Essa imposição revela não apenas uma decisão tecnocrática, mas a materialização de uma racionalidade moderna-colonial, estruturada na sobreposição de interesses neoliberais no campo educacional. Portanto, a reforma não pode ser compreendida de maneira isolada, mas deve ser analisada como parte de um complexo projeto de modernização periférica, articulado a outros dispositivos de dominação – econômicos, políticos, epistêmicos e ontológicos – que incidem diretamente sobre a escola pública e, de forma ainda mais perversa, sobre os sujeitos historicamente subalternizados, como os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Diante da implantação do Novo Ensino Médio (NEM), tanto no cenário nacional quanto no contexto local, torna-se indispensável, para os propósitos desta pesquisa, apresentar uma breve, porém necessária, contextualização acerca das especificidades do estado de Roraima e do processo de implementação do NEM em sua rede estadual.

Essa abordagem tem como objetivo compreender as singularidades sociopolíticas, econômicas e culturais que atravessam o território roraimense, diretamente implicadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio. Nessa direção, destaca-se a relevância de analisar como esse processo se articula – ou não – com as políticas voltadas ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), considerando os desafios estruturais, as condições materiais e as tensões que permeiam a formulação e a execução das políticas educacionais no estado.

3.2.2 Roraima: Um Desafio Extra para a Implantação do Novo Ensino Médio

O estado de Roraima, situado na região Norte do Brasil e integrado à Amazônia Legal, é caracterizado por uma extensa malha territorial, com baixa densidade populacional e uma configuração sociocultural marcada pela diversidade. Fronteiriço com a Venezuela e a Guiana, abriga uma significativa população indígena, além de enfrentar impactos diretos dos fluxos migratórios, especialmente nos últimos anos, complexidades que se refletem em seu cenário educacional. Em 2024, o estado alcançou a marca de 716.793 habitantes, o menor contingente populacional do país, mas com um dos crescimentos mais acelerados dos últimos anos (IBGE, 2024). Nesse mesmo período, a rede estadual de ensino alcançava 79

mil estudantes em todas as etapas da Educação Básica (RORAIMA, 2024), sendo 37.823 apenas no Ensino Médio.

Na educação escolar indígena, houve 28.274 matrículas (BRASIL, 2024), posicionando Roraima como o segundo estado brasileiro com maior número de estudantes indígenas. No âmbito da Educação Especial, acompanhando a tendência nacional de inclusão: em 2023, o Brasil registrava aproximadamente 1,77 milhão de estudantes PAEE matriculados em classes comuns (DIVERSA, 2023). Em Roraima, haviam 2092 estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados, um aumento de 11,23% em relação ao ano anterior (Censo Escolar, 2022, 2023).

Em 2022, no ano da implantação do Novo Ensino Médio, Roraima contava com 166 escolas que ofertavam ensino médio, atendendo mais de 21 mil estudantes espalhados pela capital, interior e terras indígenas. As especificidades territoriais, logísticas e culturais impuseram desafios estruturantes, desde limitações de infraestrutura até carências de recursos humanos qualificados, além de desigualdades no acesso às tecnologias educacionais – elemento primordial para a implantação em meio à pandemia do COVID-19.

O processo de adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, regulamentado por normativas federais, levou o estado a realizar um criterioso diagnóstico da rede. Inicialmente, foram mapeadas 43 escolas para implementação, no entanto, considerando critérios técnicos – como capacidade de gestão, infraestrutura mínima, composição do corpo docente e características socioterritoriais – o número foi consolidado em 14 escolas-piloto, distribuídas entre a capital, municípios do interior e uma escola indígena localizada em região de fronteira.

A definição dessas unidades levou em consideração não apenas aspectos operacionais, mas também o compromisso de garantir um recorte que espelhasse a heterogeneidade do território roraimense. As escolas selecionadas passaram a ser laboratórios da política, experimentando a reorganização curricular orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela implementação dos Itinerários Formativos, com a prerrogativa de serem ancorados no Projeto de Vida dos estudantes.

Implantar o NEM em Roraima revelou-se, portanto, um exercício de enfrentamento às assimetrias históricas e estruturais, que ultrapassam a dimensão pedagógica e adentram campos como transporte escolar, alimentação, segurança, formação docente e acesso às tecnologias. Soma-se a isso o desafio de tornar exequível a proposta de ampliação da carga horária, da flexibilização curricular e do fortalecimento do protagonismo juvenil em uma

rede que, até então, operava em condições de evidente desigualdade frente a outras regiões do país.

Partindo desse contexto, em 2019, Roraima integrou, junto aos demais estados brasileiros, o I Encontro dos Grupos de Trabalho do Ensino Médio, realizado em São Paulo – fruto da articulação entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o Ministério da Educação (MEC).

No ano seguinte, em 2020, ainda em regime de ensino remoto devido à pandemia, o Ministério da Educação deu continuidade ao processo de implantação de forma remota, em meio a um cenário de intensa polarização política no país.

Inserido nesse panorama, Roraima, sob intervenção federal[13], teve seu processo de implantação temporariamente interrompido, sendo retomado no ano seguinte, sob nova responsabilidade, com início em 2022, com 14 escolas-piloto.

Entre as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio (NEM), a flexibilização curricular se destacou como uma das principais, impulsionada por financiamento específico por meio do Programa Itinerários Formativos, instituído pela Portaria nº 733/MEC, de 16 de setembro de 2021. Essa etapa culminou na Escuta Qualificada, momento no qual foram delineadas as diretrizes para a escolha pelos estudantes, das trilhas formativas. Segundo o Documento Curricular de Roraima (DCRR):

> [...] na 1ª série do EM a escolha dos estudantes se dará em relação às unidades curriculares eletivas ofertadas pela escola e na 2ª série do EM o estudante realizará a escolha da unidade curricular de aprofundamento dos IF de áreas do conhecimento e de EPT (DCRR, 2020, p. 47).

O exercício da escolha, contudo, revelou-se profundamente limitado. A impossibilidade de atender aos desejos manifestos pelos estudantes, somada à ausência de formação específica dos docentes para a condução dos Itinerários Formativos, configurou-se como um dos principais entraves à efetivação da flexibilização curricular prevista nas unidades curriculares eletivas. Tal cenário evidenciou não apenas dificuldades operacionais, mas também a distância existente entre o que preconizavam os documentos normativos e o que efetivamente se concretizou nas escolas.

Esse movimento, longe de ser uma realidade isolada, refletiu uma conjuntura nacional marcada por forte resistência à reforma, traduzida em notas públicas, moções, debates, manifestações estudantis e, de forma muito expressiva, no afastamento deliberado

---

[13] BRASIL. Ministério Extraordinário da Segurança Pública (MESP). Decreto nº 9.602, de 8 de dezembro de 2018.

de universidades públicas e instituições formadoras que se recusaram a legitimar um processo considerado excludente, tecnocrático e descolado das reais necessidades das escolas e dos territórios. Em Roraima, esse afastamento também se fez presente, impactando diretamente o desenvolvimento dos Itinerários Formativos e fragilizando a consolidação da proposta.

Some-se a isso a participação silenciosa de muitos dos sujeitos diretamente envolvidos na implantação – gestores, coordenadores e professores – que, embora formalmente atuassem no cumprimento das diretrizes, sustentavam, nas entrelinhas, uma postura de desconforto, descrença e recusa velada diante de um modelo imposto sem preparação adequada. Esse silêncio, longe de significar anuência ou passividade, revelou-se como um gesto de resistência consciente, uma forma de insurgência ética possível no interior de estruturas burocráticas que operam pela imposição. Resistiram como puderam – pela crítica nos espaços informais, pela não adesão simbólica, pela recusa em validar, com convicção, aquilo que, em suas práticas e crenças pedagógicas, não fazia sentido. Esse silêncio, portanto, não foi omissão, mas expressão de uma digna consciência crítica, que, mesmo sem alarde, se colocou contrária à lógica de uma reforma conduzida sob a égide da adesão compulsória e da negação do diálogo coletivo.

Esse conjunto de fatores – as limitações estruturais, a ausência de formação, o afastamento das universidades e a resistência silenciosa dos sujeitos da escola – expôs, de forma contundente, as contradições entre o discurso da reforma e sua materialização no cotidiano escolar, evidenciando não apenas dificuldades operacionais, mas também a distância entre o previsto nos documentos normativos e o que efetivamente se viabilizou nas escolas:

> [...] unidades curriculares que compõe *(sic)* o itinerário formativo, mas não possuem caráter obrigatório, todavia, deve-se considerar carga horária mínima a ser cumprida. Assim, a escola deve possibilitar a oferta de eletivas para que os alunos possam escolher quais desejam cursar, a fim de cumprirem a carga horária mínima necessária na composição do itinerário formativo (DCRR, 2020, p. 216).

Pontuar esses eventos mostrou-se fundamental para compreender como o processo de implantação do Novo Ensino Médio em Roraima se estruturou de forma desarticulada da realidade local, ultrapassando os fatores institucionais e operacionais previamente descritos. A ausência de qualquer consideração efetiva sobre os impactos da migração venezuelana, somada aos efeitos agravantes da pandemia, refletiu não apenas fragilidades circunstanciais,

mas um quadro estrutural de sucateamento das condições educacionais impostas aos estados, especialmente àqueles situados nas margens geopolíticas do país.

Nesse sentido, como alerta Dussel (2015b),

> (...) *una cierta falta de realismo con respecto a las instituciones del Estado lleva a una falta de sentido crítico en la estrategia política. No se trataría de una política de organización dicen, sino de una política de acontecimientos* (Dussel, 2015b, p.78).

A assertiva do autor evidencia que se tratou de uma política orientada mais pela lógica dos fatos consumados, dos marcos regulatórios impostos e das agendas de financiamento, do que pela escuta das realidades locais, pela construção coletiva ou pela análise crítica das condições institucionais que de fato sustentariam uma reforma curricular de caráter democrático e inclusivo.

Assim como os demais estados, e tomando como referência o estado de São Paulo, Roraima aprovou seu Documento Curricular (DCRR) por meio do Parecer CEE/RR nº 39, de 01 de julho de 2021. Em sua arquitetura curricular, incluiu a ampliação da jornada escolar, em conformidade com as determinações da Lei nº 13.415/2017, como ilustrado na figura a seguir.

Figura 3 - Distribuição das horas anuais entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos nas três séries do Ensino Médio em Roraima

(Fonte: DCRR[14], 2021, p. 45)

[14] A carga horária foi distribuída da seguinte forma: 1ª série – 800 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 200 horas aos Itinerários Formativos (IF); 2ª série – 600 horas de FGB e 400 horas de IF; 3ª série – 400 horas de FGB e 600 horas de IF, totalizando 1.000 horas anuais em cada série e observando-se a progressiva redução da Formação Geral Básica e o aumento proporcional dos Itinerários Formativos ao longo das três séries.

O Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu, por meio da Reforma do Ensino Médio, que o currículo dessa etapa de ensino deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos Itinerários Formativos (IF), organizados de acordo com a realidade local e as condições específicas de cada sistema de ensino. Embora o texto legal faça referência à possibilidade de "diferentes arranjos curriculares", essa flexibilidade, na prática, mostrou-se severamente condicionada às limitações materiais, humanas e infraestruturais de grande parte das redes estaduais − realidade que se expressa de forma contundente no contexto de Roraima.

Nas tratativas estaduais para implementação no ano de 2022, foi aprovado o Documento Curricular de Roraima (DCRR) e, em seguida, o Conselho Estadual de Educação (CEE), instituiu diretrizes complementares para regulamentar a implementação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Educação.

Esse movimento se materializou, primeiramente, com a publicação da Resolução CEE/RR nº 79, de 16 de dezembro de 2021, que definiu os parâmetros iniciais para operacionalização da reforma no estado. Na sequência, houve a formalização da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio por meio da Resolução CEE/RR nº 45, de 05 de setembro de 2022, documento que, ao detalhar a organização da carga horária e das ofertas formativas, estabeleceu que:

> Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I-Linguagens e suas tecnologias;
> II-Matemática e suas tecnologias;
> III-Ciências da Natureza e suas tecnologias;
> IV-Ciências Humanas e sociais aplicadas;
> V-Formação Técnica e Profissional.
> Com base nas mudanças normativas, a SEED propôs a reformulação das Matrizes Curriculares, de forma a adequá-las aos DCRRs, (...) O Novo Ensino Médio passa a ser composto por dois conjuntos de aprendizagens indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF) (DOE, 2022).

As matrizes curriculares do Novo Ensino Médio foram aprovadas, inicialmente, para as escolas-piloto, localizadas na capital, no interior e em comunidades indígenas − com início em 2022. A ampliação para as demais escolas da rede estadual foi prevista para o ano seguinte, adotando uma estrutura composta por Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, distribuída ao longo das três séries do Ensino Médio, conforme figura.

Figura 4 Matriz Curricular do Novo Ensino Médio

	Área de Conhecimento	Componente Curricular	C/H Semanal/ Área de Conhecimento			C/H Semanal/ Componente Curricular			C/H Anual			Total C/H
			1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB (1.800 horas)	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	3	2	4	3	2	160	120	80	**360**
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (LGG)	Língua Portuguesa	4	2	2	4	2	2	160	80	80	**320**
		Língua Inglesa	3	3	1	1	1	1	120	120	40	**280**
		Arte				1	1	0				
		Educação Física				1	1	0				
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (CHSA)	História	4	4	2	1	1	1	160	160	80	**400**
		Geografia				1	1	1				
		Filosofia				1	1	0				
		Sociologia				1	1	0				
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS (CNT)	Biologia	5	3	3	2	1	1	200	120	120	**440**
		Física				2	1	1				
		Química				1	1	1				
SUBTOTAL - FGB			**20**	**15**	**10**	**20**	**15**	**10**	**800**	**600**	**400**	**1800**
	Componente Curricular					C/H Semanal/Componente Curricular			C/H Anual			Total C/H
						1°	2°	3°	1°	2°	3°	
ITINERÁRIOS FORMATIVOS – IF (1.200 horas)	LÍNGUA ESPANHOLA					1	1	1	40	40	40	120
	PROJETO DE VIDA					2	2	1	80	80	40	200
	Subtotal					**03**	**03**	**02**	**120**	**120**	**80**	**320**
	APROFUNDAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL - FTP	Eletiva 1			1	2	1	40	80	40	160
			Eletiva 2			1	0	0	40	0	0	40
			Específica 1			0	1	2	0	40	80	120
			Específica 2			0	1	2	0	40	80	120
			Específica 3			0	1	2	0	40	80	120
			Específica 4			0	2	3	0	80	120	200
			Específica 5			0	0	3	0	00	120	120
	Subtotal					**02**	**07**	**13**	**80**	**280**	**520**	**1200**
SUBTOTAL – IF						**05**	**10**	**15**	**200**	**400**	**600**	**1200**
TOTAL GERAL						**25**	**25**	**25**	**1000**	**1000**	**1000**	**3000**

Fonte: DOE/RR (2022).

3.2.2.1 A epifânia dos Itinerários Formativos: a utopia das escolhas

No contexto da implementação do Novo Ensino Médio em Roraima, a escuta qualificada foi concebida como uma estratégia metodológica, política e pedagógica indispensável, orientada pela tentativa de construir um modelo curricular minimamente alinhado às expectativas, interesses e realidades dos estudantes. Realizada nas 14 escolas-piloto do estado, essa ação mobilizou estudantes das primeiras séries, conforme a arquitetura do NEM em Roraima, provenientes de unidades urbanas, rurais e indígenas, configurando-se como etapa estratégica prevista no desenho metodológico da política.

Denominada localmente como “Dia E – de Escuta”, essa etapa operacionalizou-se por meio da aplicação de questionários estruturados, em formatos digital e físico, com o objetivo de ampliar as possibilidades de participação, especialmente diante das diferentes condições de acesso aos recursos tecnológicos presentes nos territórios. A proposta tinha como premissa subsidiar a construção dos Itinerários Formativos (IF), buscando mapear os interesses, expectativas e demandas dos estudantes, de modo a orientar as escolhas formativas e apoiar a organização curricular.

Além da aplicação dos questionários, o “Dia E – de Escuta” foi organizado, em diversas escolas, como um momento de mobilização interna. Foram promovidas atividades como palestras, rodas de conversa e apresentações conduzidas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, bem como pelos próprios professores das instituições. Essas ações tinham o propósito de apresentar aos estudantes as possibilidades formativas, proporcionando um primeiro contato com as áreas de conhecimento e os percursos de aprofundamento que compõem a arquitetura dos Itinerários Formativos.

Ainda que esse movimento tenha se configurado como uma estratégia para ampliar o acesso à informação, proporcionando aos estudantes um primeiro contato com os percursos formativos disponíveis, não se pode desconsiderar que essa condução reflete, de forma direta, os limites impostos pela lógica colonial que estrutura a própria reforma. Ao centralizar o processo na transmissão de informações previamente definidas, ainda que mediadas por profissionais e docentes, a dinâmica do “Dia E – de Escuta” manteve-se ancorada em um modelo de formação que, historicamente, prescreve, normatiza e legitima determinados saberes, ofuscando outros modos de conhecer, de ser e de construir projetos de vida.

Na prática, o que se desenha é uma operação que, sob a aparência de escolha, reafirma uma pedagogia colonial, na qual a escuta se limita à validação de percursos já formatados, alinhados a uma lógica produtivista, meritocrática e profundamente eurocentrada. Pouco espaço há, nesse arranjo, para que os sujeitos escolares – especialmente aqueles pertencentes a territórios periféricos, como populações indígenas, quilombolas ou estudantes PAEE –inscrevam suas epistemologias, seus modos de existência e suas próprias definições de sucesso, pertencimento e futuro.

Portanto, esse movimento, embora revestido de intencionalidade participativa, carrega em seu cerne as marcas de uma racionalidade que continua operando pela colonialidade do saber e do ser, na medida em que restringe o debate a possibilidades

previamente autorizadas pelo próprio modelo hegemônico, sem abrir espaço real para a insurgência de outros mundos possíveis dentro do processo educativo.

Nesse escopo, compreender e escolher um Itinerário Formativo implicaria, em tese, não apenas o acesso à informação, mas também a mobilização de elementos que dialoguem com os projetos de vida dos sujeitos, suas identidades, seus territórios e os desafios específicos de cada comunidade. Essa relação entre escolha, pertencimento e construção de trajetórias formativas constitui uma das dimensões centrais do modelo que orienta a implementação do Novo Ensino Médio.

O elemento que se apresentava como inovação no desenho curricular estava diretamente vinculado à proposta de flexibilização curricular, estruturada em um conjunto de 1.200 horas destinadas aos Itinerários Formativos. Essa organização se sustentava em três elementos complementares: os componentes de aprofundamento, vinculados às Áreas de Conhecimento ou à Educação Profissional e Tecnológica (EPT); o Projeto de Vida, concebido como espaço formativo de reflexão sobre trajetórias pessoais, sociais e profissionais; e as unidades curriculares eletivas, construídas para ampliar as experiências dos estudantes, a partir de temas, práticas e saberes diversos.

Essa racionalidade, estruturada pela colonialidade do saber e do ser, não impacta todos os sujeitos escolares de maneira homogênea. Pelo contrário, ela aprofunda desigualdades e opera de forma ainda mais intensa sobre os corpos, saberes e existências que, historicamente, foram empurrados para as margens da escola e da sociedade. É justamente nesse ponto que a análise precisa se debruçar sobre as implicações dessa reforma – e do próprio conceito de escolha formativa – para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Se, por um lado, o discurso da flexibilização curricular se apresenta como resposta às demandas de personalização da trajetória escolar, de reconhecimento das singularidades e dos projetos de vida dos estudantes, por outro, os mecanismos que operacionalizam essa flexibilização permanecem ancorados em uma matriz colonial, capacitista e produtivista, que normaliza corpos, mentes e modos de aprender. Para os estudantes PAEE, essa contradição se expressa de maneira particularmente violenta: são sujeitos convocados a escolher, a planejar e a definir percursos formativos, dentro de um modelo que, estruturalmente, pouco reconhece suas presenças, suas necessidades e suas potências.

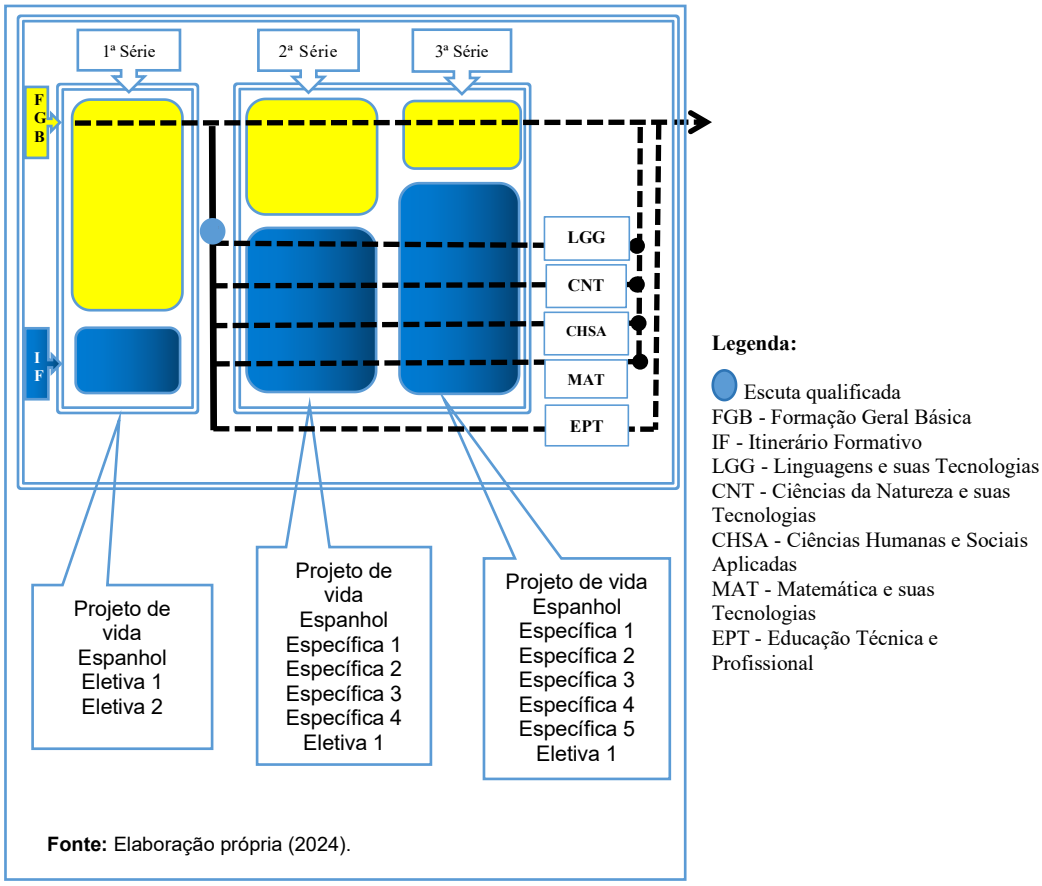
Nesse sentido, evidencia-se que a reforma curricular, ao não se confrontar com as barreiras epistemológicas, ontológicas e estruturais que sustentam a escola moderna-colonial, tende a reproduzir, sob novas roupagens, as práticas de exclusão e de

marginalização, agora reconfiguradas no interior dos Itinerários Formativos. A escolha, nesse cenário, não se realiza como direito, mas como um exercício de adequação a percursos que, muitas vezes, estão distantes das possibilidades reais, das condições objetivas e dos projetos de vida subjetivos desses estudantes.

Essa combinação de elementos, em princípio, permitiria que cada estudante definisse sua trilha formativa de acordo com interesses, expectativas e perspectivas de futuro, como preconiza o Documento Curricular de Roraima (DCRR).

Essa configuração está sintetizada no Quadro 5, que ilustra a composição da trilha formativa adotada nas escolas-piloto do estado.

Quadro 5 - Composição da Trilha Formativa do NEM em Roraima



Fonte: Elaboração própria (2024).

Para viabilizar a operacionalização dos Itinerários Formativos, as Secretarias de Estado da Educação adotaram como estratégia a elaboração de materiais orientadores, como os Cadernos de Itinerários Formativos (Roraima, 2021), e o Catálogo de Itinerários Formativos de Aprofundamento Integrado das Áreas de Conhecimento (Roraima, 2022).

Esses documentos foram apresentados aos professores no âmbito de ações formativas, desenvolvidas em parceria com instituições formadoras locais, e tinham como objetivo oferecer suporte técnico-pedagógico à implementação do Novo Ensino Médio.

Esse movimento se inscreveu no esforço coletivo de atender às diretrizes normativas nacionais, às exigências do cronograma de implementação e à própria arquitetura curricular estabelecida no Documento Curricular de Roraima (DCRR). Entretanto, torna-se necessário, neste ponto, lançar luz sobre as incongruências que atravessaram esse processo: a urgência na adequação da matriz, somada à própria dinâmica de produção curricular, explicitou a distância entre o ideal prescrito e as condições reais das escolas-piloto.

Nesse sentido, ressalta-se que, embora o discurso da flexibilização curricular se sustente na promessa de ampliação das escolhas e de personalização dos percursos formativos, sua materialização esteve profundamente condicionada por limites infraestruturais, logísticos e pedagógicos.

Afinal, conforme Moreira (1995), não há neutralidade no currículo. A construção dos Itinerários expressa disputas simbólicas, negociações e intencionalidades dos diferentes sujeitos envolvidos. Nesse sentido, é essencial compreender que:

> Como no currículo em uso confrontam-se diferentes culturas e linguagens, professores/as, alunos/as e administradores/as frequentemente divergem em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas. Assim, questões referentes à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar configuram questões relacionadas a controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder, ideologia e subjetividade (Moreira, 1995, p.10).

Nessa perspectiva, como alerta Moreira (1995), o currículo escolar não é um território neutro, mas um campo atravessado por relações de poder, pela disputa de sentidos e pela definição de quais conhecimentos devem ou não ser legitimados no espaço escolar.

Essa intensa movimentação em torno da reformulação curricular ocorreu, como já destacado, em um cenário marcado pela fragmentação das políticas públicas, pela ruptura no financiamento da educação e pela instabilidade dos processos políticos sucessórios, contexto que não pode ser desconsiderado na análise das condições de implementação do Novo Ensino Médio em Roraima e no Brasil. Diante desse quadro, emergem questionamentos que atravessam não apenas este estudo, mas também o campo das políticas públicas educacionais como um todo: Como assegurar, de forma tão imediata, um currículo escolar efetivamente inclusivo? De que maneira enfrentar os desafios e, ao mesmo tempo, construir possibilidades para a realização de políticas públicas numa perspectiva

intercultural, crítica e emancipatória? E sobretudo, como garantir a promoção da equidade, o reconhecimento das diversidades culturais e superação das estruturas opressivas que historicamente negam a diferença?

Nesse horizonte de inquietações, Arroyo (2019) convoca à resistência, denunciando a reatualização de uma repolitização segregadora, que se instaurou no cenário educacional brasileiro recente. Como o autor alerta, a escola vem sendo, progressivamente, deslegitimada como espaço de formação humana integral, tendo seu currículo substituído por propostas que negam as conquistas históricas da educação pública. Considerando os últimos acontecimentos da política educacional brasileira, já tratados neste texto, percebe-se que à escola que temos se atribui o rótulo de instituição incapaz de educar, sendo continuamente substituído seu currículo por propostas advindas de outras correntes educacionais.

Entre essas mudanças, destacam-se as imposições de currículos militarizados ou cívico-militares, orientados por uma lógica de determinismo meritocrático e por práticas culturicídas, que silenciam e invisibilizam experiências pedagógicas comprometidas com a educação inclusiva, antirracista, indígena e emancipatória.

Esse movimento, como alerta Paulo Freire (2019), se materializa na negação do outro e na imposição de critérios que não dialogam com a realidade concreta dos sujeitos. Trata-se de uma lógica que reproduz a superposição de uma visão de mundo sobre outra, sustentada na falsa superioridade de quem domina e na consequente inferiorização dos sujeitos dominados. Nas palavras de Freire:

> [...] implica sempre a visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na superioridade do invasor. Na inferioridade do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo (FREIRE, 2019, p. 395).

Sob a perspectiva da teoria crítica, especialmente a partir das reflexões de Grosfoguel (2022), compreender o estado de opressão em que estas políticas se desenvolvem torna-se condição essencial para desvelar a necessidade urgente de romper com a hegemonia que estrutura as políticas públicas contemporâneas. Uma hegemonia que se sustenta em currículos ancorados no pensamento eurocêntrico, responsável por reproduzir epistemologias que, historicamente, legitimam processos de dominação, subalternização e exclusão.

Para o autor, essa lógica se atualiza de forma sofisticada por meio do que denomina de extrativismo epistêmico, um mecanismo que sequestra ideias, saberes e

práticas, convertendo-os em mercadoria ou em capital simbólico a serviço da manutenção das estruturas de poder que alimentam a maquinaria acadêmica e política ocidental:

> *El objetivo del extractivismo epistémico és el saqueo de ideas para transformarlas en capital económico o para apropriárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico* (Grosfoguel, 2022, p. 257).

Nesse sentido, a abordagem teórico-crítica, propõe emergência na discussão da formação de sujeitos conscientes das relações de dominação, presentes no contexto da reforma do Ensino Médio e na relação com a pseudogarantia do direito de acesso, permanência e sucesso presentes na colonização epistêmica, refletida por exemplo nas escolas localizadas em pequenas cidades, que historicamente ficam à margem das políticas públicas, alijadas pelo sistema e enquadradas nos índices de impermanência e insucesso.

A suposta autonomia conferida aos estados na construção dos Itinerários Formativos, atrelada à lógica da condicionalidade financeira que acompanhou cada etapa da implementação, não passa de uma atualização da colonialidade, travestida de descentralização e liberdade de escolha. A própria dinâmica de financiamento, organizada por meio de portarias específicas que vinculam recursos à execução dos aprofundamentos, reforça a lógica de subordinação, na qual a adesão ao modelo se torna menos uma escolha pedagógica e mais uma necessidade para o acesso aos repasses. Como bem observa Quijano (2005), essa lógica de submissão se ancora em categorias associadas à racionalidade de mercado – competência, produtividade, desempenho e empreendedorismo – que orientam a arquitetura do Novo Ensino Médio.

No caso específico de Roraima, a implementação da reforma foi atravessada por um contexto complexo, tencionado por processos como a intervenção federal, a pandemia, a crise migratória e a expansão da militarização das escolas. Esses fatores evidenciaram a distância entre o discurso normativo e as condições materiais das redes de ensino, reforçando a reprodução das desigualdades históricas e o silenciamento de territórios que não se ajustam às adequações necessárias para a etapa de pilotagem: a) ampliação da carga horária; b) transporte escolar; c) merenda escolar; d) estrutura física; e) formação de professores e f) atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

No âmbito nacional, enquanto o setor privado ampliava sua presença na governança da educação pública, seja por meio da introdução de plataformas digitais, seja pela terceirização da oferta dos itinerários formativos, as redes públicas viam-se compelidas a recorrer a soluções emergenciais, sem dispor de condições materiais e estruturais para

atender às demandas impostas pela implantação do Novo Ensino Médio.

O estado de Roraima viu-se compelido a recorrer a estratégias emergenciais, como parcerias público-privadas na formação de profissionais da educação, contratações temporárias de professores e, particularmente, de bacharéis para atuar nos componentes da Educação Profissional Técnica (EPT), entre outras soluções improvisadas necessárias à implantação.

Esse cenário, como bem analisa Silva Neto (2023, p. 32), evidencia um processo de "em-cobrimento que se tem habilmente subsumido em projetos da modernidade/colonialidade do sistema-mundo geopolítico, que permanecem e continuam sutilmente no cotidiano do imaginário coletivo e nos conteúdos programáticos." Uma lógica que não apenas subsume, mas também reorganiza os sistemas educacionais periféricos a partir de parâmetros externos, distantes das realidades locais.

Essa dominação exterior não se configura apenas como um fenômeno econômico ou administrativo, mas também epistemológico e ontológico, à medida que estrutura currículos que não dialogam com os territórios, as culturas e as necessidades concretas das escolas, refletindo e reproduzindo a definição hegemônica de um projeto civilizatório colonial.

Ainda assim, mesmo diante da exclusão efetiva dos sujeitos locais dos processos decisórios, foram produzidas respostas institucionais, como os Planos de Flexibilização Curricular, elaborados mais como exigência formal para atender às diretrizes operacionais do Ministério da Educação do que como construção coletiva e dialógica. Esse movimento, travestido de participação, reforça a lógica da colonialidade na formulação das políticas públicas, em que o fazer se submete ao prescrever imposto de fora.

Na leitura gramsciana, como aponta Coutinho (1992, p. 78), "não há hegemonia, ou direção política e ideológica, sem o conjunto das organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera do ser social". Essa perspectiva permite compreender como as mudanças estruturais implementadas pelo Estado, muitas vezes apresentadas sob a roupagem do consenso e da participação, operam, na verdade, por meio de concessões parciais a setores subalternizados, capazes de apaziguar resistências sem romper, de fato, com a lógica de dominação que sustenta o projeto hegemônico.

A mudança de governo em 2023 reacendeu o debate público sobre os rumos da educação, trazendo consigo o apelo popular e institucional pela revogação do Novo Ensino Médio. Esse movimento culminou na oficialização da suspensão do cronograma de implementação, por meio da Portaria/MEC nº 627/2023. Entretanto, mesmo sob a promessa de revisão, a lógica condicional permaneceu operante, já que a manutenção da política de

concessão financeira, herdada do governo vigente na implantação, foi assegurada para garantir a continuidade da etapa de aprofundamento dos Itinerários Formativos. Dessa forma, a responsabilidade financeira e operacional pela expansão do modelo seguiu transferida aos estados, revelando a resiliência da arquitetura neoliberal que sustenta essa reforma.

A própria arquitetura dessa reforma curricular expressa a persistência de um projeto civilizatório que se pretende universal, mas que, na prática, opera como dispositivo de reprodução das desigualdades. Um modelo que silencia vozes, apaga experiências e marginaliza sujeitos que não se ajustam à lógica da meritocracia, da produtividade e da normatividade – pilares que sustentam a lógica da colonialidade do saber, do ser e do poder, e que seguem estruturando as políticas educacionais contemporâneas, mesmo sob o discurso da flexibilização e da modernização.

Nessa direção, torna-se indispensável, antes da análise dos dados, refletir sobre como esse modelo teórico, sustentado na colonialidade, interage com os sujeitos que historicamente foram excluídos da escola moderna e estão diretamente relacionados com a pesquisa, os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), cujas trajetórias já carregam, estruturalmente, marcas da exclusão, da negligência e da negação.

Assim, a próxima seção pretende apresentar uma chave teórica de leitura, que permita compreender como as racionalidades que orientam a reforma do Ensino Médio, atravessadas pela colonialidade e pela lógica neoliberal, produzem efeitos simbólicos e materiais sobre os processos de escolarização desses sujeitos. É a partir dessa ancoragem que se desenha a reflexão que segue, centrada na compreensão dos estudantes PAEE em tempos de Reforma do Ensino Médio, como preâmbulo teórico necessário à análise dos dados empíricos que serão apresentados na sequência.

3.2.2.2 Estudantes PAEE em tempos de reforma do Ensino Médio

As proposições suscitadas pela reforma do Ensino Médio implicaram significativas mudanças no cenário educacional, sobretudo no que se refere à garantia de direitos e à efetivação da educação inclusiva. Sob a perspectiva hegemônica da política educacional que orienta Novo Ensino Médio, as mudanças estruturais foram sendo implementadas, configurando uma nova realidade para professores, estudantes e demais sujeitos que compõem o espaço escolar.

No esforço de cumprir as exigências do modelo, as escolas-piloto, ancoradas nos documentos normativos, foram ajustando seus processos de gestão, reorganizando o

currículo, redefinindo práticas avaliativas e reconfigurando suas dinâmicas pedagógicas, buscando se adequar a uma lógica de transição que nem sempre dialoga com as realidades locais e com os princípios da inclusão.

Referenciando Galvão Filho e Miranda (2012), pensar políticas públicas requer uma análise que vá além dos marcos legais e normativos, demandando sua compreensão no interior de fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos mais amplos. Nas palavras dos autores:

> Cabe aqui não perder de vista a disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter precário das condições que ancoram essa educação. Mesmo hoje, sob a égide da bandeira inclusiva, são muitos os entraves enfrentados pelos estudantes com deficiência, para garantir dignidade e qualidade à sua educação, que ainda, em muitas situações, não se caracteriza, de fato, como inclusiva, pois há efetivamente muitas ausências na educação desses alunos. É necessário avançar na aplicação de políticas públicas que atendam e respeitem as suas especificidades, e avançar também na efetivação de medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos. (Galvão Filho; Miranda, 2012, p. 264).

É, portanto, a partir desse olhar que se torna indispensável refletir sobre os desafios impostos à Educação Inclusiva no movimento de reestruturação do Ensino Médio, especialmente naquilo que se refere à construção de políticas educacionais que sejam, de fato, interculturais, críticas, emancipatórias e promotoras de equidade. Trata-se de tensionar as estruturas que, historicamente, negaram a diversidade e operaram pela lógica da homogeneização e da negação do outro.

Desde a década de 1990, o campo da Educação Inclusiva tem sido atravessado por avanços significativos no enfrentamento aos paradigmas segregacionistas que, por décadas, marginalizaram os estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE), relegando-os a uma escolarização paralela, ofertada quase exclusivamente em espaços segregados. Por muito tempo, o modelo de escola especial representou não só uma alternativa, mas, sobretudo, um limite socialmente imposto às possibilidades educacionais desses sujeitos.

Esse processo, sustentado pela legitimação social das práticas excludentes, concebia a Educação Especial como um sistema à parte, reforçando estruturas de separação e de não pertencimento. Com a emergência do paradigma da inclusão, esse quadro começa a ser transformado, e o reflexo mais evidente se observa na ampliação do acesso. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2023), as matrículas de estudantes PAEE na rede regular de

ensino passaram de 306.744, em 2008, para 1.473.000, em 2022, evidenciando uma mobilização social, legal e política em torno do direito à educação em ambientes comuns.

Neste contexto, a proposta de investigação deste projeto buscou subsídios para compreender o processo de transição das políticas públicas, em especial a reforma do Ensino Médio, discutindo se as estratégias implementadas para promover a inclusão, acesso e permanência dos estudantes PAEE estão atingindo seus objetivos – apesar da reforma –, considerando, especialmente entre as mudanças previstas, o protagonismo do estudante na escolha de sua trilha formativa.

Isso implica pensar não apenas a presença quantitativa de estudantes PAEE no Ensino Médio, mas, sobretudo, a diversidade de sujeitos e a qualidade de suas experiências educacionais, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Afinal, embora o número de matrículas de estudantes PAEE tenha crescido significativamente nos últimos anos, essa ampliação "não é garantia de inclusão efetiva, especialmente quando ocorre sem reestruturações curriculares, pedagógicas e formativas adequadas" (Uchôa & Chacon, 2022), o que evidencia que o acesso, dissociado de mudanças estruturais, permanece insuficiente para a efetivação da inclusão.

A relação Educação Especial/Educação Inclusiva teve seu ápice ao final da década de 1990, com a promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990), que forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, visando uma sociedade mais humana e justa e, logo em seguida, com a Declaração de Salamanca (1994), documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

A Declaração de Salamanca (1994), consolidou princípios, políticas e práticas voltadas à integração das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE), desencadeando um movimento global em defesa de políticas que garantam o acesso, a permanência e o atendimento de qualidade não apenas às pessoas com deficiência, mas também a todos os sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais – como mulheres, populações negras, povos indígenas, comunidades quilombolas, entre outros.

Todavia, a perspectiva que se observa atualmente na educação inclusiva ainda reflete uma significativa restrição do escopo das políticas públicas. Muitas vezes, tais políticas mantêm os sujeitos da inclusão alocados em "guetos" – termo que aqui se refere à limitação de oportunidades impostas a determinados grupos, frequentemente segregados em função de critérios étnicos, sociais ou econômicos.

Neste contexto, é fundamental compreender que o compromisso da escola com a

inclusão não pode se limitar à mera garantia da presença física do estudante na sala de aula, tampouco à oferta de recursos ou adaptações pontuais. A efetiva inclusão pressupõe a participação plena de todos os estudantes, em todos os espaços, tempos e experiências curriculares.

É essa, precisamente, a nossa inquietação diante da implantação do Novo Ensino Médio (NEM). Compreender as restrições impostas por esse modelo de política pública talvez seja o primeiro passo: de qual inclusão estamos falando? Sob qual perspectiva? Quando se considera a lógica da escolha dos Itinerários Formativos, ela contempla as múltiplas realidades dos estudantes? Considera-os não apenas enquanto pessoas PAEE, mas também enquanto sujeitos marcados por gênero, etnia, pertencimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA), por condições sociais diversas e por trajetórias de vida singulares?

Para Lopes (2008, p. 30), os "[...] usuários da maquinaria escolar estão cada vez mais sendo interpelados por outras maneiras de vida não previstas na Modernidade". Não é exagero afirmar que a reforma do ensino médio observa as escolas sob uma única lógica de proposição alinhada à modernidade, desconsiderando, assim, a complexidade das experiências produzidas em seus próprios contextos.

Embora os documentos oficiais, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, façam menção a princípios como "formação humana integral" e "educação inclusiva", essas formulações permanecem no plano retórico. Não há diretrizes efetivas que transversalizem a Educação Especial em todas as etapas da implementação, especialmente no que se refere ao direito de escolha dos Itinerários Formativos e à permanência qualificada dos estudantes PAEE.

Diante desse cenário, cabe perguntar: como não incorrer na ambivalência da inclusão como ferramenta de exclusão – dilema que, historicamente, perturba o pensamento moderno?

A concepção de política pública, no campo da Educação Inclusiva, afirma o espaço escolar e seu cotidiano como lócus central de sua materialização, o que implica, por exemplo, que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola assuma a educação inclusiva como elemento estruturante de sua organização, de sua cultura institucional e de suas práticas pedagógicas, garantindo uma educação de qualidade para todos.

De modo semelhante, essa reflexão se impõe no contexto da implantação do Novo Ensino Médio (NEM), especialmente em escolas que, historicamente, não atendem adequadamente aos estudantes PAEE e que operam a partir de Projetos Pedagógicos concebidos sob uma lógica hegemônica – tanto na definição de quem ensina quanto na de

quem aprende.

Frequentemente, os Projetos Pedagógicos acabam por se configurar como mais uma engrenagem de reprodução e manutenção do próprio sistema excludente, reforçando o estereótipo de estudante como sujeito do silêncio. Diante disso, cabe indagar de forma direta e urgente: que transformações foram implementadas nos Projetos Pedagógicos das escolas-piloto para, de fato, atender às realidades dos estudantes PAEE?

Para Dussel (2020), somente o rompimento com essa realidade é capaz de gerar estratégias pedagógicas de transformação da educação, o que pressupõe um processo de descolonização da Pedagogia, constituindo, portanto, parte essencial da reflexão sobre a descolonização das culturas e dos saberes.

À luz da Filosofia da Libertação, esse silenciamento institucional pode ser interpretado como a negação da exterioridade do outro (Dussel, 2015a). A diferença, em vez de ser reconhecida como potência epistemológica, é capturada e neutralizada. A escola, ao não garantir a escolha formativa ao estudante PAEE, reafirma um projeto que hierarquiza o valor dos sujeitos e de seus saberes.

Pensar a escola a partir de uma lógica propositiva, que atenda aos sujeitos historicamente excluídos – para além dos estudantes PAEE –, significa compreender que as práticas excludentes também se estruturam por marcadores sociais como cor, orientação sexual, classe social, etnia e religião. Reconhecer essas realidades é, portanto, identificar que tais exclusões são sustentadas por estratégias pedagógicas que operam a serviço da manutenção das relações de poder-saber impostas pela lógica dominante.

Orrú (2020), na "inclusão menor", desloca a compreensão normativa da inclusão, conferindo centralidade à escuta cotidiana, às práticas sensíveis e às convicções que se insurgem contra o modelo hegemônico. Como afirma, "não há democracia sem a legitimação dos direitos sociais dos seres humanos, sem o respeito à diferença" (Orrú, p. 132). Nesse mesmo sentido, Silva Neto (2023) convoca à refundação da escola a partir da exterioridade do outro, exigindo mediações que incorporem escuta, respeito e um diálogo intercientífico verdadeiramente transformador.

Com efeito, temos acompanhado o movimento das escolas, que buscam superar antagonismos clássicos, oriundos de políticas públicas – sejam macro ou micro – que, muitas vezes, não dialogam, no processo de implantação do Novo Ensino Médio, com suas realidades locais. Diante desse cenário, é inegociável compreender a escola para além de seu papel formal: uma construção coletiva, histórica e social que responde, sobretudo, às dinâmicas práticas e concretas dos territórios onde está inserida.

Por conseguinte, os caminhos percorridos pela pesquisa conduziram a um olhar crítico sobre os processos inclusivos no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM), bem como sobre a urgência da integração dessa política em contextos que assegurem oportunidades reais, capazes de garantir não apenas o futuro escolar, mas também a emancipação social desses estudantes.

A própria instabilidade da reforma do Ensino Médio evidenciou que o professor permaneceu como um sujeito igualmente atravessado pelos mecanismos de exclusão do sistema. Na prática, foi reduzido a um mero agente de reprodução, operando de forma mecânica os dispositivos das políticas públicas, o que reforçou o caráter contraditório da inclusão: "As grandes e mais importantes barreiras estão, muitas vezes, na falta de conhecimentos, de recursos tecnológicos, no desrespeito a legislação vigente, na forma como a sociedade está organizada de forma a ignorar as diferentes demandas de sua população" (Galvão Filho; Miranda, 2012, p. 248).

As estratégias de reprodução, historicamente presentes nas trajetórias formativas, quando organizadas sem a participação efetiva dos sujeitos – ignorando seus repertórios culturais, suas experiências, trajetórias e interesses –, desconsideram não apenas as condições concretas que a escola oferece, mas também as escolhas e os projetos de vida dos próprios estudantes.

Como já sinaliza Guebert (2010), uma inclusão transformadora não ocorre de forma isolada nem se resume a adaptações pontuais, pois "as concepções filosóficas que buscam atender às necessidades sociais operam em processo dialético com a realidade, a intencionalidade e os sujeitos" (Guebert, 2010, p. 102). Isso exige uma reorganização das práticas educacionais sustentada pela escuta ativa e pela articulação entre sujeitos, saberes e contextos.

Os elementos currículo, sujeitos e práticas constituem dimensões indissociáveis da cultura escolar. Quando a escola não dispõe de condições para refletir criticamente sobre essa cultura, nem possui autonomia para reorganizá-la, tende a reproduzir práticas excludentes, incapazes de responder aos desafios contemporâneos. Nesse cenário, observa-se a retomada de processos de massificação, ancorados em ações homogeneizadoras do ensino, dentro de uma lógica tecnicista, na qual objeto e sujeito do processo educativo se desconectam, rompendo qualquer possibilidade de construção conjunta do conhecimento.

Foi exatamente nesse ponto que emergiu a questão central que orientou esta pesquisa: em que medida a implantação do Novo Ensino Médio, alardeada sob os discursos da flexibilização, do protagonismo juvenil e da adequação às realidades locais, considerou –

efetivamente – a existência dos estudantes público-alvo da Educação Especial? A análise rigorosa, desenvolvida nas seções seguintes, busca lançar luz sobre esse silenciamento, cujas marcas atravessaram tanto os documentos oficiais quanto as práticas institucionais, configurando-se, portanto, como a inquietação fundante desta investigação.

Nesse cenário, essa omissão não pode ser lida como falha técnica, mas como parte de uma lógica tecnocrática e gerencialista que pauta as reformas educacionais sob a égide da produtividade e da padronização. O que está em jogo é uma concepção de política pública que desumaniza os sujeitos e instrumentaliza o conhecimento.

4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta dissertação está ancorada em uma abordagem qualitativa, orientada pela escuta atenta e comprometida com as experiências, sentidos e vivências dos sujeitos da pesquisa, particularmente no que se refere aos processos de escolha dos Itinerários Formativos no contexto do Novo Ensino Médio (NEM).

A escolha da abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos sociais são complexos, atravessados por múltiplas dimensões e sentidos, e que sua análise exige atenção às particularidades dos contextos e às vozes dos sujeitos, como afirmam Sampieri, Collado e Lucio (2014, p. 358, tradução nossa): “compreender os fenômenos, explorando-os desde a perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação com seu contexto.”

Nesse sentido, considerando as especificidades, trajetórias e modos de ser dos participantes – especialmente aqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial (PAEE) –, este itinerário metodológico buscou assegurar que suas percepções, valores, crenças, atitudes e aspirações fossem captadas, interpretadas e ressignificadas no rigor de uma análise situada, contextualizada e sensível. Percurso que rompe com concepções hegemônicas que, historicamente, deslegitimam a possibilidade de diálogo com esses sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas epistêmicos na produção dos sentidos que conformaram este estudo.

Assim, a metodologia adotada alinhou-se às perspectivas críticas e decoloniais, reconhecendo que os processos de investigação não se dão em ambientes neutros, mas são atravessados por relações de poder, colonialidade e historicidades que condicionam tanto os sujeitos quanto os espaços educativos.

O campo empírico foi composto por seis escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino de Roraima, que ofertam o Novo Ensino Médio na configuração de tempo não integral, localizadas na cidade de Boa Vista, com recorte temporal relativo ao período da implementação do Novo Ensino Médio – triênio 2022-2024. A seleção das escolas considerou dois critérios fundamentais: serem instituições que participaram da pilotagem[15] da implementação do NEM no estado, estarem localizadas no perímetro urbano da Cidade de Boa Vista e possuírem matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), condição indispensável para o atendimento aos objetivos da pesquisa.

Os participantes foram distribuídos em quatro grupos: (i) coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, responsáveis pela organização dos Itinerários Formativos nas respectivas unidades escolares no período correspondente à implantação do Novo Ensino Médio; (ii) professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período correspondente à implantação do Novo Ensino Médio; (iii) estudantes PAEE matriculados na 3ª série do NEM no ano letivo de 2024, vinculados a algum dos Itinerários Formativos; e (iv) pais ou responsáveis legais dos estudantes PAEE, nos casos em que as condições de deficiência intelectual e/ou comprometimento significativo da capacidade de decisão impossibilitaram a participação direta dos estudantes nas entrevistas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, registrada na Plataforma Brasil (parecer nº 7.307.362, de 18 de dezembro de 2024 – em anexo).

A autorização para entrada no campo de pesquisa foi formalizada a partir da apresentação do projeto à Secretaria responsável pela Educação Básica em articulação com o setor de Educação Especial, ambos da rede estadual de ensino, que emitiram as cartas de anuência autorizando a realização da pesquisa e o uso dos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas participantes.

No desenvolvimento do trabalho de campo, as equipes gestoras e de coordenação das escolas demonstraram pleno interesse na pesquisa, apoiando diretamente sua execução. As reuniões iniciais possibilitaram a apresentação dos objetivos, dos procedimentos e dos critérios éticos que nortearam o estudo, bem como a organização dos procedimentos relativos à assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), quando aplicável. As gestões

[15] O termo “pilotagem” refere-se ao processo inicial de implantação controlada do Novo Ensino Médio em um conjunto específico de escolas, denominadas escolas-piloto. Essas unidades foram selecionadas para aplicar, testar e avaliar a proposta curricular, de modo a subsidiar os ajustes necessários antes da expansão para toda a rede estadual (BRASIL, 2021).

escolares e os professores das SRM atuaram de forma ativa na mediação do contato com os participantes, contribuindo para viabilizar as etapas metodológicas previstas.

Nesse contexto, o processo de coleta de dados foi estruturado em três frentes principais:

1) Análise documental, que abrangeu documentos normativos nacionais e estaduais que orientaram a implementação do Novo Ensino Médio – com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Roraima – Etapa do Ensino Médio;

2) Análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e dos registros dos Itinerários Formativos adotados no período de 2022 a 2024; e

3) Entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma individual com quatro grupos de participantes – coordenadores, professores das SRM e estudantes PAEE ou seus representantes.

As etapas 1 e 2 tiveram como objetivo compreender de que forma as diretrizes do Novo Ensino Médio foram apropriadas pelas escolas e como se materializaram na organização dos percursos formativos, especialmente no que se refere à participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Já a etapa 3 teve o roteiro das entrevistas elaborado a partir de quatro eixos principais: (i) a organização e o funcionamento dos Itinerários Formativos; (ii) os processos de escolha vivenciados pelos estudantes PAEE; (iii) as percepções dos coordenadores e dos professores sobre os desafios e as possibilidades desse processo; e (iv) as condições objetivas e subjetivas que atravessaram as escolhas formativas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As entrevistas ocorreram, prioritariamente, nas dependências das próprias escolas, em espaços previamente definidos, garantindo acessibilidade, privacidade e acolhimento. Em situações específicas, particularmente nas escolas que se encontravam em reforma, e atendendo ao desejo dos estudantes ou de seus responsáveis, as entrevistas foram realizadas em outros locais previamente acordados, conforme as condições e preferências dos participantes.

A observação situada das práticas de mediação pedagógica, realizada de forma indireta, a partir dos relatos dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e dos coordenadores pedagógicos, descreveram as estratégias adotadas (quando adotadas) para apoiar os estudantes PAEE e/ou seus pais, quando necessário, na compreensão das

opções formativas e no processo de tomada de decisão, especialmente no que se refere aos Itinerários Formativos disponíveis no contexto do Novo Ensino Médio.

Todo o processo de escuta e produção de dados foi cuidadosamente adaptado para atender às demandas de acessibilidade, em conformidade com a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e demais normativas vigentes. Foram previstas estratégias como a presença de intérprete de LIBRAS, materiais em Braille, apoio de ledor, recursos tecnológicos de acessibilidade e mediações pedagógicas adequadas às condições de cada participante.

Além disso, foram consideradas possibilidade de utilização de adaptações linguísticas e comunicacionais específicas para atender às necessidades de estudantes migrantes, assegurando-lhes pleno acesso à informação e efetiva participação no processo de coleta de dados, conforme exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa:

Deficiência Auditiva: Apoio de intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), legendagem ou softwares de transcrição instantânea para garantir o pleno entendimento e participação. Além disso, as entrevistas apresentadas por escrito, de forma clara e objetiva, permitindo que o estudante utilizasse leitura labial, se necessário, e tivesse tempo adequado para responder.

Deficiência Visual: Adaptação com o uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela, softwares de ampliação de caracteres, além da oferta de versões em Braille ou áudio para o material da entrevista, garantindo a presença de profissional com curso de ledor. Local organizado de forma acessível, sem barreiras físicas, e com o suporte de profissional de apoio para orientação, quando solicitado.

Deficiência Intelectual: Linguagem simplificada, direta e concreta, respeitando o tempo de resposta dos estudantes. Recursos visuais e figuras, quando necessário, para facilitar a compreensão. Se percebido qualquer desconforto ou ansiedade durante a entrevista, garantia da possibilidade de pausas, além de acompanhamento de um profissional de apoio da escola.

Transtornos Globais do Desenvolvimento ou TEA: Promoção de ambiente tranquilo e previsível, evitando estímulos excessivos como ruídos ou luzes fortes. Entrevistas realizadas em etapas curtas, respeitando o tempo e as necessidades individuais.

Altas Habilidades/Superdotação: Entrevista adaptada com abordagem enriquecida, garantindo que as capacidades e interesses fossem considerados no processo de coleta de dados. Respeito às formas preferenciais de comunicação e participação desses estudantes, sem limitá-los a padrões convencionais de respostas.

Necessidades Educativas Especiais Temporárias: Para aqueles que possuíam alguma necessidade educativa temporária, como uma condição de saúde passageira e/ou atendimento domiciliar, as adaptações foram feitas conforme a especificidade do caso. Isso incluiu maior flexibilidade de horários e formatos diferenciados de entrevista, quando necessário, em consonância com o acompanhamento médico especializado.

Pais e/ou responsáveis que desejaram representar estudantes impedidos de participar: Quando, e somente quando, não foi possível realizar a entrevista diretamente com o estudante, devido à deficiência intelectual e/ou situação de substancial diminuição de sua capacidade de decisão, foram realizadas adaptações quanto ao horário e local da entrevista, de acordo com a disponibilidade do pai, mãe ou responsável legal.

Estudantes PAEE migrantes ou indígenas: Para estudantes PAEE migrantes ou indígenas que possuíam como língua materna o espanhol, o inglês ou outra língua, oferta de mediação linguística, com apoio de tradução oral e/ou escrita, sempre que necessário, garantindo plena compreensão dos questionamentos e participação efetiva no processo de coleta de dados.

No contexto prático, para tender tais prerrogativas, as entrevistas foram predominantemente realizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das respectivas escolas-piloto, por se tratarem de ambientes que, à época da pesquisa, estavam equipados com recursos, materiais e tecnologias assistivas, oferecendo condições adequadas de acessibilidade, conforto e privacidade. Em situações excepcionais, e mediante acordo prévio com os participantes, outros espaços foram utilizados, desde que, naquele momento, atendessem às mesmas condições.

4.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para a composição dos sujeitos da pesquisa, foram definidos critérios de inclusão e exclusão, assegurando a participação de indivíduos diretamente envolvidos e capazes de contribuir efetivamente para os objetivos do estudo.

4.1.1 Critérios de Inclusão

Foram incluídos na pesquisa estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), com deficiência (aqueles que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial), com Transtornos Globais do Desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras), incluindo,

nesta definição, estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; estudantes 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, conforme a Resolução nº 4/2009); estudantes com deficiência em contexto migratório; estudantes com necessidades educativas especiais temporárias, físicas ou emocionais, e estudantes em outras situações de vulnerabilidade, público-alvo da Educação Especial (quilombolas, indígenas e refugiados), matriculados nas 3ª séries do Ensino Médio em 2024, das seis escolas-piloto do Novo Ensino Médio.

Também participaram pais ou responsáveis legais de estudantes PAEE, nos casos em que houve impedimento do próprio estudante, como deficiência intelectual e/ou situação de substancial diminuição de sua capacidade de decisão, além de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e coordenadores do Ensino Médio das escolas-piloto do Novo Ensino Médio, de ensino não integral, da cidade de Boa Vista/Roraima.

4.1.2 Critérios de Exclusão

Não participaram da pesquisa estudantes PAEE surdo-cegos; estudantes que não pertenciam ao público-alvo da Educação Especial (PAEE); estudantes que não estavam matriculados nas 3ªs séries em 2024; estudantes PAEE com deficiência intelectual e/ou em situação de substancial diminuição de sua capacidade de decisão que não possuíam representantes legais dispostos a participar da pesquisa para representá-los; bem como coordenadores e professores das Salas de Recursos Multifuncionais que não atuavam nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio, na cidade de Boa Vista/Roraima, no triênio 2022-2024. A participação foi facultativa para quaisquer desses colaboradores, que puderam, a qualquer momento, optar por não participar, sem qualquer prejuízo.

4.2 BENEFÍCIOS E RISCOS DA PESQUISA

A realização desta pesquisa buscou não apenas a produção de conhecimento acadêmico, mas também a promoção de benefícios diretos e indiretos aos sujeitos envolvidos e à comunidade escolar como um todo. A partir de uma abordagem ética e comprometida com os princípios da inclusão e da valorização da diversidade, a pesquisa visou fomentar reflexões e práticas que contribuam para o fortalecimento de uma educação mais equitativa, democrática e decolonial.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que toda pesquisa que envolve interação com sujeitos humanos apresenta riscos potenciais, sejam eles de ordem emocional, psicológica ou social. Por essa razão, foram adotadas estratégias rigorosas de proteção, acolhimento e cuidado, assegurando que a participação ocorresse em ambiente seguro, respeitoso e livre de qualquer forma de constrangimento ou exposição.

Neste contexto, apresentam-se a seguir os principais benefícios e riscos mapeados, bem como as medidas adotadas para potencializar os ganhos e mitigar eventuais desconfortos ou prejuízos aos participantes.

4.2.1 Beneficios da Pesquisa

A pesquisa vislumbrou o reconhecimento e a valorização da diversidade, considerando a realidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial e outros grupos incluídos no Ensino Médio, aplicando os princípios da Filosofia da Libertação e do Giro Decolonial. Seu principal benefício foi fomentar uma educação mais inclusiva e crítica, que valorizasse as vozes desses estudantes enquanto protagonistas de suas trajetórias educacionais.

A abordagem buscou criar um ambiente de discussão e reflexão sobre como os itinerários formativos do Novo Ensino Médio poderiam ser escolhidos, garantindo que estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros grupos em situação de vulnerabilidade tivessem suas opiniões e desejos realmente ouvidos e respeitados.

Além disso, o estudo contribui para a discussão referente ao desenvolvimento de ferramentas metodológicas capazes de validar, de fato, as escolhas dos estudantes e professores no processo formativo, promovendo uma práxis inclusiva e adaptada às necessidades de todos.

Nesse sentido, busca impactar a qualidade da inclusão educacional no Novo Ensino Médio em Roraima, oferecendo subsídios que possam favorecer práticas mais conscientes e transformadoras por parte de professores e coordenadores, a partir do reconhecimento das especificidades dos estudantes PAEE, ampliando horizontes para uma educação verdadeiramente plural e comprometida com os sujeitos que dela fazem parte.

4.2.2 Riscos da Pesquisa

Toda pesquisa envolve riscos potenciais que podem ser de ordem psicológica, intelectual ou emocional. Os potenciais riscos relacionados à participação foram desconforto, incômodo ou constrangimento diante de questões sensíveis ou reflexões sobre experiências pessoais. Em qualquer uma dessas situações, foi garantida aos participantes total liberdade para não responder ou interromper sua participação em qualquer momento, sem prejuízo ou penalização para si ou para os pesquisadores. Sempre que surgiu qualquer problema relacionado à pesquisa, foi garantido o direito à assistência imediata, prestada pela equipe responsável.

Durante a pesquisa, os entrevistados tiveram a opção de utilizar nomes fictícios para preservar suas identidades, garantindo que pudessem se reconhecer no estudo, com total sigilo das respostas assegurado, sendo estas utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.

Para minimizar os riscos identificados, além do rigoroso cumprimento dos protocolos de sigilo e proteção, foram adotadas as seguintes estratégias, garantindo a segurança e o bem-estar dos participantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos vulneráveis:

a) Acolhimento psicológico e respeito ao ritmo dos entrevistados: Foi oferecido suporte psicológico e, quando necessário, realizado o encaminhamento para apoio especializado, caso os entrevistados apresentassem desconforto ou reações emocionais durante ou após as entrevistas. As entrevistas foram conduzidas em ambiente tranquilo e sem pressa, respeitando-se o ritmo de cada participante, com a possibilidade de pausas sempre que solicitado.
b) Flexibilidade na escolha do local e ambiente adequado: As entrevistas ocorreram em locais escolhidos pelos participantes, priorizando ambientes onde se sentissem mais confortáveis, como as Salas de Recursos Multifuncionais ou outros espaços previamente acordados, a fim de garantir um ambiente acolhedor, inclusivo e livre de tensões.
c) Uso de linguagem sensível e adaptações comunicacionais: A linguagem foi cuidadosamente adequada às necessidades intelectuais, cognitivas e comunicacionais de cada entrevistado, evitando termos que pudessem gerar constrangimento ou desconforto. Foram disponibilizados, quando necessário, intérpretes de Libras,

materiais em braille ou tecnologias assistivas, assegurando plena compreensão e participação de todos.

d) Condução ética e rejeição de preconceitos: A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos das ciências humanas e sociais, pautada no respeito à diversidade e na rejeição de qualquer forma de preconceito. As experiências, percepções e opiniões dos participantes foram acolhidas e valorizadas, promovendo um ambiente de diálogo aberto, seguro e inclusivo.

Essas medidas foram fundamentais para minimizar os riscos psicológicos, intelectuais e emocionais ao longo da pesquisa, assegurando a proteção, a dignidade e o bem-estar dos participantes.

4.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SER E DO SABER TRILHADOS PELA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

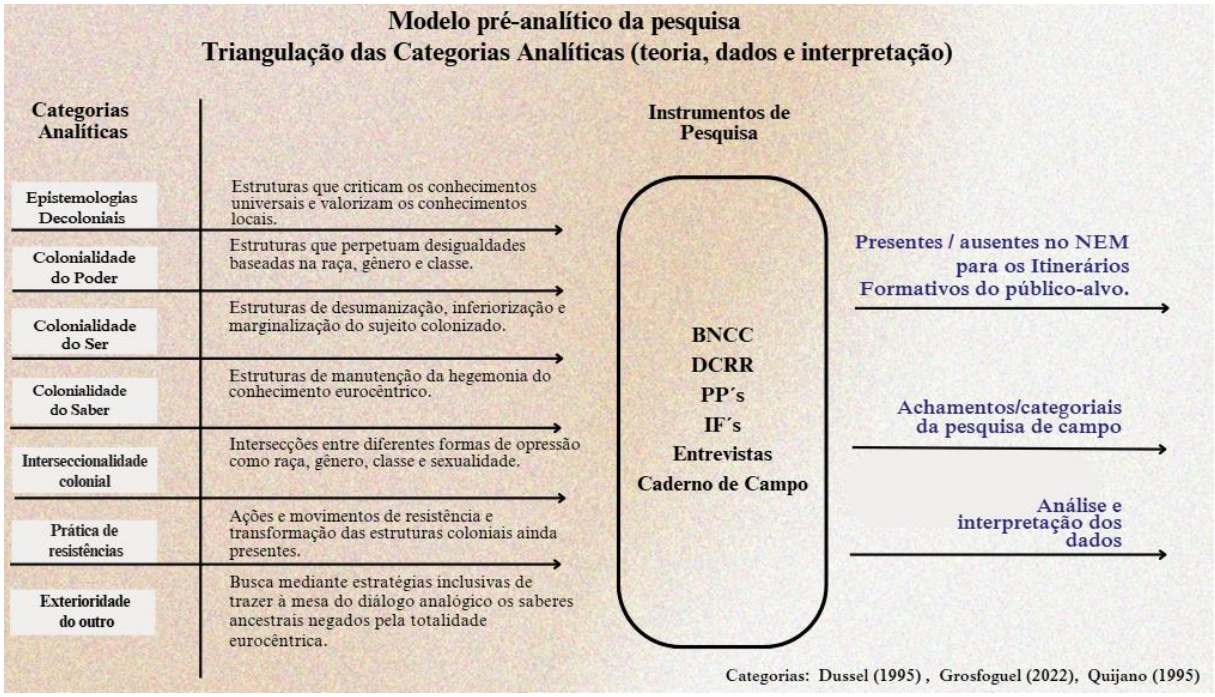
O "sulear teórico"[16] que trilhou a fundamentação desta pesquisa inspira-se em Maldonado-Torres (2008), que denuncia a topologia do Ser como um projeto ontológico racializado e eurocentrado de negação da alteridade, a análise dos dados foi orientada pelo método ana-dialético da Filosofia da Libertação, proposto por Dussel (1995). Esse percurso foi articulado aos aportes do Giro Decolonial, especialmente às contribuições de Quijano (2005), e Grosfoguel (2022), propiciando uma interpelação crítica do paradigma civilizatório moderno-colonial. Tal abordagem permitiu compreender tanto os enunciados expressos quanto os silenciamentos, ausências e presenças que atravessam as experiências dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no contexto da implementação do Novo Ensino Médio, particularmente no que se refere às possibilidades e limitações do exercício do direito de escolha nos Itinerários Formativos.

Nesse sentido, foi elaborado um pré-modelo analítico de categorias, construído a partir das leituras da Filosofia da Libertação de Dussel (1995), e dos aportes do Giro Decolonial, especialmente em Grosfoguel (2022), e Quijano (2005). Esse modelo contempla as seguintes categorias para a análise: Epistemologias Decoloniais, Colonialidade do Poder, Colonialidade do Ser, Colonialidade do Saber, Interseccionalidade Colonial, Exterioridade do Outro e Práticas de Resistência:

---

[16] **Sulear teórico** é uma expressão que conheci por meio da tese de doutorado de Daniel Rodrigues Corrêa, desenvolvida na Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu. A metáfora desloca o eixo epistemológico do Norte para o Sul, evocando a necessidade de pensar, escrever e construir conhecimento desde o Sul global e de suas epistemologias situadas. Essa inspiração converge com os fundamentos da Filosofia da Libertação e do Giro Decolonial que orientam esta pesquisa.

Figura 5 - Modelo pré-analítico



Fonte: Criação própria em colaboração com o orientador (2024).

A triangulação dessas categorias analíticas – envolvendo teoria, dados empíricos e interpretação – possibilitou identificar presenças e ausências no Novo Ensino Médio no que se refere aos Itinerários Formativos do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esse processo considera os dados provenientes da pesquisa bibliográfica (Base Nacional Comum Curricular, Documento Curricular de Roraima, Projetos Político-Pedagógicos das escolas e dos próprios Itinerários Formativos) e das entrevistas realizadas.

Essa organização analítica, ao articular fundamentos teórico-epistemológicos da Filosofia da Libertação e do Giro Decolonial com categorias construídas à luz da realidade vivida, constitui o alicerce metodológico sobre o qual se desenvolverá, no capítulo seguinte, a triangulação crítica entre os diferentes níveis de análise: os documentos normativos, os Itinerários Formativos ofertados e os relatos dos sujeitos da pesquisa.

4.3.1 Instrumentos da Pesquisa para Análise Decolonial

A análise qualitativa dos dados desta pesquisa foi conduzida com base na proposta metodológica de Sampieri (2014), articulada a uma abordagem decolonial. Os dados empíricos – oriundos de entrevistas abertas realizadas com coordenadores pedagógicos, professores das Salas de Recursos Multifuncionais e estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), ou, na impossibilidade destes, seus pais – foram sistematizados e

examinados à luz de um modelo de triangulação analítica fundamentado na Filosofia da Libertação (Dussel, 2015), no Giro Decolonial (Grosfoguel, 2023; Quijano, 2005), e enriquecido pelos pressupostos da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire (1967) e da Pedagogia Decolonial Analógica de Silva Neto (2023).

Cabe esclarecer que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Roraima, embora constituam instrumentos fundamentais para a configuração das práticas pedagógicas e para a materialização dos princípios curriculares no contexto escolar, não integraram o corpus documental analisado. Essa decisão metodológica justifica-se pelo fato de que, no período da coleta de dados, os documentos institucionais das unidades escolares encontravam-se em processo de revisão e atualização, em atendimento à Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Ademais, esses documentos não estavam anteriormente alinhados às etapas previstas para a implementação do Novo Ensino Médio no estado. A análise concentrou-se, portanto, nos documentos que, naquele momento, já estavam consolidados como referenciais normativos – a BNCC e o DCRR–, os quais balizam formalmente a organização curricular e pedagógica.

O quadro analítico foi orientado por sete pré-categorias teóricas construídas a partir da revisão crítica da literatura: epistemologias decoloniais, colonialidade do saber, colonialidade do ser, colonialidade do poder, Interseccionalidade colonial, exterioridade do outro e práticas de resistência. Categorias que funcionaram como chaves de leitura iniciais para a interpretação dos dados, sem, contudo, restringir a emergência de subcategorias derivadas diretamente das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

O processo de categorização das entrevistas seguiu uma lógica predominantemente indutiva, articulando categorias construídas a partir das experiências dos participantes com referenciais teóricos previamente estabelecidos. O cruzamento entre essas dimensões permitiu estruturar um quadro analítico crítico, no qual as vozes dos sujeitos foram interpretadas em sua complexidade, considerando tanto as condições estruturais de exclusão quanto as expressões de resistência e agência presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a triangulação assume um papel que transcende sua função tradicional de validação metodológica, operando como uma estratégia epistemológica que permitiu entrelaçar os dados empíricos às lentes críticas da Filosofia da Libertação e do Giro Decolonial. A partir desse percurso, os dados foram organizados em três movimentos de análise. O primeiro corresponde à leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, à luz das categorias teóricas previamente estabelecidas, com o objetivo de identificar marcas de colonialidade e possíveis aberturas para práticas de

resistência e inclusão. Em seguida, analisa-se o Documento Curricular de Roraima (DCRR), buscando compreender em que medida suas diretrizes dialogam com os princípios da justiça cognitiva e da educação decolonial. Por fim, são discutidas as contribuições das entrevistas com os sujeitos da pesquisa – 6 (seis) coordenadores pedagógicos, 6 (seis) professores das salas de recursos e 24 (vinte e quatro) estudantes PAEE – cujos relatos oferecem uma perspectiva situada sobre os impactos e desafios da implementação dos Itinerários Formativos no cotidiano escolar. Esses três movimentos compõem um quadro de análise que busca compreender, de maneira crítica, sensível e situada, as presenças e ausências que atravessam o campo da inclusão no Novo Ensino Médio em Roraima.

A seguir, apresenta-se o quadro analítico da BNCC, que sintetiza os principais conceitos-chave, enunciados e marcadores discursivos extraídos do documento, organizados segundo as categorias da análise decolonial.

4.3.1.1 Invisibilidade Institucionalizada: A BNCC e o sujeito silenciado

Nessa análise, as subcategorias emergentes não são apenas recorrências lexicais, mas expressões sintomáticas das estruturas de poder, saber e ser que organizam o currículo. Resultantes da leitura intensiva do texto em diálogo com os referenciais da Filosofia da Libertação e da perspectiva decolonial, essas subcategorias revelam tanto os dispositivos coloniais que sustentam a BNCC quanto as brechas para práticas contra-hegemônicas.

Quadro 6 - Pré-categorias do Instrumento Pesquisa Documental BNCC/EM

Pré-categoria teórica	Códigos	Pré-Categorias analíticas
1.Epistemologia Decolonial	formação humana integral	Integralidade
	saberes socialmente relevantes	
	pluralidade epistemológica	Pluralidade
	contextualização	Contextualização
2.Colonialidade do Saber	competências e habilidades essenciais	Tecnocratismo
	objetivos de aprendizagem	
	indicadores de desempenho	
	matriz avaliativa	
	racionalidade técnica	
	ciência moderna	Eurocentrismo

3.Colonialidade do Ser	modelo inclusivo oficializado	Normatização
	adequações	
	normalização	
	perfil do estudante	
	necessidades específicas	Funcionalização
	cidadania global	
4.Colonialidade do Poder	responsabilidade dos sistemas de ensino	Gerencialismo
	organização por áreas	
	órgãos normativos	
	governança educacional	
5.Interseccionalidade Colonial	respeito às diferenças	Inclusividade
	marcadores sociais de diferença (raça, gênero, classe)	
	contexto social	
	inclusão e equidade	
6.Exterioridade do outro	garantia do direito à aprendizagem de todos	Subalternização
	acolhimento das diferenças	
	educação do campo	
	indígena e quilombola	
7.Práticas de Resistência	protagonismo juvenil	Tutela
	clubes de protagonismo	
	núcleos de estudo	Contradição
	flexibilização curricular	
	itinerários personalizados	

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise crítica da BNCC revela mais do que ausências: evidencia uma lógica de poder que naturaliza o epistemicídio e silencia sujeitos historicamente subalternizados. O que se apresenta como um currículo nacional é, na verdade, uma cartografia do olhar colonial, desenhada por quem não se reconhece como parte do problema nem como sujeito da enunciação. Trata-se de um olhar cego de si mesmo – que não se enxerga na BNCC, mas com ela – operando como extensão do projeto moderno-colonial. O currículo, ao ser construído por um suposto sujeito universal, reforça a ficção de neutralidade ao mesmo tempo que oculta as estruturas de poder que o sustentam.

O apagamento não é acidental: é fundante. O que a BNCC oculta em seus enunciados diz tanto quanto o que declara – não se trata apenas de não ouvir, é o não enxergar –, especialmente sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Reconhecer essas lacunas de poder colonizador é o primeiro passo para reescrever, a partir das margens, um outro projeto de educação.

Essas novas categorias não apenas ampliam a compreensão das estruturas de exclusão presentes na BNCC, mas também revelam os mecanismos sutis por meio dos quais a colonialidade se reinventa dentro do vocabulário da inovação. Desvelar esses dispositivos

é essencial para que a crítica decolonial não se limite à denúncia das ausências, mas também se ocupe das presenças disfarçadas – aquelas que, sob a roupagem do discurso progressista, continuam reproduzindo as violências do projeto moderno-colonial.

Na sequência, analisamos o Documento Curricular do Estado de Roraima (DCRR), à luz dos mesmos referenciais teóricos e críticos.

4.3.1.2 A construção curricular em Roraima e os desafios da escuta e da pluralidade

O Documento Curricular de Roraima para o Ensino Médio (DCRR/EM) nasce como um esforço institucional de organizar o percurso formativo dos estudantes roraimenses no marco da BNCC e das diretrizes nacionais. Traz, em seu corpo, tentativas de reconhecer as juventudes, os povos tradicionais, as populações migrantes e indígenas, sinalizando certa sensibilidade às especificidades amazônicas. Contudo, ao olharmos com os olhos da Filosofia da Libertação e do Giro Decolonial, escutando os silêncios tanto quanto os discursos, percebemos que a pluralidade aqui evocada ainda não é estrutura – é adorno.

Esta análise, ancorada nas sete pré-categorias da Pedagogia Decolonial Analógica, busca romper com a leitura domesticada do currículo e fazer emergir as ausências gritantes daqueles que insistem em existir à margem da normatividade escolar. Escutar o DCRR com ouvidos decoloniais é permitir que falem os saberes abafados, os corpos subalternizados, as epistemologias negadas, e sobretudo, os sonhos dos estudantes que, mesmo sem serem nomeados, seguem ocupando a escola com sua esperança.

Quadro 7 - Pré-categorias do Instrumento Pesquisa Documental DCRR/EM

Pré-categoria teórica	Códigos	Pré-Categorias analíticas
1.Epistemologia Decolonial	Pluralidade cultural	Descentramento
	Saberes tradicionais	
	Contexto territorial	
	Formação humana integral	Integralidade
2.Colonialidade do Saber	Centralidade da bncc	Tecnocolonialidade
	Racionalidade técnica	
	Matriz avaliativa	
	Ciência moderna	
3.Colonialidade do Ser	Modelo de estudante ideal	Normalidade
	Inclusão por integração	
	Apagamento ontológico	
4.Colonialidade do Poder	Centralização normativa	Gerencialismo
	Ausência de autonomia real	
	Arranjos regulados	
5.Interseccionalidade Colonial	Diversidade não interseccional	Tolerância
	Multiculturalismo normativo	
	Identidade juvenil genérica	
6.Exterioridade do outro	Acolhimento sem escuta	Anexação

	Sujeitos periféricos como exceção	
	Reconhecimento sem redistribuição	
7.Práticas de Resistência	Projeto de vida	Cooptação
	Itinerários formativos	
	Participação estudantil	Brechas
	Articulação territorial	

Fonte: Elaboração própria (2025)

O Documento Curricular de Roraima para o Ensino Médio apresenta avanços significativos ao reconhecer a diversidade cultural, linguística e territorial da região amazônica. No entanto, essa valorização não se traduz em uma ruptura epistêmica com o paradigma moderno-colonial. A centralidade da BNCC mantém intacta a lógica tecnicista da racionalidade ocidental, reforçando padrões de saber, ser e poder que marginalizam epistemologias e ontologias outras. A colonialidade do saber se manifesta na padronização dos conteúdos, enquanto a colonialidade do ser se revela na tentativa de integração dos sujeitos periféricos ao modelo hegemônico de estudante. O que se observa, porém, é que a tônica da aprendizagem está fortemente atrelada a uma visão de mérito, esforço individual e preparação para o mundo do trabalho, elementos que compõem a gramática da modernidade colonial.

Ao aderir majoritariamente às diretrizes da BNCC, o DCRR também se estrutura a partir de um sujeito curricular neutro, empreendedor, adaptável, um sujeito que pouco se parece com os jovens indígenas, migrantes, PAEE ou ribeirinhos que habitam as escolas de Roraima. O território, embora citado, ainda não fala. As juventudes, embora mencionadas, ainda não narram. O currículo continua sendo elaborado sobre elas – e não com elas.

A estrutura do DCRR que mantém a governança curricular verticalizada, reforça a colonialidade do poder, ainda que se proponha a uma abordagem inclusiva e plural. As diretrizes permanecem centralizadas, e a construção do currículo se dá em instâncias distantes do chão da escola. Essa gestão curricular verticalizada limita a participação efetiva das comunidades escolares na formulação de propostas pedagógicas, convertendo a autonomia anunciada em adesão formal. O tratamento dado às diferenças é marcado por uma lógica de inclusão como integração normativa, em que o acolhimento se traduz em expectativa de adaptação. Os sujeitos subalternizados são convocados a caber em estruturas que não os reconhecem como fundadores do comum. A escuta da exterioridade, embora evocada, não se concretiza como eixo epistêmico da proposta.

É nesse cenário que se torna urgente ler o DCRR com atenção analógica, compreendendo suas limitações, suas entrelinhas, seus silêncios estruturais, seus pequenos gestos de resistência. Reconhecer as brechas é o primeiro passo para, a partir delas,

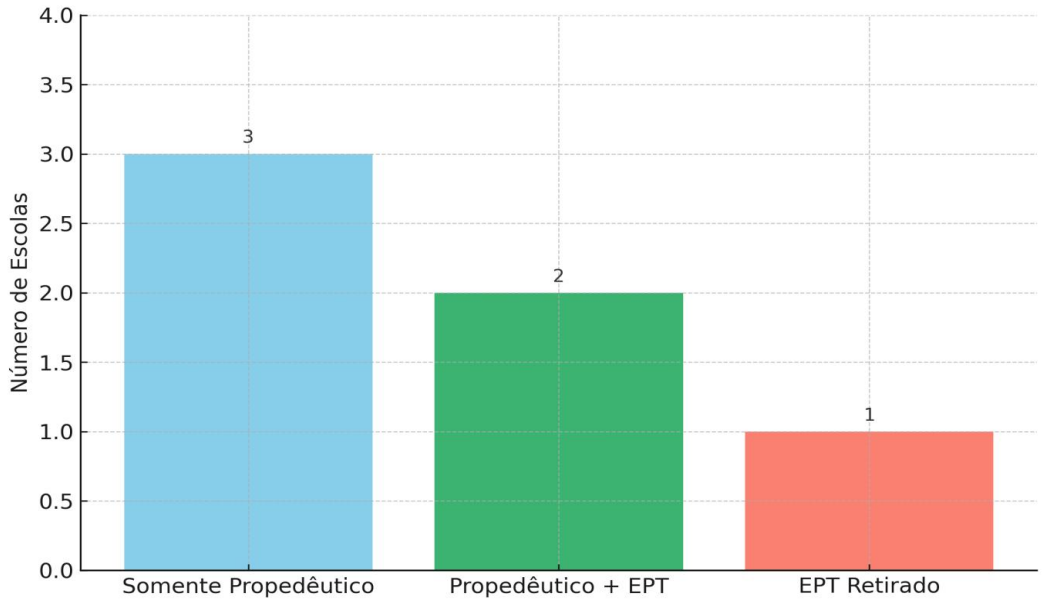
imaginar uma outra escola possível: aquela que se escreve com o corpo inteiro, com a comunidade viva, com o tempo devagar da escuta.

Por fim, é precisamente nesse contexto de contradições e silenciamentos que se inscreve a proposta desta pesquisa. Se os Itinerários Formativos e o Projeto de Vida, ainda que previstos como elementos de autonomia, se revelam insuficientes enquanto práticas efetivamente emancipatórias, é no cotidiano das escolas que tais limites se materializam com maior evidência.

4.3.1.3 Itinerários formativos nas escolas-piloto: fragmentos de uma oferta formativa em construção

A paisagem dos Itinerários Formativos nas escolas-piloto revela limites estruturais que tensionam a proposta de protagonismo estudantil defendida pela Lei nº 13.415/2017. Embora estivesse previsto na legislação à fase de sua implantação, a ampliação progressiva de itinerários, o que se observou foram ofertas restritas, marcadas por descontinuidade e baixa articulação com a realidade dos sujeitos escolares. À luz da Filosofia da Libertação, essa condição denuncia a negação da exterioridade do outro: os estudantes, especialmente os PAEE, são interpelados como protagonistas, mas não são reconhecidos como sujeitos de escolha. O gráfico a seguir ilustra a disparidade entre o discurso legal e a experiência concreta vivida nas escolas.

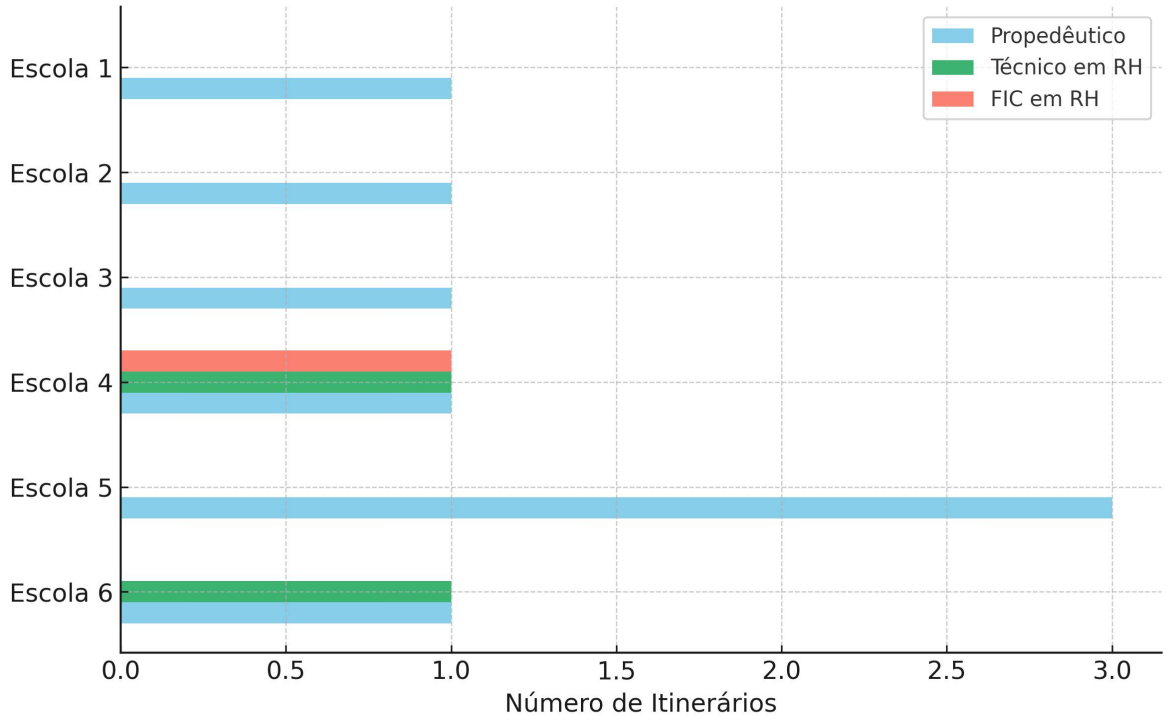
Gráfico 2 - Distribuição de oferta de Itinerário Formativo nas escolas-piloto (n=6) pesquisadas (2022-2024)



Fonte: Criação própria, 2025.

A análise da oferta de Itinerários Formativos nas escolas-piloto, ilustrada pelo gráfico, revela a limitação das experiências institucionais. Das seis escolas observadas, três ofertaram apenas itinerários propedêuticos[17]; duas combinaram propedêutico e educação técnica e profissional (EPT); e uma, após evasão significativa, migrou exclusivamente para o propedêutico. Essa configuração contrasta com o previsto na Lei nº 13.415/2017, que propõe progressiva ampliação das escolhas estudantis ao longo da implementação. No entanto, o que se observa é uma paisagem marcada por decisões centralizadas, desarticuladas com a capacidade de oferta das redes:

Gráfico 3 - Tipologia da oferta de Itinerário Formativo por escolas-piloto (n=6) pesquisadas (2022-2024)



Fonte: Criação própria, 2025.

Durante a busca documental referente aos registros dos Itinerários Formativos, observou-se um conhecimento pontual sobre as ofertas disponíveis nas escolas-piloto, especialmente naquelas localizadas na periferia da cidade de Boa Vista. Em muitos casos, os Itinerários apareciam como uma ação "à parte" do planejamento pedagógico, revelando

[17] Termo amplamente utilizado em documentos técnicos e orientações do Ministério da Educação para se referir aos itinerários voltados ao aprofundamento das áreas do conhecimento da BNCC, sem caráter técnico-profissional.

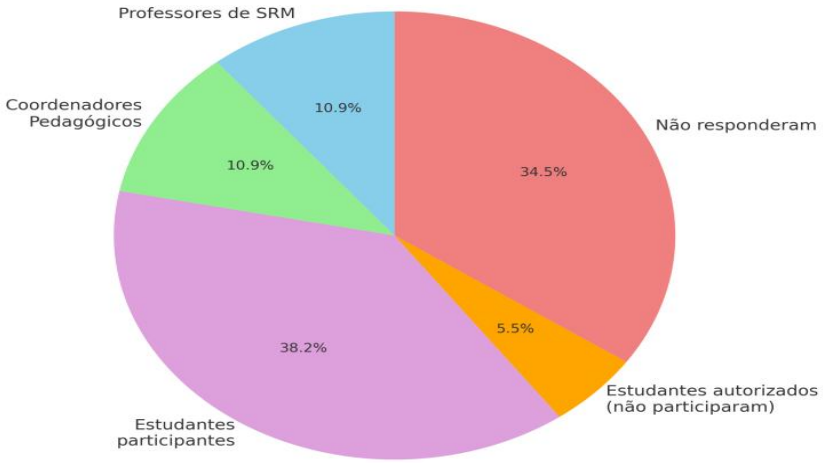
uma ruptura entre proposta e prática, bem como o desconhecimento e a ausência de registros sistematizados nos documentos relativos aos Itinerários Formativos. Não havia, inclusive, menções claras ao que foi efetivamente desenvolvido com os estudantes PAEE nos Itinerários, o que denota não apenas uma lacuna documental, mas também conceitual. Os relatos colhidos ao longo da pesquisa ajudam a compor o mosaico da experiência formativa vivida nessas instituições.

A Pedagogia Decolonial Analógica (Silva Neto, 2023), ao propor a reconexão entre currículo, território e escuta do outro, oferece uma chave interpretativa potente para compreender e tensionar essas ausências. Assim, o movimento que se segue nesta dissertação desloca o olhar do plano normativo para o plano vivencial, em que as vozes de coordenadoras, professores das Salas de Recursos Multifuncionais e estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) tornam-se centrais na análise. Escutá-los constitui condição fundante para compreender como – e se – os princípios anunciados na reforma se traduzem em experiências concretas de inclusão, escolha e permanência no Novo Ensino Médio.

4.3.2 Descolonizando as Vozes Silenciadas: Percurso das Entrevistas e Caracterização do Campo

Apresentamos ao Comitê de Ética uma estimativa de 55 participantes para a etapa de entrevistas desta pesquisa – entre professores, coordenadores pedagógicos e estudantes PAEE – população definida com base no Censo Escolar de 2022, ano que marcou o início da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas seis escolas-piloto em Roraima. Entre os sujeitos, 43 seriam estudantes matriculados na 1ª série do Ensino Médio naquele ano, ou seja, no primeiro ano do triênio de implantação. A definição prévia desse grupo considerou que, ao longo do percurso formativo contínuo, esses estudantes estariam, em 2024 – momento da etapa de escuta com os sujeitos –, cursando a 3ª série. Os demais 12 sujeitos corresponderiam ao grupo de profissionais da educação: professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e coordenadores pedagógicos – considerando um profissional de cada subgrupo, por escola.

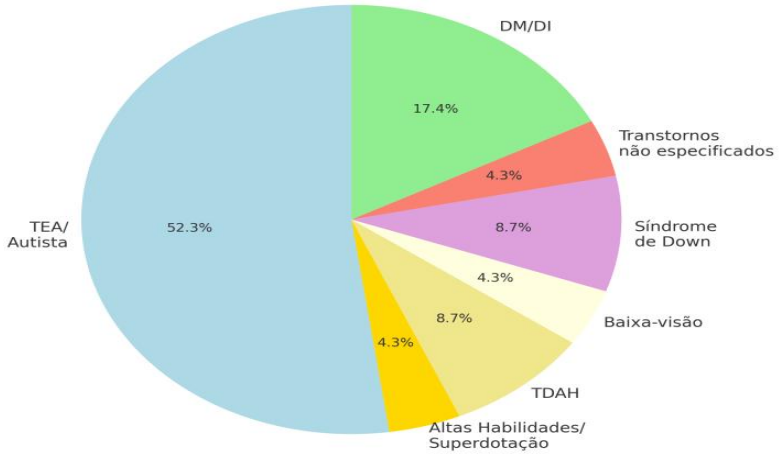
Gráfico 4 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa (n=55) nas escolas-piloto pesquisadas (2022–2024)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa de campo (2025).

Durante a execução da pesquisa, o apoio das equipes de secretaria das escolas, foi primordial para identificar 35 estudantes PAEE matriculados nas 3ªs séries de cinco das seis escolas-piloto participantes, dos quais 24 responderam ao convite. Desses, 21 tiveram a autorização formal de seus responsáveis para participação na pesquisa.

Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes PAEE por tipologia (n=21) nas escolas-piloto pesquisadas (2022–2024)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa de campo (2025).

Dos 21 estudantes que responderam positivamente à participação da pesquisa, apenas 5 estudantes responderam diretamente ao questionário: um com diagnóstico de altas habilidades/superdotação, um com autismo nível um de suporte, um com transtorno não-especificado e dois com deficiência intelectual leve. Os demais foram representados por seus pais ou responsáveis legais, conforme previsto no protocolo aprovado pelo Comitê de Ética.

O processo contou com o apoio pontual de uma tradutora de língua espanhola, mobilizada para possibilitar a escuta da mãe do estudante com síndrome de Down – migrante venezuelana. Também foi necessária a intermediação de uma psicóloga para acompanhar dois estudantes, ambos em tratamento por quadro depressivo agudo. Apesar dos esforços da pesquisadora para garantir a presença de um intérprete de Libras, a única estudante surda matriculada no 3º ano das escolas-piloto estava entre os estudantes que não responderam ao convite para participação.

Uma das escolas inicialmente previstas não possuía estudantes PAEE matriculados nessa série no ano de 2024, razão pela qual não houve entrevistas com esse grupo. Nessa mesma escola, também não foi possível entrevistar a coordenadora pedagógica, uma vez que ela não atuou diretamente nem no início nem no fim da implementação do NEM, exercendo à época a função de orientadora educacional.

Em relação aos profissionais da educação, foram entrevistados seis coordenadores pedagógicos – sendo que uma das escolas conta com dois coordenadores – e seis professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Ressalta-se, contudo, que quatro das escolas participantes atendem a dois turnos do Ensino Médio, o que implicaria a presença de até dez professores de SRM. Por razões alheias à pesquisadora, não foi possível realizar entrevistas com todos esses docentes. Ainda assim, considerando como critério mínimo a presença de ao menos um professor por escola, o número de entrevistados manteve-se dentro da estimativa inicial. No caso das coordenadoras, o quantitativo também foi atendido, uma vez que uma das unidades escolares possuía uma coordenadora para cada turno de funcionamento.

As condições estruturais das escolas apresentaram variações significativas. Duas unidades encontravam-se em processo de reforma, mas, ainda assim, garantiam o funcionamento contínuo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em uma delas, observou-se, inclusive, a destinação de um novo espaço físico para a SRM, sinalizando esforço institucional para assegurar a continuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mesmo durante a reconfiguração da estrutura escolar.

A recepção nas unidades escolares foi acolhedora, com demonstrações explícitas de interesse pelo tema da pesquisa. A pesquisadora teve liberdade para circular pelos ambientes escolares, sendo apresentada às equipes pedagógicas e administrativas e contando com acesso aos registros escolares sempre que necessário, seja para localizar estudantes, seja para consultar documentos como laudos ou relatórios de acompanhamento. Uma percepção recorrente foi o espanto positivo de professores e coordenadores ao constatarem que a pesquisa direcionava seu olhar aos estudantes PAEE no contexto da reforma do Ensino Médio – um tema frequentemente invisibilizado nas discussões institucionais.

Entre os principais desafios enfrentados durante a coleta de dados, destacam-se a resistência inicial de algumas famílias em reconhecer a autonomia dos estudantes para opinar sobre sua própria vivência escolar. Em um episódio emblemático, uma mãe tentava responder pelo filho autista, que prontamente se manifestou: “Pode deixar, mãe, eu mesmo posso fazê-lo”. Além disso, outras dificuldades foram relacionadas: a) estudantes que foram localizados no período de férias; b) ausência de registros de endereço atualizados; c) escassez de dados sistematizados sobre os Itinerários Formativos nos documentos dos estudantes PAEE; d) Projetos Político-Pedagógicos não atualizados.

Esses achados inauguram a etapa pré-analítica da pesquisa, em sua etapa de entrevistas, revelando um panorama denso, atravessado por lacunas estruturais e simbólicas, que tensionam diretamente os discursos oficiais sobre protagonismo estudantil, equidade e personalização dos percursos formativos no Novo Ensino Médio.

4.3.2.1 Entre espinhos e raízes: o desabrochar silencioso da coordenação pedagógica no caos do Novo Ensino Médio

A análise das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas das escolas piloto do Novo Ensino Médio (NEM) no momento de sua implantação em Roraima, no triênio 2022-2024, revela a complexidade de implementar uma política educacional em contextos marcados por fragilidades estruturais, disputas silenciosas e resistências éticas. À luz da Filosofia da Libertação, utilizamos categorias analíticas decoloniais para interpretar os sentidos expressos nas falas dessas profissionais, observando não apenas as ausências e violências institucionais, mas também os gestos que, mesmo em meio ao caos, afirmam a dignidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). O quadro que se forma não é homogêneo: ele transita entre o abandono e o cuidado, entre o técnico e o ético,

entre a normatividade e a invenção. Essa tensão é o solo fértil onde nascem, ainda que em fricção com a colonialidade, experiências insurgentes de escuta, inclusão e esperança.

Quadro 8 - Pré-categorias do instrumento Entrevista com Coordenadores

Pré-categoria teórica	Códigos	Pré-Categorias analíticas
1.Epistemologia Decolonial	Imposição do modelo	Desconsideração
	Ausência de diretrizes e estrutura	
	Falta de apoio institucional	
	Ausência ou abandono dos pais	
2.Colonialidade do Saber	Despreparo docente	Desqualificação
	Formação insuficiente	
	Escolha técnica de professores	
3.Colonialidade do Ser	Desumanização do PAEE	Redução
	Ausência de adaptações eficazes	
	Reconhecimento da plenitude do ser PAEE	
4. Exterioridade do Outro	Escuta simbolica	Incitamento
	Supressão da vontade do estudante	
	Planejamento com base no contexto	
5. Epistemologia Decolonial	Teste vocacional	Neutralização
6. Prática de Resistência	Atuação ativa da SRM na adaptação de conteúdos	Contraposição

Fonte: Criação própria, 2025.

A escuta das coordenadoras permitiu identificar práticas e percepções que transbordam os limites das categorias pré-analíticas, revelando experiências que insistem em existir, mesmo quando o sistema parece não as reconhecer. Entre as brechas do instituído, emergem saberes localizados, afetos mobilizadores e formas de resistência que não cabem nos manuais técnicos, mas que sustentam, cotidianamente, a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas.

Chamam atenção os relatos de coordenações e salas de recursos que atuam de maneira articulada, compartilhando responsabilidades com as famílias e buscando formas possíveis de fazer os estudantes se sentirem parte do processo. Em muitas falas, o cuidado aparece não como gesto assistencialista, mas como prática política, expressão ética de quem compreende a inclusão como direito e compromisso coletivo.

Mesmo em meio a formações insuficientes e ausências institucionais, algumas coordenadoras relatam movimentos de autoformação, reflexão crítica e abertura para escutar o outro – indicando que a formação docente pode se tornar prática ética quando

ancorada na escuta e na implicação com o sujeito. Esses gestos de mudança, ainda que localizados, demonstram que há possibilidade de ruptura com a lógica meritocrática e classificatória imposta pelo Novo Ensino Médio.

Ao mesmo tempo, ganha força a percepção de que o currículo só se torna inclusivo quando vivo e situado. As escolas que conseguiram acolher os estudantes PAEE de forma mais significativa foram aquelas que flexibilizaram os conteúdos com base na realidade, nos afetos e nos interesses concretos dos sujeitos – muitas vezes impulsionadas por iniciativas da própria SRM ou de docentes sensíveis ao processo.

Por fim, sobressai um sentimento coletivo de esperança que resiste à precariedade. Essa esperança não é utopia ingênua, mas construção diária, tecida em rede por coordenadoras, professores, famílias e estudantes que, mesmo diante de tantas limitações, persistem em afirmar que uma escola justa e libertadora é possível – e já acontece, ainda que em fragmentos.

A análise foi conduzida em três etapas: inicialmente, investigamos os sentidos atribuídos pelas coordenadoras pedagógicas; em seguida, pelas professoras das SRM; e, por fim, pelos estudantes PAEE. A triangulação entre esses grupos, realizada à luz da Filosofia da Libertação, permitiu identificar presenças e ausências significativas na escuta qualificada e na construção dos itinerários formativos.

4.3.2.2 Florescer silenciado: entre apagamentos institucionais e resistências invisíveis no chão da SRM

As entrevistas com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) revelam um campo de tensões entre políticas centralizadas e práticas educativas sensíveis ao rosto do outro. Com base na Filosofia da Libertação, especialmente a partir das categorias decoloniais que orientam esta análise, foi possível identificar tanto os processos de silenciamento e exclusão quanto os gestos éticos de resistência promovidos por essas educadoras. As pré-categorias analíticas – Epistemologia Decolonial, Colonialidade do Saber, do Ser, do Poder, Exterioridade do Outro e Práticas de Resistência – foram atravessadas por falas que, ora evidenciam a ausência de consulta, a padronização curricular e o apagamento da subjetividade do estudante PAEE, ora revelam movimentos de escuta, adaptação e mediação crítica. Além dessas, emergiram categorias que indicam o esgotamento das estruturas escolares frente à complexidade da inclusão no Novo Ensino Médio: cansaço, sobrecarga, invisibilização de potencialidades e fragmentação da experiência escolar.

Assim, o quadro a seguir sistematiza os principais códigos e sentidos atribuídos pelas professoras ao processo de implementação dos itinerários formativos entre 2022 e 2024 nas escolas-piloto de Roraima, contribuindo para uma leitura crítica das intersecções entre a Educação Especial e a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto de Roraima, à luz das (im)possibilidades desse encontro.

Quadro 9 - Pré-categorias do instrumento Entrevista com Professores

Pré-categoria teórica	Códigos	Pré-Categorias analíticas
1.Epistemologia Decolonial	Não sabiamos	Omissão
	Ninguém explicou	
	Ficou vago	
2.Colonialidade do Saber	Sem adaptação	Imposição
	Disciplinas impostas	
	Sem formação	
3.Colonialidade do Ser	Tratado como objeto	Coisificação
	Decidiram por ele	
	Presença só física	
4.Exterioridade do Outro	Não vai conseguir	Condenação
	não se encaixa	
	deixa ele quieto	
5.Colonialidade do Poder	Não tivemos voz	Autoritarismo
	já estava escolhido	
	nada construído com a gente	
6.Prática de Resistência	Fizemos adaptação	Engajamento
	Mediei a escolha	
	Orientei os professores	

Fonte: Criação própria, 2025

A escuta sensível das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais revelou experiências atravessadas por silenciamentos institucionais, exclusões estruturais e gestos cotidianos de resistência. Seus relatos expõem a ausência de diálogo na implementação dos itinerários formativos, evidenciando que suas vozes foram sistematicamente desconsideradas nos processos decisórios. O desconhecimento das mudanças, a falta de formação e a imposição de práticas previamente definidas expõem uma lógica de apagamento dos saberes construídos no chão da escola, especialmente aqueles forjados na experiência com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Essa desconsideração não recai apenas sobre as práticas pedagógicas, mas sobre os próprios sujeitos. As falas revelam que o currículo implementado permanece distante das

necessidades desses estudantes, reproduzindo padrões inflexíveis, centralizados e homogêneos, que desautorizam qualquer iniciativa de adaptação. A escola, assim, se reorganiza em torno de uma matriz excludente, reafirmando uma concepção de normalidade que marginaliza corpos dissidentes e epistemologias insurgentes.

Para além dos conteúdos, há um sofrimento mais profundo: o que se impõe é uma negação do sujeito. Muitos estudantes são percebidos apenas por suas limitações, tendo suas presenças esvaziadas de sentido. A autonomia, o desejo e a capacidade de escolha são frequentemente invisibilizados, como se suas trajetórias escolares fossem irrelevantes diante da engrenagem institucional. Essa desumanização simbólica, marcada por uma lógica assistencialista, opera como uma violação ontológica, que reduz o estudante a um corpo presente, mas ausente de direitos.

As professoras também expõem uma estrutura escolar que reitera a lógica da exclusão ao não reconhecer as singularidades desses sujeitos. A ausência de crença em suas potencialidades, o olhar que duvida de sua permanência e a constante sensação de inadequação revelam o quanto ainda predomina uma racionalidade colonial, que recusa a alteridade e invalida a diferença. Ao não se reconhecerem nas decisões tomadas, nem tampouco nos espaços de planejamento, as educadoras experimentam um modelo de gestão autoritário, onde o que está em disputa não é apenas o currículo, mas o direito à palavra e à escuta.

Ainda assim, é no cotidiano que se inscrevem formas de resistência. Mesmo diante de estruturas que as atravessam, as professoras relatam movimentos de cuidado, invenção e diálogo. A escuta das famílias, as estratégias adaptativas e os acompanhamentos individualizados revelam a potência de uma pedagogia que se recusa a ceder à lógica da indiferença. São práticas que emergem na contramão da política oficial, buscando garantir permanência e sentido para os estudantes, mesmo quando o sistema insiste em negá-los.

Assim, as entrevistas com as professoras das SRM descortinam uma realidade em que o Novo Ensino Médio, longe de promover a prometida flexibilização, aprofunda mecanismos históricos de exclusão. No entanto, nos interstícios dessa estrutura excludente, germinam práticas insurgentes que sustentam a esperança. Suas falas revelam contradições profundas entre o discurso de inclusão e as práticas excludentes no Novo Ensino Médio. Contudo, para compreender com mais profundidade os impactos dessa política, é preciso ouvir quem a vive em sua própria pele. Na próxima seção, será a vez de escutar os estudantes público-alvo da Educação Especial, cujas vozes desvelam outros sentidos, afetos e resistências invisibilizados no cotidiano escolar.

4.3.2.3 Estar, apesar do mundo: vozes que querem existir

Há presenças que resistem não por escolha, mas por falta de alternativas. Estudantes e famílias que, mesmo sem compreenderem as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, seguiram adiante, como quem caminha por um terreno alheio, apenas porque o chão mais próximo parecia intransitável. Nesta subcategoria, emergem falas que revelam permanências forçadas, sustentadas por distâncias geográficas, economia doméstica, imposições familiares ou pela ausência de escuta institucional. Não se trata de pertencimento, mas de sobrevivência escolar. São relatos que expõem um tipo de estar que não se confunde com ser: uma presença sem voz, um corpo que ocupa a escola, mas que não é convocado a decidir seu rumo. Aqui, o que se diz (ou o que se silencia) são os murmúrios de sujeitos subalternizados que, mesmo empurrados à margem, ousaram falar.

Quadro 10 - Pré-categorias do instrumento Entrevista com Estudantes

Pré-categoria teórica	Códigos	Pré-Categorias analíticas
1.Epistemologia Decolonial	Não explicaram nada	Submissão
	Evitavam falar do assunto	
	A gente só fazia	
2.Colonialidade do Saber	Matérias difíceis	Desencaixe
	Não era do meu perfil	
	Sem explicação	
3.Colonialidade do Ser	Eu não escolhi	Tutela
	Só fizeram a gente ir	
	Tive que parar de estudar outras matérias	
4.Exterioridade do Outro	Não consegui acompanhar	Culpa
	Não gosto e tive que fazer	
	Não era para mim	
5.Colonialidade do Poder	Já veio pronto	Controle
	Não deixaram escolher	
	Não perguntaram nada	
6.Prática de Resistência	Se fosse por mim, teria saído	Persistência
	Continuei por ser mais perto de casa	

Fonte: Criação própria, 2025.

A leitura decolonial das entrevistas com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) e seus representantes revela que a experiência escolar vivida no contexto do Novo Ensino Médio tem se constituído, em grande parte, como um percurso imposto,

pouco dialogado e distante das realidades e necessidades desses sujeitos. Os itinerários formativos, que deveriam representar escolhas pedagógicas vinculadas ao projeto de vida dos estudantes, aparecem nas falas como caminhos já definidos, aos quais eles apenas se ajustam. A ausência de explicações, a falta de escuta e o desconhecimento sobre o funcionamento da política educacional demonstram que os processos decisórios foram concentrados na escola, sem espaço para o envolvimento efetivo das famílias e dos próprios estudantes.

A análise não demonstra apenas o que falta, mas revela o que ainda pulsa – vozes que querem existir, mesmo quando o mundo parece não lhes oferecer lugar, em uma tentativa de existência. Essas manifestações, ainda que isoladas, apontam para uma escola que resiste nos vínculos, nas brechas, nos afetos.

Esses vestígios de resistência, de ausências e presenças, organizam o terreno para o próximo movimento: a síntese das categorias que emergiram da escuta, estruturadas agora em um mapa decolonial interpretativo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: PRESENÇAS E AUSÊNCIAS NO NOVO ENSINO MÉDIO PARA OS ESTUDANTES PAEE

A presente seção dedica-se à análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, por meio do processo de triangulação crítica decolonial que articula três dimensões indissociáveis: a teórica, a normativa e a empírica. A primeira fundamenta-se nas contribuições da Filosofia da Libertação (DUSSEL, 1995), do Giro Decolonial (GROSFOGUEL, 2022), da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1967) e da Pedagogia Decolonial Analógica (SILVA NETO, 2023). A segunda compreende os documentos oficiais que orientam o Novo Ensino Médio (NEM), especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular do Estado de Roraima para o Ensino Médio (DCRR/EM) e os Itinerários Formativos (IFs) ofertados nas escolas-piloto investigadas. A terceira dimensão emerge das experiências e narrativas compartilhadas por coordenadoras pedagógicas, professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A análise foi organizada com base em um conjunto de pré-categorias analíticas críticas que operam como lentes de interpretação da realidade, a saber: *Epistemologias Decoloniais*, *Colonialidade do Poder*, *Colonialidade do Ser*, *Colonialidade do Saber*, *Interseccionalidade Colonial*, *Práticas de Resistência* e *Exterioridade do Outro*, construídas a partir do referencial teórico decolonial, que orientaram a identificação de

presenças e ausências nos discursos, nas práticas pedagógicas e nos dispositivos normativos relativos aos Itinerários Formativos, permitindo uma leitura não apenas daquilo que se afirma, mas sobretudo daquilo que se silencia ou nega no cotidiano das escolas.

A triangulação[18] se deu, portanto, entre:

a. Dimensão semântica: os discursos dos sujeitos participantes;
b. Dimensão pragmática: as práticas institucionais relatadas ou observadas; e
c. Dimensão sintática: as estruturas normativas e curriculares (Silva neto, 2012).

Esse entrecruzamento permitiu a produção de interpretações fundamentadas em contradições estruturais que, longe de serem tratadas como ruídos metodológicos, revelam o modo como a colonialidade se infiltra na organização curricular e nas práticas escolares. Ao confrontar o discurso normativo com a experiência dos sujeitos, emergem tensões que, como alerta Dussel (1995), denunciam os mecanismos de negação da exterioridade e de manutenção da ordem totalizante.

A análise das entrevistas foi conduzida com o auxílio do software Atlas.ti, que permitiu a codificação dos dados, a geração de pré-categorias emergentes e o posterior agrupamento em categorias críticas, articuladas aos referenciais teóricos já estabelecidos no marco teórico para o sulear da pesquisa. As categorias resultantes foram utilizadas como eixo de interpretação das falas dos sujeitos e como base para a comparação com os documentos oficiais e práticas escolares.

Cada uma das categorias centrais analisadas será apresentada nesta seção por meio de um título simbólico, que remete à dimensão poética, política e ética da presença ou ausência do sujeito PAEE no NEM. A estrutura narrativa de cada bloco analítico seguirá um percurso que articula:

a) a escuta das vozes dos sujeitos,
b) a análise crítica dos documentos,
c) a leitura dos achamentos à luz das categorias analíticas,
d) e a interpretação final, fundamentada na ética da libertação de Enrique Dussel.

Dessa forma, a análise aqui proposta constitui-se como um exercício de escuta e denúncia, na medida em que reconhece os sinais de resistência e de reexistência presentes nas falas e nos gestos dos sujeitos que habitam o chão da escola.

A fim de dar visibilidade aos sentidos emergentes da escuta, à diversidade dos sujeitos e às dinâmicas que estruturam (ou desestruturam) a presença dos estudantes

[18] As três dimensões analíticas aqui utilizadas (semântica, pragmática e sintática) foram inspiradas na tese de Silva Neto (2012), no qual articula diferentes camadas interpretativas na pesquisa.

Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nos Itinerários Formativos, organizou-se um Mapa Sintético que sistematiza as categorias empíricas produzidas a partir da triangulação entre os dados das entrevistas, os documentos analisados e os marcos teóricos adotados.

O mapa sistematiza as cinco categorias centrais que emergiram da análise empírica e documental, apresentadas como dimensões interpretativas interconectadas dos Itinerários Formativos para os estudantes PAEE no contexto do Novo Ensino Médio em Roraima. A primeira dimensão, Gestão Escolar Colonial: entre a tecnocracia e a exclusão, revela os mecanismos de controle verticalizado, a performatividade institucional e a negação da escuta como pilares de um modelo administrativo excludente.

A segunda, Currículo como Máquina Epistêmica: invisibilização dos saberes outros, explicita a padronização tecnocolonial e o esgotamento subjetivo produzido pela racionalidade tecnocrática que rege os processos escolares.

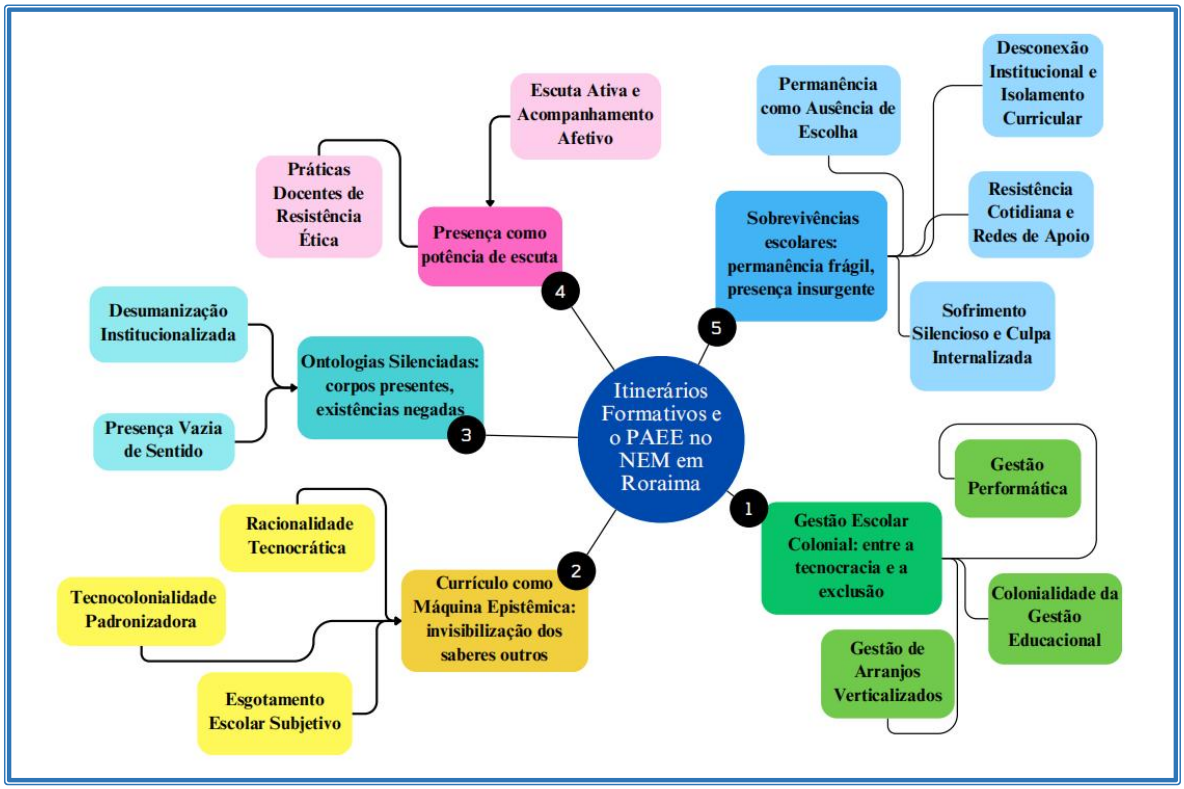
A terceira, Ontologias Silenciadas: corpos presentes, existências negadas, denuncia o apagamento das formas diversas de ser e estar na escola, expondo a presença vazia de sentido e a desumanização institucionalizada como expressões de violência epistêmica e ontológica.

A quarta, Escuta como Ética da Presença: práticas insurgentes de cuidado, traz à tona movimentos contra-hegemônicos protagonizados por docentes e coordenadoras que, ao acolherem afetivamente os estudantes, instauram pedagogias da resistência. Por fim, a quinta dimensão, Sobrevivências Escolares: permanência frágil, presença insurgente, analisa os modos pelos quais os estudantes PAEE permanecem na escola, muitas vezes por ausência de alternativas, entre o sofrimento silencioso, a desconexão curricular e os vínculos afetivos que resistem, ainda que precariamente, ao projeto de exclusão escolar.

Essas dimensões foram desdobradas em categorias empíricas que revelam tanto a reprodução das lógicas coloniais na implementação do Novo Ensino Médio quanto a emergência de práticas de resistência, cuidado e reexistência por parte de sujeitos que, mesmo sob condições adversas, recusam a invisibilidade.

O mapa, portanto, opera como um operador epistemológico e metodológico da análise que se seguirá, permitindo a visualização das conexões entre as estruturas de exclusão (colonialidades) e as respostas insurgentes dos sujeitos que habitam e reinventam o cotidiano escolar.

Figura 6 – Mapa conceitual sintético das categorias e subcategorias analíticas: Itinerários Formativos e o PAEE no NEM em Roraima.



Fonte: Criação própria em colaboração com o orientador (2025).

Com base nessas cinco dimensões, os blocos analíticos que se seguem apresentarão as presenças, ausências e resistências que atravessam o campo empírico da pesquisa. Cada bloco será conduzido por uma leitura crítica situada, que articula os dados com as categorias analíticas propostas, revelando as múltiplas camadas de sentido que compõem o lugar − negado ou insurgente − do estudante Público-Alvo da Educação Especial no contexto do Novo Ensino Médio.

5.1 GESTÃO ESCOLAR COLONIAL: ENTRE A TECNOCRACIA E A EXCLUSÃO

A categoria “Gestão Escolar Colonial: entre a tecnocracia e a exclusão” emerge como expressão paradigmática das tensões estruturais que atravessam o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas-piloto da rede estadual de Roraima.

O termo "gestão", neste contexto não é lido apenas como campo técnico-administrativo, mas como campo simbólico de disputas, onde se (re)produzem lógicas coloniais de comando, controle e silenciamento, especialmente em relação aos estudantes

público-alvo da Educação Especial (PAEE), como expresso por uma coordenadora pedagógica durante as entrevistas:

> A gente recebe o que vem da Secretaria e tenta fazer caber aqui. Não tem muito espaço para decidir, só cumprir o que já vem decidido. Quando tentamos propor algo diferente, parece que estamos atrapalhando (Entv. C.P., 2024).

Essa declaração revela mais do que uma limitação burocrática; expressa um processo de subordinação epistêmica e política no qual a escola é mantida sob estruturas verticais de decisão, que desconsideram sua historicidade, saberes locais e capacidades de autogestão.

Para Grosfoguel (2022), trata-se de uma reconfiguração contemporânea da dominação colonial, em que a hierarquia do saber e do poder é mantida por meio de linguagens administrativas e normativas que atualizam o controle a partir de centros epistêmicos e institucionais. O que aparenta ser um modelo neutro de gestão, na verdade, reforça o lugar periférico das escolas e de seus sujeitos, especialmente daqueles que, como os estudantes público-alvo da Educação Especial, carregam alteridades que desafiam o modelo hegemônico.

Neste sentido, a gestão escolar, enquanto estrutura intermediária entre as decisões macro e a vivência concreta da escola, opera como mecanismo de reprodução das forças coloniais internalizadas no cotidiano institucional.

Ela representa, muitas vezes, a encarnação prática da colonialidade, traduzindo a distância entre a norma e a vida concreta dos sujeitos como se fosse neutralidade técnica, quando na verdade, é o reflexo de um projeto que recusa a escuta, a diferença e a alteridade.

Nesta categoria, identificam-se três vetores analíticos fundamentais:

1. o arranjo verticalizado da tomada de decisões, que desconsidera a escuta das comunidades escolares e impõe diretrizes sem diálogo ou limitações em suas trajetórias;
2. a reprodução de práticas gerenciais excludentes, orientadas por uma lógica performática e meritocrática;
3. a invisibilização da diferença e da singularidade dos sujeitos, sobretudo dos estudantes PAEE, na dinâmica cotidiana da gestão escolar.

Ao mobilizar a crítica decolonial de Quijano (2005), é possível compreender como a gestão escolar se ancora em formas coloniais de poder, que mantêm a centralidade decisória nos níveis superiores da estrutura educacional, ao mesmo tempo em que delegam à escola a

responsabilidade por resultados que desconsideram as condições históricas, sociais e epistêmicas dos sujeitos. A colonialidade da gestão, nesse contexto, expressa-se não apenas nas ações empreendidas, mas na forma como se governa e se normaliza o fazer pedagógico, em nome de um ideal de eficiência que ignora a alteridade radical do outro (Dussel, 1995).

Nos documentos norteadores do Ensino Médio, essa lógica se explicita na forma como se organiza a gestão dos Itinerários Formativos. A leitura dos documentos revela a prevalência de uma racionalidade técnico-burocrática que regula os percursos formativos e responsabiliza a escola pelos resultados da oferta, conforme evidenciados nos códigos expressos na pré-categoria "Gerencialismo" que se repete enfaticamente na análise dos documentos (Quadro 7, p. 88 e Quadro 8, p. 96).

É importante observar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento fundante das reformas curriculares em curso, afirma que "[...] cabe às redes e às escolas, em regime de colaboração, a responsabilidade pela elaboração e a execução dos currículos que assegurem tais aprendizagens" (BRASIL, 2018, p. 7). Essa formulação sugere uma corresponsabilidade entre os entes federativos, mas silencia quanto às disparidades históricas e estruturais que atravessam as redes de ensino, sobretudo nos estados periféricos.

Na prática, essa "colaboração" se desdobra como delegação verticalizada de responsabilidades, na qual as escolas são incumbidas de executar diretrizes concebidas externamente, sem o devido respaldo técnico, material ou formativo. Assim, o discurso da colaboração escamoteia a lógica de transferência de encargos e reforça o abismo entre o ideal normativo e a concretude das práticas escolares.

Nesse abismo entre intenção normativa e realização concreta, são justamente os sujeitos historicamente subalternizados, como os estudantes PAEE, os primeiros a serem invisibilizados.

Tal perspectiva aparece na seguinte formulação:

> Evidentemente, que todo projeto se faz sob responsabilidade social possíveis mas que exigem estrutura física, administrativa, pedagógica, financeira e recursos humanos, a fim de garantir efetiva consolidação de uma proposição curricular com devido resguardo do direito público do estudante ao ensino e do trabalhador da educação pela prestação dos serviços que lhe for atribuído (DCRR/EM, 2022, p. 369).

Tal formulação evidencia que é atribuída à escola a execução de uma política elaborada fora dela, numa lógica verticalizada que reduz o gestor escolar à função de operador técnico de decisões externas. Essa racionalidade expropria da escola seu caráter político-pedagógico e a submete a um modelo de gestão que, como diria Freire (1987),

assume feições de uma “educação bancária da gestão” − para dar conta dos projetos que lhes são atribuídos − uma condução em que a própria instituição escolar é tratada como objeto de um sistema que a priva de autonomia, desconsidera sua historicidade e deslegitima sua potência de produção de sentidos.

Nesse mesmo documento, contraditoriamente, afirma-se que:

> [...] o Ensino Médio tem o grande desafio em assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais próprias desses jovens [...] para assegurar as condições de sucesso escolar e a sua inserção no mercado de trabalho (DCRR, 2022, p. 387).

No entanto, a escuta das professoras e estudantes revela uma distância significativa entre o discurso institucional e a prática cotidiana. Uma das docentes da Sala de Recursos Multifuncionais compartilha, com visível angústia, a ausência de articulação concreta entre escola e mundo do trabalho para os estudantes público-alvo da Educação Especial, quando pondera em suas respostas:

> [...] Na verdade, ele já saiu da escola, foi concluinte, e como a gente não tem esse direcionamento para o mercado de trabalho, nem nada, eu mesma fui, fiz o currículo e entreguei num lugar, e graças a Deus ele está até hoje lá, trabalhando, né? Mas foi uma luta minha, particular, porque senão ele estaria em casa (Entv. P., 2024).

A análise triangular das ferramentas − BNCC, DCRR e entrevistas − evidencia que, diante da ausência de uma política estruturada, a inclusão efetiva no mundo do trabalho depende do esforço individual das professoras.

Essa constatação revela não apenas a fragilidade do planejamento estatal para o Novo Ensino Médio, mas também o profundo descompasso entre a realidade vivida nos estados e a realidade imaginada pelas instâncias formuladoras das políticas públicas. Centralizadas e distantes, tais instituições concebem diretrizes que desconsideram as desigualdades estruturais e a complexidade dos territórios, impondo normas homogêneas a contextos profundamente heterogêneos.

Sem espaços reais de diálogo, escuta e ação transformadora, gestores, professores e estudantes acabam se afastando do sentido ético da educação, favorecendo a naturalização da exclusão de estudantes, deslocando o foco da formação humana para o atendimento de exigências sistêmicas e burocráticas, dinâmica evidenciada na fala de uma das coordenadoras entrevistadas: “Tem aluno que está ali só pra completar carga horária. Ele não entende o porquê daquele Itinerário. Mas a gente precisa que ele esteja ali, que marque presença, senão a escola é cobrada” (Entv. C.P., 2024).

Essa prática é nomeada por Silva Neto (2023), como planejamento colonial, caracterizada pela fixação de metas e estruturas impostas como verdades prontas e inquestionáveis, o que anula a potência transformadora da escuta e da construção coletiva. Como adverte o autor: “Das premissas do escutar e respeitar, tratar de um diálogo intercientífico e intercultural ou buscá-lo requer um exercício de reciprocidade, tautologicamente, mais de uma voz, não somente a voz do superior [...]” (Silva Neto, 2023, p. 128).

Ao negar a escola como sujeito político do processo educativo, a gestão verticalizada fragiliza a própria ideia de Itinerário, transformando-o em um caminho único, prescrito e alheio à realidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

É nesse horizonte que a crítica de Ramón Grosfoguel (2022), se torna incontornável ao advertir:

> De manera que las soluciones tienen que partir del reconocimiento de la diversidad epistemológica, donde no se reproduzca nuevamente el universalismo abstracto de un particular que define a priori para todos el proyecto universal y se impone por persuasión o por la fuerza a los demás (Grosfoguel, 2022, p. 120).

Ainda que o Documento Curricular de Roraima para o Ensino Médio afirme orientar a educação inclusiva em Roraima − com base nas competências e habilidades previstas nacionalmente e na articulação de apoios especializados −, o que se constata na prática é a imposição de itinerários moldados por um modelo único de sujeito, que ignora a complexidade da rede e as especificidades dos estudantes. A escola é convocada a “incluir” sem as devidas condições, a “adequar-se” sem autonomia e a “fazer render” sujeitos que sequer são reconhecidos como interlocutores do processo educativo.

Nessa tensão, a gestão perde seu horizonte ético e político e converte-se em engrenagem da exclusão institucionalizada. A partir da triangulação entre os documentos normativos (BNCC, DCRR e IFs), as falas das coordenadoras pedagógicas, professoras das SRM e estudantes PAEE, e os referenciais teóricos que fundamentam esta dissertação, torna-se evidente que a gestão escolar, tal como configurada no NEM, opera como engrenagem da exclusão, mesmo quando revestida de um discurso de inclusão.

Tal constatação nos convida a aprofundar o olhar sobre os mecanismos internos dessa engrenagem. A partir deste ponto, a seção analisa as expressões concretas da colonialidade na gestão escolar do Novo Ensino Médio, explorando os arranjos verticalizados que esvaziam a autonomia das escolas; a colonialidade como força que direciona a gestão dos processos e, por fim, a performatividade como critério de validação

institucional. Cada uma dessas seções busca iluminar os modos pelos quais a gestão, ao invés de promover condições de justiça educacional, acaba por naturalizar práticas de negação, silenciamento e desumanização dos estudantes PAEE.

5.1.1 Gestão de arranjos verticalizados

A subcategoria Gestão de Arranjos Verticalizados emerge da leitura crítica dos dados como expressão de uma estrutura escolar marcada pela centralização decisória, pelo distanciamento entre os sujeitos do chão da escola e os agentes que operam nos níveis superiores da rede, e pela fragilidade da participação coletiva na construção dos Itinerários Formativos. Nessa lógica, as escolas tornam-se, não raras vezes, executoras de pacotes curriculares prontos, definidos por sujeitos externos à realidade escolar e legitimados por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Roraima (DCRR).

Essa verticalização manifesta-se de forma nítida na elaboração e implantação dos Itinerários Formativos, conforme aponta uma das entrevistadas: "[...] a gente não teve orientação, nós não tivemos um estudo direcionado para isso, ou seja, a escola ficou solta para fazer aquilo que deve ser para fazer" (Entv. C.P., 2025).

Esse modelo de condução por decisões unilaterais não apenas desmobiliza os coletivos escolares, mas também os afasta do sentido político-pedagógico da reforma. Paulo Freire (1996, p. 42), em Pedagogia da Autonomia, adverte que "a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade". A partir dessa perspectiva, a crítica de Aníbal Quijano (2005), à colonialidade do poder permite compreender esse arranjo como uma imposição de racionalidade única sobre os processos pedagógicos, apagando a historicidade e os saberes plurais que atravessam as escolas da rede estadual de Roraima.

Sob essa lógica, o processo de gestão dos Itinerários Formativos se aproxima do que Enrique Dussel (1995), denuncia como totalidade opressora, onde os sujeitos concretos (estudantes PAEE, professores, coordenadores), são absorvidos por uma estrutura que os convoca a cumprir funções, mas não os reconhece como portadores de voz ou de projeto.

A exclusão, portanto, não se dá apenas pela ausência de acessibilidade física ou curricular, mas tem origem na própria arquitetura das decisões. Como expressa uma professora da SRM: "Do itinerário para a escola, eu creio que ela foi escolhida só mesmo nas salas regulares, né, porque não passaram aqui para a Sala de Recurso Multifuncional essa escolha. Depois que foi escolhido, foi que eu soube [...]" (Entv. P., 2025)

Essa lógica é reforçada também nas percepções dos estudantes:

> [...] mas já desenharam a nossa sala e fizeram uma escolha, entendeu? O pessoal olhou para a gente e perguntou o que vocês querem fazer, a gente vai anotar aqui e vai colocar vocês nessa área para vocês fazerem isso. Aí, no caso, metade da turma, eu incluso, escolheu exatas e outra metade escolheu humanas" (Entv. E., 2024).

Essas falas exemplificam o que Silva Neto (2023), denomina planejamento colonial − uma estrutura fixa, previamente estabelecida, que se impõe como verdade inquestionável, anulando a potência da escuta e da construção coletiva. Ao negar à escola seu papel de sujeito político, a gestão verticalizada fragiliza a própria ideia de Itinerário, transformando-o em um percurso único, prescrito e alheio à realidade dos estudantes PAEE.

Ao final, torna-se evidente que os arranjos verticais não apenas limitam a autonomia das escolas, mas reforçam os mecanismos históricos de exclusão dos sujeitos subalternizados. A ausência de uma gestão dialógica e decolonial priva os estudantes PAEE do direito à participação ativa na construção dos seus próprios percursos formativos, reatualizando formas sutis, porém profundas, de colonialidade institucional.

5.1.2 Colonialidade da gestão educacional

A subcategoria Colonialidade da Gestão Educacional aprofunda a crítica aos modos como as práticas gerenciais no interior das escolas reproduzem formas hierarquizadas, autoritárias e despolitizadas de condução dos processos pedagógicos, especialmente no que tange à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (NEM).

Esse modelo de gestão escolar não opera em favor da aprendizagem ou da inclusão real, mas sim da aparência de funcionamento e da obediência aos indicadores de produtividade. Como denuncia Silva Neto (2023), trata-se de uma racionalidade educativa que dissocia fins e meios, transformando a gestão em mera engrenagem da reprodução burocrática − e não em um espaço ético de decisão. Isso fica evidente no relato de uma coordenadora pedagógica: "Na verdade não se falou sobre estudantes PAEE na implantação, sabe?" (Entv. C.P., 2025).

Esse testemunho explicita como o sucesso do Novo Ensino Médio, medido por metas numéricas, desloca o foco da gestão para uma lógica performática, descolada da realidade concreta dos sujeitos. O sentido pedagógico da gestão é esvaziado, e o que se institui é uma política da domesticação e do silenciamento.

Para Freire (1996, p. 78), “a questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação”.

Ao negligenciar a singularidade dos estudantes e desconsiderar o papel ativo das famílias, a escola não apenas ignora dimensões fundamentais da formação humana, mas também atualiza práticas coloniais de silenciamento. Trata-se de um processo de produção de ausências consentidas, no qual vozes dissidentes − aquelas que destoam dos padrões normativos de comportamento, aprendizagem ou convivência − são sistematicamente invisibilizadas. A avaliação, neste contexto, deixa de ser um instrumento de escuta e reconhecimento, para se converter em mecanismo de controle e domesticação.

Paulo Freire (1996, p. 78), alerta para essa armadilha ao afirmar que “a questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos, a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação.” A avaliação libertadora, como propõe Freire, não se resume a medir desempenhos: ela implica reconhecer os estudantes e suas famílias como sujeitos históricos, críticos, capazes de intervir no mundo e de ressignificar a escola a partir de suas próprias experiências.

Ignorar essa possibilidade é reforçar a lógica da colonialidade do ser e do saber, sustentando estruturas que apartam, rotulam e fragmentam. Romper com essa lógica exige, portanto, uma pedagogia comprometida com a escuta radical, com a valorização dos saberes outros e com a construção de vínculos ético-políticos que permitam aos sujeitos existirem plenamente no espaço escolar.

Transformando o estudante PAEE em número, em carga horária a ser preenchida, a colonialidade da gestão, o desumaniza. Uma professora da SRM expressa:

> Meu Deus, é muito tempo, tem que chegar aqui no horário, aqui na escola 1h15, sair às 18h30, e eles ficavam... isso mexeu muito com eles. Então, foi praticamente isso aí, se resumiu nisso tudo, essa situação do novo Ensino Médio, esse temor desse tempo todo dentro da escola [...] (Entv. P., 2024).

Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço de formação humana para tornar-se um território de apagamento simbólico e institucional, operando sob o império da normatização e da negação da alteridade.

Apesar da prevalência de práticas marcadas pela performatividade e pela centralização tecnocrática, nem todas as escolas reproduziram de forma acrítica as diretrizes impostas. Em alguns contextos, é possível identificar gestos de deslocamento, nos quais a

gestão escolar ensaia movimentos de autonomia e reinterpretação pedagógica dos itinerários formativos. É o caso da escola em que os professores, antes de implementar as propostas, realizaram um estudo coletivo dos materiais enviados pela Secretaria, numa tentativa de adequá-los à realidade local:

> [...] os itinerários formativos com relação à escolha na escola, ele foi realizado primeiro com os professores fazendo um levantamento de todo o estudo dos cadernos de orientações que foram disponibilizados pela mantenedora Secretaria de Estado da Educação, através do departamento do currículo, da divisão de currículo (Entv. C.P., 2024).

Essa fala expressa uma fissura no modelo hegemônico: ainda que a escola opere dentro dos limites impostos, ela os tensiona ao convocar o corpo docente à reflexão, ao diálogo e à adequação crítica das propostas. Diferentemente de uma gestão estritamente performática, esse gesto sinaliza a busca por sentido, por pertencimento e por protagonismo pedagógico, ainda que mediado pelas normativas centrais.

Trata-se, portanto, de uma realidade dúbia, que desafia a rigidez do modelo colonizado sem, contudo, rompê-lo por completo. A experiência levanta questões importantes: que condições permitiram essa atuação mais reflexiva? Que elementos internos (lideranças, vínculos e culturas escolares) sustentaram essa prática diferenciada? E, sobretudo, por que esse tipo de prática permanece como exceção? Tais indagações convidam a uma análise mais fina das brechas que se abrem mesmo em contextos de forte controle institucional, revelando que a gestão escolar, embora capturada por lógicas coloniais, ainda pode ser território de reinvenção.

5.1.3 Gestão performática

A Gestão Performática constitui uma faceta da racionalidade tecnocrática que orienta o Novo Ensino Médio (NEM), e seus Itinerários Formativos, operando não em função do sentido formativo da escola, mas da produção de resultados visíveis, mensuráveis e publicamente legitimáveis.

Trata-se de uma gestão voltada à aparência de eficiência, sustentada por indicadores, metas e narrativas de sucesso que pouco dialogam com as vivências concretas dos sujeitos escolares. Nesse modelo, a escola é convocada a performar a inclusão, a inovação e a qualidade, ainda que tais princípios não se concretizem nas práticas cotidianas.

Como já apontado por Silva Neto (2023), a gestão performática é regida por uma lógica de encenação institucional, em que a preocupação central deixa de ser o bem-estar dos estudantes e passa a ser a produção de evidências de que o modelo funciona. Essa

racionalidade transforma o planejamento pedagógico em planejamento de imagem, e os sujeitos escolares em peças de uma engrenagem de legitimação de políticas.

Essa lógica ficou evidente no relato de uma SRM:

> Tem professor que vem em sala de recursos realmente saber como é que esse aluno funciona [...] mas a maioria não vem. Parece que a preocupação é mais com o que vai ser entregue, com o que tem que preencher, do que com o menino em si (Entv. P., 2025).

Essa gestão centrada na performance compromete a construção de vínculos, esvazia o tempo escolar de sentido formativo e converte o cotidiano pedagógico em cenário de controle. Como adverte Dussel (2015), quando o rosto do outro é reduzido à função que deve cumprir, instala-se a lógica da totalidade opressora, em que o sujeito não é reconhecido em sua alteridade, mas instrumentalizado para validar o sistema.

Nas SRM, esse tensionamento se traduz na sobreposição de demandas e na exigência de resultados incompatíveis com as condições reais de trabalho e aprendizagem. Como aponta uma professora: “Às vezes a gente faz uma adaptação para o aluno acompanhar, e aí vem alguém pedir justificativa: por que mudou? por que não fez igual? A gente tem que explicar tudo, como se estivesse errada por tentar ajudar” (Entv. P., 2024).

A performatividade, nesse contexto, silencia o diálogo e inviabiliza a escuta. Trata-se de uma lógica que exige presença, mas não pergunta por pertencimento; cobra permanência, mas ignora as subjetividades. Essa lógica performática se materializa na própria estrutura das relações escolares, como evidencia a fala de uma professora, ao descrever sua posição em relação à coordenadora pedagógica e aos itinerários formativos: “Eu tenho um contato, que na verdade é mais a coordenadora. A coordenadora que é em questão dos itinerários, com essas situações. E eu entro mais, é assim, pra ver como que esse menino está mais acomodado aí dentro desses complementos” (Entv. P., 2025).

A gestão performática não apenas ignora a complexidade da inclusão escolar, como também impõe um ritmo padronizado a todos os corpos e histórias, nesse caso expressando o descompasso com a temporalidade da demanda educacional: “Diversas vezes eu tive que parar de estudar uma certa disciplina pra tentar entender o básico do meu itinerário.”(Entv. E., 2024).

Essa lógica produtivista impacta diretamente os estudantes público-alvo da Educação Especial, que se percebem inadequados frente a um modelo que exige rendimento padronizado e invisibiliza seus modos singulares de aprender. A fala de um estudante traduz essa sensação: “Às vezes, ele ficava um pouco cansado de ter tantas atividades ou de fazer no dia a dia, mas é menino, né?” (Entv. Mãe, 2024).

Para Grosfoguel (2022), a colonialidade do ser se manifesta, entre outros aspectos, quando o sujeito é reduzido a sua capacidade de produzir resultados dentro de uma lógica utilitarista. Na gestão performática, os sujeitos são convocados a atuar como vitrines do sucesso educacional, e não como protagonistas de sua formação.

É nesse cenário que se inscreve a necessidade de uma ruptura ética: a gestão precisa deixar de ser vitrine de metas para tornar-se espaço de escuta e reexistência. Superar a performatividade é restaurar a presença como valor pedagógico. É afirmar, com Freire (1996), que "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de domesticação". A escola viva exige gestão que reconheça os corpos que não performam como vida que importa − e não como erro no sistema.

Portanto, estas categorias não denunciam apenas a ausência dos estudantes PAEE nos processos de decisão e planejamento, mas evidencia como as estruturas escolares são desenhadas para não os incluir, operando seletivamente desde sua concepção. Ao ignorar a diversidade epistemológica e impor uma racionalidade única, o modelo tecnocrático naturaliza a gestão performática, e assim, oculta sob a aparência de eficiência, uma pedagogia da invisibilidade.

5.2. CURRÍCULO COMO MÁQUINA EPISTÊMICA: INVISIBILIDADE DOS SABERES OUTROS

Na leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se a racionalidade curricular hegemônica no Novo Ensino Médio, ao mesmo tempo em que se pretende neutra, universal e moderna, opera como uma máquina epistêmica que produz invisibilidades, silenciamentos e marginalizações. Essa máquina funciona pela seleção e legitimação de determinados saberes em detrimento de outros, revelando o cerne de sua colonialidade: a imposição de um padrão civilizacional, cientificista e eurocentrado que exclui, de forma sistemática, as epistemologias do Sul, os saberes populares, ancestrais, comunitários, amazônicos, femininos, negros, originários.

Como afirma Dussel (1995), a modernidade se constituiu não como um projeto universal de emancipação, mas como um projeto de domínio, fundado na negação do outro. Essa negação se materializa curricularmente na seleção de conteúdos, na organização dos itinerários formativos e na lógica performática de avaliação. Assim, o currículo torna-se um dispositivo biopolítico de regulação dos corpos e das inteligências, como indicadas por Orrú (2020):

> As vozes, cada qual em seu contexto histórico, cultural e social, cada uma a sua maneira, criam linhas de fuga pra resistirem e re-existirem à brutalidade do

> sistema hierárquico de poder que flagela o oprimido e perpetua a opressão e a exclusão massiva da sociedade contemporânea (2020, p. 237).

Guebert (2010), corrobora esse diagnóstico, ao refletir em diálogo com Orrú, sobre os regimes de inclusão escolar que, ao prometerem acolhimento, operam apagamentos. Tal contradição é refletida nas falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, ao serem questionadas sobre a participação dos estudantes na escolha dos Itinerários Formativos:

> Eles escolhiam, tipo assim, “eu pretendo fazer direito, então eu vou para a área das ciências humanas sociais aplicadas”, porque, teoricamente, eles entendiam que iam ter mais aulas de história, de geografia, até entender que não seria mais aulas de história, que ali nas específicas, eles teriam como subsídios para fortalecer as atividades da base. Quando o pai se deparava com atividades que não tinham nada a ver com o objeto de conhecimento, aí vinha a frustração (Entrv., C.P., 2025).

Ao seguir rigidamente documentos como a BNCC e o Documento Curricular de Roraima, o currículo das escolas-piloto reifica essa estrutura de controle epistêmico. O saber escolarizado é aquilo que pode ser mensurado, monitorado e ranqueado. A competência técnica, instrumental, digital, ocupa o centro da experiência formativa, relegando ao plano da marginalidade qualquer expressão de conhecimento que não se encaixe nos eixos "validados" pela lógica da competência e da habilidade:

> [...] não houve uma indicação, nem pela SEED, nem pela escola, de que forma faríamos essa escolha ou a implantação do itinerário formativo, com esse olhar voltado especificamente pra esses alunos. Então, as eletivas, elas foram ofertadas de forma geral pra todos os alunos. Mas, com relação a alguns alunos que nós tínhamos (PCDs) nas terceiras séries, percebemos que ao trabalhar, eles não eram atendidos diretamente dentro das eletivas propostas (Entrv. C.P., 2025).

Essa tecnificação do saber escolar impacta diretamente os estudantes do PAEE, cujas formas de expressão, comunicação e percepção do mundo escapam aos modelos normatizados. Ao não reconhecer a pluralidade das inteligências e das formas de aprender, o currículo se transforma em um dispositivo de exclusão epistêmica, ontológica e afetiva.

Paulo Freire (1996), adverte: ensinar exige o respeito aos saberes dos educandos. Negar esses saberes é romper com a pedagogia da autonomia e reinstalar a pedagogia da opressão.

A família, como lugar de memória e transmissão cultural, também sente o peso desse apagamento. Uma avó em representação ao neto com deficiência intelectual, relata que ele “gosta de desenhar” e “mexer nas coisas com a mão”, revelando uma tendência manual/artística não contemplada no itinerário: “Ele gosta de desenhar e mexer nas coisas com a mão, mas ninguém nunca pensou nisso pra ele”(Entrv. Avó, 2025).

Na perspectiva de Grosfoguel (2022), a colonialidade do saber opera por meio do silenciamento das epistemologias subalternizadas. Aquilo que não pode ser traduzido no vocabulário da modernidade é classificado como "irracional", "inútil" ou "folclórico". A escolarização se converte, assim, em um processo de epistemicídio, − conceito evidenciado no contexto das escolas-piloto ao analisar as violências simbólicas que recaem sobre estudantes cujas experiências culturais não encontram ressonância na escola. Como expressa um dos estudantes entrevistados, ao evidenciar a lógica curricular de exclusão: “A gente só estava fazendo por fazer mesmo, sem realmente ter um objetivo naquilo tudo” (Entv. E., 2025).

Observar-se que a escuta do aluno é substituída pelo cumprimento de metas, em uma troca de papéis na tentativa de alcança-las:

> Essa vem a parte mais difícil da escola, para fazer adaptação, priorizando currículo, priorizando especificidades de cada um. É um processo muito doloroso, porque a gente precisa, primeiro, fazer com que o professor entenda aquilo ali, e muitos não conseguiam entender, devido a tantas mudanças, tanta coisa, e aí ‘o coordenador ainda vem com mais essa, que eu tenho que trazer a atividade’ (Entv. C.P. 2024).

Nesse contexto, a escola deixa de operar como espaço de criação de sentido e se transforma em engrenagem da máquina epistêmica que converte a diversidade em ruído. A colonialidade não se manifesta apenas na negação do conhecimento outro, mas na tentativa de ajustá-lo à lógica da performance e da homogeneização.

É nesse sentido que a pedagogia decolonial analógica proposta por Silva Neto (2023), emerge como possibilidade de ruptura: não se trata de uma "inclusão" dos saberes outros, mas de uma desmontagem das hierarquias epistêmicas que estruturam o currículo moderno-colonial e recolocar o conhecimento nas mãos da comunidade, da corporeidade e da ancestralidade.

Essa seção se desdobra, a seguir, em mais três subcategorias que aprofundam as engrenagens da máquina curricular de exclusão: a Racionalidade Tecnocrática, a Tecnocolonialidade Padronizadora e o Esgotamento Escolar Subjetivo. Cada uma delas revela dimensões específicas da mesma lógica que, ao pretender formar para o futuro, reproduz o passado de silenciamentos.

5.2.1 Racionalidade Tecnocrática

No cerne da máquina epistêmica reside a racionalidade tecnocrática, que estrutura o currículo como um sistema de gerenciamento de resultados e eficiência, em detrimento de

uma formação sensível, criativa e situada. A tecnocracia educacional parte do princípio de que o conhecimento pode ser operacionalizado em habilidades e competências mensuráveis, desconsiderando os sujeitos que aprendem e os contextos que os atravessam.

Como lembra Guebert (2010), ao criticar os mecanismos de inclusão escolar baseados em critérios de desempenho, esse tipo de racionalidade acaba por excluir aqueles que não se adaptam ao formato técnico da aprendizagem. No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, essa lógica se revela ainda mais excludente, pois o tempo, a linguagem, a percepção e a interação desses estudantes são outras. Não se tratam de variáveis adaptáveis ao cronograma tecnocrático da escola, mas de modos de ser que deveriam reconfigurar o que entendemos como aprendizagem.

Uma das coordenadoras pedagógicas que integram a pesquisa evidencia essa incompreensão: “A resistência deles, dos professores do Ensino Médio, é muito assim: ‘Ah, os alunos não dão conta. Eles não conseguem acompanhar.’ Às vezes, eles não conseguem compreender essa necessidade de adaptação.” (Entv. C.P., 2024).

Paulo Freire (1996), afirma que a redução da prática pedagógica a uma técnica desprovida de eticidade e sentido é reflexo de um modelo tecnocrático, alimentado por uma formação docente voltada à aplicação de instrumentos, à execução de metas e ao controle estatístico.

Nesse contexto, entre os estudantes do Novo Ensino Médio presentes na pesquisa, uma voz que se sente silenciada expressa: “Não me senti incluída. [...] Nunca explicaram. [...] A proposta do novo Ensino Médio tornou tudo mais complexo.” (Entv. E., 2024).

A lógica do tempo como produtividade anula o tempo da escuta, do encontro, da acolhida. Anula, sobretudo, o tempo da diferença. Essa temporalidade tecnocrática do currículo se expressa em cronogramas rígidos, formulários, plataformas e metas que pouco dizem aos sujeitos da escola, mas organizam suas rotinas segundo um ideal gerencial de eficiência. Nesse cenário, as escolhas e os desejos dos estudantes tornam-se secundários frente às demandas da estrutura.

A fala de uma mãe, ao refletir sobre a experiência de sua filha no Novo Ensino Médio, evidencia esse tensionamento entre desejo e imposição institucional: “Mesmo ela dizendo que gostava mais de história, [...] não encaminharam ela para ciências humanas. [...] Ela tinha que se virar” (Entv. Mãe, 2025).

A recusa da escuta, nesse caso, evidencia um modelo de gestão que opera por padrões únicos e inegociáveis, desconsiderando os projetos de vida e as singularidades dos sujeitos. Como aponta Grosfoguel (2022), o currículo tecnocrático é expressão do

colonialismo epistêmico neoliberal, pois transforma o conhecimento em mercadoria e o professor em mero executor de conteúdo.

Ainda assim, é preciso reconhecer que, em algumas situações pontuais, houve presença institucional orientando a implementação do Novo Ensino Médio. Como relata uma coordenadora pedagógica: “Tivemos também o apoio [...] Tanto para os professores, quanto para os pais e alunos, em uma reunião, falando sobre a implantação do Novo Ensino Médio [...]” (Entv. C.P., 2024).

Embora essa experiência não represente a realidade da maioria das escolas, ela evidencia que a mediação da gestão pode assumir outras formas quando há disponibilidade da coordenação pedagógica para estabelecer diálogos e buscar aprofundamentos — possivelmente ancorada em sua formação, experiência e compromisso ético-político.

É nesse contexto que a resistência se torna um ato pedagógico: romper com a gestão desumanizada e reinstaurar a centralidade do encontro, do diálogo e do afeto no processo educativo.

A seguir, aprofundaremos esse debate na subcategoria 5.2.2, onde a tecnocracia adquire contornos ainda mais complexos ao articular-se com dispositivos digitais e tecnologias padronizadoras. A tecnocolonialidade, como será discutido, não é apenas uma extensão da racionalidade tecnocrática, é sua engrenagem mais sofisticada de controle e exclusão.

5.2.2 Tecnocolonialidade Padronizadora

A tecnocolonialidade padronizadora manifesta-se como um desdobramento sofisticado da racionalidade tecnocrática, consolidando uma nova etapa da colonialidade do saber por meio dos dispositivos digitais. As tecnologias educacionais, introduzidas sob o discurso da inovação, da eficácia e da preparação para o futuro, operam como vetores de padronização, vigilância e controle.

Nesse contexto, é importante destacar que o processo de pilotagem do Novo Ensino Médio foi institucionalmente iniciado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020, em plena pandemia da COVID-19, quando as escolas brasileiras ainda se organizavam para viabilizar o ensino remoto e o acesso às plataformas digitais. Tal cenário intensificou desigualdades, uma vez que a política foi implementada simultaneamente em redes com diferentes níveis de estrutura, conectividade e formação docente, naturalizando ausências estruturais como se fossem parte do processo.

Sob a análise de Grosfoguel (2022), a colonialidade digital não se restringe à incorporação de ferramentas técnicas, mas impõe uma lógica cognitiva e organizacional hegemônica, que transforma a escola em um ambiente de submissão epistêmica automatizada.

No contexto das escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Roraima, essa dinâmica se intensifica. A rede pública do estado iniciou a pilotagem apenas em 2022 − quando outras redes estaduais já avançavam para o ciclo completo das três séries do Novo Ensino Médio −, enfrentando desafios adicionais decorrentes das especificidades geográficas e estruturais do estado.

Roraima, por estar geograficamente afastado dos grandes centros tecnológicos do país, não integra o sistema nacional de energia, o que resulta em instabilidade elétrica e conexão precária de internet − frequentemente mais fonte de obstáculo do que de apoio. Nesse cenário, as plataformas de ensino chegam como pacotes fechados, acompanhadas de metas a cumprir e relatórios a alimentar. A promessa de flexibilidade, personalização e protagonismo esbarra na rigidez algorítmica e na estandardização dos processos escolares, como declara uma coordenadora pedagógica, ao comentar a chegada abrupta das plataformas digitais: “A gente teve que aprender a usar tudo de uma vez, sem preparo. As plataformas já vinham prontas, e não davam conta da diversidade dos nossos alunos. Especialmente os que precisam de um olhar diferente.” (Entv. C.P., 2025).

A imposição de um modelo digital uniforme desconsidera a pluralidade de sujeitos e contextos, violando o próprio princípio de equidade. Como enfatiza Silva Neto (2023), a padronização tecnológica estigmatiza as diferenças e naturaliza a exclusão daqueles que não performam segundo os ritmos e lógicas esperadas pela máquina escolar digitalizada.

Nesse sentido, Dussel (2015a), adverte que todo projeto imposto desde uma racionalidade totalizante – descolada das realidades dos oprimidos – tende a transformar-se em mecanismo de dominação, pois nega a exterioridade dos sujeitos concretos e silencia suas possibilidades de resistência.

Esse impacto desigual da tecnificação é reforçado no depoimento de uma coordenadora pedagógica:

> Tem dia que eu chego em casa dizendo amanhã eu não volto naquela escola, mas nem de jeito nenhum. É muita coisa [...] A hora de trabalho da gente ficava um pouco maior, porque, além de ajudar o menino, a gente tinha que ajudar sozinho também, né, porque a gente precisava explicar todo o processo, do que é isso, o que é o itinerário formativo, o que é uma eletiva, para que o menino precisa [...] (Entv. C.P., 2025).

Esse sentimento de "injustiça" atravessa também os relatos das famílias, que se veem desamparadas diante das novas exigências digitais. Uma mãe compartilha a dificuldade enfrentada com o aplicativo escolar: “Olha, moça, ele vai pra escola, faz as tarefas, mas não fica muito animado, sabe? Diz que é difícil, não entende tudo, parece que as coisas que eles ensinam não é bem o que ele precisa” (Entv. Mãe, 2024).

Nesse sentido, a tecnologia, longe de democratizar o acesso, tem acentuado desigualdades já existentes. Como vimos em Orrú (2020), a inclusão pode operar como exclusão simbólica, quando se limita a inserir sujeitos em plataformas sem lhes assegurar compreensão, mediação e pertencimento, interferindo na autonomia docente frente às imposições digitais: “[...] pela forma que ele está todo determinado, a esquematização do plano eu acho que vai [...]” (Entv. P., 2024).

Nessa lógica, o professor deixa de ser mediador e passa a ser executor de um roteiro prescrito. O currículo torna-se uma interface padronizada, que esvazia o encontro pedagógico, automatiza os sentidos da aprendizagem e institucionaliza o fracasso daqueles que não performam no tempo e no formato exigidos.

Guebert (2010), questiona justamente essa naturalização dos dispositivos tecnológicos como instrumentos neutros de inclusão. Ao contrário: tais recursos expressam e perpetuam desigualdades históricas quando não são atravessados pela escuta e pela contextualização pedagógica. O acesso à tecnologia não é sinônimo de participação, considerando que a presença na plataforma não assegura a efetiva inserção no processo.

Paulo Freire (1996), também adverte contra os caminhos fáceis da técnica desprovida de intencionalidade crítica. Para ele, ensinar é um ato político, e toda mediação educativa deve nascer do vínculo entre sujeitos, da escuta e da co-construção do conhecimento. Nesse horizonte, a tecnocolonialidade padronizadora atua de forma inversa: rompe esse vínculo e o substitui pela lógica da execução e da homogeneização.

Como nos lembra Dussel (2015), o projeto moderno-colonial se atualiza constantemente em novas formas de dominação. A virtualidade, nesse contexto, torna-se apenas mais um dos dispositivos pelos quais o Outro é subalternizado, domesticado ou invisibilizado. Reverter essa lógica exige mais que atualização tecnológica: implica um reposicionamento epistemológico radical, que revalorize as formas plurais de aprender, ensinar e existir.

Na seção seguinte, exploraremos como esse conjunto de violências simbólicas que impacta subjetivamente estudantes e docentes, levando a um processo de esgotamento escolar e desumanização do cotidiano educativo. Tal esgotamento transcende o campo

mental ou emocional: ele é também epistemológico e ontológico, pois compromete os sentidos de pertencimento, autoria e dignidade no processo formativo.

5.2.3 Esgotamento Escolar Subjetivo

O esgotamento escolar subjetivo emerge como a expressão mais silenciosa e cruel da máquina epistêmica. Não se trata apenas da sobrecarga cognitiva ou da pressão por resultados. Trata-se da erosão lenta da autoestima, do sentido, do pertencimento. A lógica curricular moderno-colonial, ao negar os saberes outros, excluir corporalidades dissidentes e naturalizar uma pedagogia performática, adoece afetiva e subjetivamente aqueles que não se encaixam no modelo escolar hegemônico.

A colonialidade do ser, como nos alerta Maldonado-Torres (2008), atua justamente na desumanização dos sujeitos colonizados, convertendo-os em existências descartáveis. No contexto escolar, essa operação reproduz-se por meio de dispositivos de silenciamento, invisibilização e fracasso programado. Como reforça Silva Neto (2023), esse esgotamento é também epistêmico: é o resultado do epistemicídio cotidiano que sufoca modos outros de ser, saber e sentir.

Uma mãe, ao relatar a rotina escolar de seu filho PAEE, traduz com clareza esse adoecimento subjetivo: “Ele tem o jeito dele, sabe? Às vezes ele não gosta de ficar em um lugar quieto por muito tempo, aí não ia muito. [...] Ele precisava de atenção especial e às vezes parece que ninguém tem paciência com ele.” (Entv. Mãe, 2024).

Essa fala revela a interiorização da culpa pelo não aprender. O fracasso escolar não é lido como uma falha do sistema, mas como uma deficiência do sujeito. Dussel (1995), aponta esse movimento como parte do mito da modernidade, que, ao prometer inclusão e progresso, impõe hierarquias de valor que marginalizam os corpos não hegemônicos.

A sobrecarga não atinge apenas os estudantes. As professoras, pressionadas por metas, plataformas e cobranças institucionais, também são afetadas por um esgotamento emocional e ético. Uma docente relata:

> [...] esses meninos vão se perdendo. Eu percebo que muitas vezes alguns da educação regular, mais de deficiência também, estão indo na mesma linha. Eles vêm para a escola simplesmente para vir, eles não têm mais sonho, eles vêm porque não querem ficar em casa, eles vêm porque têm um colega aqui, eles vêm porque não têm nada para fazer em casa, não têm sonho, eles não estão buscando sonho (Entv. P., 2025).

Grosfoguel (2022), discute como a colonialidade afeta não apenas as estruturas, mas também os afetos, as sensibilidades e a própria capacidade de sonhar. A escola, ao adotar uma lógica neoliberal de desempenho, transforma a experiência educativa em um campo de

sobrevivência emocional. Não se aprende por prazer, mas por pressão. Não se ensina por senso de pertencimento, mas por obrigação.

Orrú (2020), propõe uma pedagogia da escuta radical, que devolva aos sujeitos a possibilidade de dizer e de sentir-se dito. Nessa perspectiva, o esgotamento é também expressão de uma ausência de reconhecimento: falta de tempo, de afeto, de sentido, de escuta, de corporeidade. O corpo do estudante PAEE se esgota porque é compelido a adaptar-se continuamente a um sistema que não o reconhece.

Freire (1996), reafirma que ninguém ensina sem comprometer-se com a existência concreta do outro, e ninguém aprende sem sentir-se acolhido em sua dignidade ontológica. O esgotamento é, portanto, a culminância de um processo de desumanização curricular.

Por isso, urge construir currículos que cuidem. Que escutem. Que desacelerem. Que permitam que o tempo do aprendizado seja também o tempo da respiração e de encontro. Como propõe Silva Neto (2023), na pedagogia decolonial analógica: não basta mudar o conteúdo, é preciso desmontar as formas violentas de temporalizar, avaliar e classificar. E, sobretudo, reconhecer no sofrimento do outro um chamado à reconfiguração ética do ato educativo.

Assim, com a convicção de que o currículo, tal como estruturado, não é apenas um documento de organização do conhecimento. Trata-se de um campo de disputa simbólica, no qual se definem quais vidas são reconhecidas, quais vozes são ouvidas e quais sujeitos são considerados dignos de permanecer. Transformar essa lógica é um desafio urgente e inadiável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e libertadora.

5.3 ONTOLOGIAS SILENCIADAS: CORPOS PRESENTES, EXISTÊNCIAS NEGADAS

Nesta categoria, adentramos ao campo da ontologia violada, em que os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) enfrentam não apenas a negação de seus saberes, mas a supressão de sua própria existência enquanto sujeitos plenos de direitos, afetos e significados. Inspirados pelas proposições de Enrique Dussel (2015), e Nelson Maldonado-Torres (2008), compreendemos que a colonialidade do ser se materializa, no espaço escolar, por meio de processos sistemáticos de silenciamento, indiferença e anulação do outro. Não se trata apenas de uma disfunção pedagógica ou metodológica, mas de uma violência ontológica: a negação da dignidade de ser.

O silenciamento ontológico se instala quando a presença do sujeito é esvaziada de sentido. Estar na escola não é suficiente, é preciso ser reconhecido como parte do coletivo,

como vida que importa. A fala de uma mãe em representação do seu filho, revela com nitidez essa condição-limite:

> − “Na verdade, é uma inclusão que excluía, né?”
> − “Ele queria ir para a sala de aula.”
> − “Ele queria interagir, entendeu?”
> − “Mas ela [a professora - complemento nosso] não permitia.”
> − “Ela queria só que ele fosse para a multifuncional” (Entv. Mãe, 2024).

Essa experiência de não-pertencimento corrobora a tese de Grosfoguel (2022), segundo a qual a modernidade eurocentrada produz zonas do não-ser dentro das instituições. Nesses espaços, corpos racializados, deficientes, femininos e dissidentes são tolerados, mas não reconhecidos como legítimos.

No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, essa zona se corporifica na indiferença, no descuido e na ausência de endereçamento ético e pedagógico - uma ontologia negada pela escola que deveria acolhê-los.

Uma coordenadora pedagógica traduz essa ausência de resposta institucional:

> [...] E aí vem uma frustração muito grande para a escola, enquanto coordenação também. Poxa vida, o que é que eu estou fazendo? Eu preciso melhorar nisso aqui. A gente fica apreensivo, fica nervoso, fica triste, mas, ao mesmo tempo, a gente consegue se fortalecer no sentido de, olha, o erro está aqui, a gente precisa melhorar sim” (Entv. C.P., 2025).

Aqui, a crítica de Paulo Freire à "educação bancária" ganha nova densidade: o não reconhecimento do outro é a forma mais brutal de opressão. É a negação do ser como voz, como corporeidade, como inteligência viva. É também o fracasso ético de uma escola que se pretende inclusiva, mas permanece alicerçada em práticas de silenciamento.

Corrobora o sentimento da coordenação a voz docente, que extravasa sua constatação:

> Tem professor que vem em sala de recursos realmente saber como é que esse aluno funciona, qual o caminho que eu devo seguir com ele, em que fase de desenvolvimento ele está? Nada. [...] A gente sabe que é bem trabalhoso e que, às vezes, nem dá para ele dar conta, a gente entende isso. [...] O jovem, ele se frustra diante de uma situação tensa. De estar ali, poxa, eu vou ter que cobrir, eu já fiz isso tantas vezes lá atrás, ele se revolta [...] E aí, eu vou ter que cobrir [desenho – complemento dessa autora] de novo [...] Ele fica lá, todo como se não fosse nada com ele, porque não tem pessoa auxiliar, ele fica lá, não faz nada (Entv. P., 2025).

A imagem da invisibilidade, recorrente nos depoimentos, revela a potência de uma presença que não é considerada. Trata-se de uma presença sem escuta, sem interação, sem reconhecimento. Uma ontologia suspensa. Orrú (2020), adverte que, antes de qualquer ação

pedagógica, é preciso reconhecer o outro como um quem. É a partir desse reconhecimento que a educação pode tornar-se um ato de reencontro, de reexistência, de reumanização.

Nos termos de Guebert (2010), é urgente desconstruir o binário inclusão/exclusão e compreender os processos de silenciamento como dimensões estruturantes do cotidiano escolar. O estudante PAEE não está ausente: está presente, mas silenciado; visível, mas não reconhecido; nomeado, mas não escutado.

Por isso, esta categoria se desdobra em duas subcategorias, que exploram de forma mais minuciosa os modos como as ontologias dos estudantes PAEE são esvaziadas e desumanizadas no espaço escolar: (1) Presença vazia de sentido e (2) Desumanização Institucionalizada.

5.3.1 Presença Vazia de Sentido

A presença sem sentido é um estado liminar em que o sujeito está fisicamente incluído no espaço escolar, mas não é reconhecido em sua singularidade, agência ou humanidade. Essa presença não é ausência, mas uma forma de existência anulada - uma visibilidade sem escuta, um corpo sem nome, uma subjetividade sem lugar. No caso dos estudantes PAEE, essa presença vazia de sentido revela o fracasso da escola em reconhecê-los ontologicamente como sujeitos de direito e de linguagem.

Inspiradas em Dussel (2015), sobre a negação do outro como constitutiva da modernidade, compreendemos que essa presença esvaziada configura uma forma de violência estrutural. É o sintoma de uma escola que opera sob a lógica da inclusão formal, mas sem transformação ontológica. O outro é tolerado, mas não escutado; aceito, mas não convocado à palavra.

A fala de um estudante revela com precisão dolorosa essa condição de invisibilidade: “[...] eles não explicaram nada. Simplesmente nada. Não disseram o que era o novo Ensino Médio, não explicaram quais eram esses itinerários, não deixaram a gente escolher” (Entv. E., 2025).

Esse silêncio imposto, essa ausência de inquirição, revela que a escola não apenas ignora o sujeito, mas o exclui do direito à enunciação. Como alerta Grosfoguel (2022), a colonialidade do ser não opera apenas pela exclusão física, mas pela produção de zonas do não-ser, onde certos corpos e vozes são interditados. O estudante PAEE, nesse cenário, é relegado à condição de expectador de um processo que, por direito, deveria ser seu.

Essa lógica é reforçada pelos discursos institucionais e pelas práticas normativas que estabelecem um modelo único de conduta, linguagem e aprendizagem. Como observa Orrú

(2020), a presença que não é reconhecida como legítima transforma-se em ruído ou incômodo. Entre os entrevistados, um avô em representação ao neto PAEE expressa essa tensão com clareza: “Ele tem umas manias de fazer tudo no ritmo dele, então acho que as coisas lá eram muito rápidas pra ele” (Entv. Avô, 2024).

Essa exigência de conformidade é, em si, uma forma de violência epistêmica e ontológica. Como argumenta Guebert (2010), a escola que se recusa a flexibilizar seus tempos, seus modos de escuta e suas formas de interagir opera sob uma lógica de normalização disciplinadora. Tal lógica exige do estudante PAEE que se traduza, que se adapte, que se molde ao esperado - sem reciprocidade ou diálogo. A alteridade é negada e, com ela, o direito de ser outro.

Paulo Freire (1996, p.55), nos ensina que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Quando a escola presume saber o que é melhor para o outro sem escutá-lo, repete o gesto colonial da tutela. A presença esvaziada de sentido é o resultado direto dessa pedagogia da imposição, em que o sujeito aprende a calar-se para não incomodar, esconder-se para não atrapalhar, desaparecer para sobreviver.

Silva Neto (2023), acrescenta que a presença esvaziada de sentido é também uma forma de epistemicídio. Quando o estudante deixa de participar do processo pedagógico não por falta de interesse, mas por ausência de escuta e de reconhecimento, estamos diante de uma instituição que se recusa a conhecer o outro - e, ao fazê-lo, nega a si mesma enquanto espaço legítimo de produção de conhecimento.

Diante disso, torna-se urgente repensar a lógica da presença no ambiente escolar. Não basta garantir matrícula, permanência ou acesso. É necessário assegurar pertencimento. E o pertencimento não se decreta: constrói-se na escuta, no diálogo, na reciprocidade e no compromisso afetivo e político com a diferença.

Na sequência, aprofundaremos esses aspectos sob a lente da subcategoria 5.3.2, em que a ausência de reconhecimento assume contornos ainda mais perversos: os da desumanização institucionalizada, marcada pela burocratização do cuidado e pela erosão do vínculo educativo.

5.3.2 Desumanização Institucionalizada

A desumanização institucionalizada configura-se como o estágio mais concreto e brutal da ontologia negada. Ela se revela na burocratização dos vínculos, na padronização dos afetos e na transformação da presença dos estudantes PAEE em um dado estatístico, um número em sistemas, uma exceção a ser contida. Essa desumanização não é acidental: ela é

estrutural, histórica e programada por uma lógica de gestão que privilegia o controle, o desempenho e a normalização, em detrimento do cuidado, da escuta e da dignidade.

Para Dussel (2015), o sistema moderno-colonial se organiza sobre a aniquilação da alteridade como critério de racionalidade. No espaço escolar, essa aniquilação assume contornos institucionais quando a escola abdica de sua função ética para se tornar reprodutora de normas, metas e formulários. Essa aniquilação reflete na percepção dos sujeitos escolares, como expressa a coordenadora pedagógica: “Muitas das vezes, nós estamos vivenciando uma nova era. Que professores são esses? Pessoas que não têm um olhar sobre o que é o ato pedagógico, o ato do amor nessa prática pedagógica”(Entv. C.P., 2025).

Além disso, a coordenadora também critica a lógica da estatística e da tradição de condução de cima para baixo: “[...] Existe a preocupação do lado estatístico, não se preocupa com o que realmente, de fato, é a qualidade do ensino. Quem é esse aluno?” (Entv. C.P., 2025).

Sua fala evidencia o esvaziamento do sentido pedagógico em nome de uma racionalidade burocrática que desloca o foco do cuidado para o cumprimento de protocolos. Às vezes, como deixa entrever sua angústia, parece que o trabalho escolar se resume a alimentar relatórios, não a transformar vidas.

A gestão educacional que valoriza o preenchimento do Sistema Integrado em detrimento do contato humano, do planejamento dialógico e da escuta ativa está profundamente imersa na lógica tecnocrática do controle. Como nos alerta Orrú (2020), essa escola do desempenho instala uma ética do distanciamento, onde o outro não é reconhecido em sua vulnerabilidade, mas avaliado segundo parâmetros frios de eficiência.

Essa ausência de afeto, quando se soma à rigidez comportamental imposta aos estudantes PAEE, revela a contradição de um modelo que exige disciplina sem oferecer acolhimento, como ressalta uma das coordenadoras entrevistadas:

> O aluno incluso, todos são inclusos, todos são matriculados. Mas aqueles alunos que são especiais, eles também têm que ter esse olhar especial, porque as suas habilidades são diferentes dos demais [...] A gente sempre tenta buscar o respeito, frisando, respeitando as suas limitações. Não é fácil (Entv. C.P., 2024).

Essa constatação converge com a crítica de Paulo Freire (1996), que sempre ressaltou a importância do afeto como categoria epistemológica. Não há aprendizagem sem vínculo, não há humanização sem escuta. O estudante que não se sente visto, ouvido, considerado, está condenado a habitar a escola como um estranho, como alguém que está, mas não pertence.

A experiência da família também revela como esse processo de desumanização compromete profundamente o sentido da escolarização. Essa percepção emerge com força na fala de uma mãe, representante do filho na pesquisa, ao relatar:

Essa lógica do "problema" expressa, no cotidiano escolar, o que Silva Neto (2023), corrobora Dussel (2015), definindo como epistemicídio a invisibilização sistemática de saberes, tempos, corpos e modos de existir que não se ajustam às normas escolares hegemônicas. Não se trata apenas da ausência desses sujeitos no currículo, mas de uma negação ativa de sua legitimidade ontológica. Nesse sentido, a fala da mãe representando o estudante João[19], é reveladora:

> [...] a cuidadora dele, uma pessoa maravilhosa, falou para mim que a professora, ela não fazia o mínimo de questão que o João [...] participasse [...] Ela queria só que ele fosse para a multifuncional [...] Ela não deixava os meninos ficarem perto do João para socializar com ele [...] Ela prejudicou muito o João [...] porque ela sentia que ela era a professora, sabe? (Entv. Mãe, 2025).

Nesse cenário, a diferença é interpretada como desvio, o corpo que não obedece, a voz que não acompanha, o tempo que não se ajusta, tornam-se falha − e não outra possibilidade de existir. A escola, ao recusar-se a escutar, interagir e construir com o outro, transforma sua função pedagógica em um espaço de exclusão legitimada.

Grosfoguel (2022), argumenta que a colonialidade do ser se manifesta quando determinadas vidas não são consideradas dignas de cuidado, como é o caso neste relato. Relato da indiferença institucionalizada, na ausência de políticas efetivas, na sobrecarga docente e na falta de formação continuada centrada na escuta e na convivência. Não basta querer acolher: é preciso desmontar as estruturas que impedem o acolhimento.

Guebert (2010), afirma que a inclusão real passa por uma virada institucional que vá além dos discursos. É necessário reorganizar tempos, espaços, relações e sentidos. Sem isso, o que se produz é uma inclusão formal e excludente, que desumaniza enquanto simula participação.

Concluir essa subcategoria não é apenas denunciar uma violência. É um chamado à reumanização do cotidiano escolar. É reafirmar, com Dussel (2015), que romper com as ontologias silenciadas é tarefa urgente para qualquer proposta pedagógica que se queira libertadora, inclusiva e verdadeiramente humana.

---

[19] Nome fictício atribuído para preservar a identidade da pessoa entrevistada, conforme as normas éticas de pesquisa.

5.4 ESCUTA COMO ÉTICA DA PRESENÇA: PRÁTICAS INSURGENTES DE CUIDADO

Diante da negação ontológica e do apagamento epistêmico que atravessam a experiência escolar dos estudantes PAEE, a escuta emerge como possibilidade de ruptura ética, insurgência afetiva e gesto político de re-existência. Escutar não é apenas um ato de atenção, mas uma escolha radical de presença: é dizer ao outro que ele existe, que importa, que está autorizado a sentir, falar e aprender.

Como nos ensina Enrique Dussel (2015), a ética da libertação começa pelo rosto do outro que interpela e exige resposta. No espaço escolar, essa interpelação se dá por gestos mínimos, mas revolucionários − como escutar um silêncio, reconhecer uma expressão, oferecer tempo.

A escuta, portanto, não é técnica: é relação. Não é ferramenta: é vínculo. Nas frestas das práticas docentes e gestoras que resistem à lógica tecnocrática e padronizadora, encontramos sementes de cuidado que resgatam o sentido da escola como espaço de re-existência. É o que mostra a fala de uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais:

> A resistência [...] dos professores do Ensino Médio é muito assim. 'Ah, os alunos não dão conta'. 'Eles não conseguem acompanhar'. Às vezes eles não conseguem compreender essa necessidade de adaptação. Muitas das vezes eles dizem: 'eu não estou preparado para chegar no nível desse aluno'. E aí aqui a gente fica [...] nessa batalha constante (Entv. P., 2024).

Essa escuta sensível às linguagens múltiplas do corpo, dos silêncios, das expressões não verbais é o que Orrú (2020), destaca como aquela que ultrapassa a decodificação racional e se compromete com o outro em sua inteireza. Escutar, aqui, é construir presença, é humanizar a experiência escolar de sujeitos historicamente desautorizados.

No relato de uma mãe representante de aluno, compreendemos o poder ético e político dessa escuta quando ela se expande para além da sala de aula e toca a vida da família: "Foi um momento muito especial para mim ver que ele estava sendo valorizado como indivíduo" (Entv. Mãe, 2024).

Dussel (2015a), afirma que a colonialidade do ser se desmantela quando o sujeito é reconhecido como portador de memória, dor, desejo e história. A escuta, nesse sentido, configura-se como um gesto político de descolonização. Ao escutar, a escola interrompe o ciclo da indiferença e reabilita o direito de existir com dignidade. Ao escutar, o professor rompe com o modelo de instrução e se reposiciona como presença pedagógica.

Em uma das entrevistas de coordenação pedagógica vislumbra-se a sintetização dessa dimensão relacional da escuta:

> Escutar é mais do que ouvir reclamação ou pedido. Escutar é dizer com o corpo todo: [...] o que a gente pode lutar para valorizar esses meninos, respeitando as particularidades, fazendo com que eles possam refletir o quanto eles são amados, o quanto eles são importantes [...](Entv. C.P., 2024).

Esse testemunho revela a potência ética da escuta como prática contra-colonial, na qual o reconhecimento do outro como sujeito pleno rompe com as lógicas de invisibilização e silenciamento. Como argumenta Dussel (2015), é no momento em que o rosto do outro nos interpela que a ética se inaugura. No espaço escolar, essa interpelação se dá cotidianamente e é pela escuta que a escola pode reconfigurar-se como espaço de presença, vínculo e alteridade.

A crítica que ela apresenta é central: não se trata de escutar por protocolo, por gestão de conflitos ou por conveniência institucional. Trata-se de instaurar um campo ético em que o outro se sinta convocado à palavra e legitimado a existir. Como argumenta Silva Neto (2023), a escuta é condição para a produção de pertencimento. Sem escuta, não há reconhecimento; sem reconhecimento, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há emancipação.

Ao revelar a ruptura entre as promessas dos documentos normativos e as experiências vividas nas práticas escolares cotidianas, torna-se pertinente destacar um exemplo singular de conexão efetiva entre família, escola e currículo, um contraponto epistêmico que reafirma a urgência do reconhecimento de “outras totalidades” (Silva Neto, 2023). Como expressa a declaração de uma mãe ao representar o sentimento de seu filho: “Eles realmente ouviram as minhas preocupações e também consideraram que ele gostava e as habilidades dele. Foi um momento muito especial para mim ver que ele estava sendo valorizado como indivíduo.” (Entv. Mãe, 2024).

Nesse sentido, em contraste com as experiências majoritárias de isolamento e silêncio apresentadas nesta pesquisa, essa mãe − que também atua como professora − narra uma vivência escolar em que seu filho é valorizado, incluído, e tem seu itinerário construído com diálogo, escuta ativa e articulação curricular efetiva.

Freire (1996), já nos advertia: ensinar exige escutar. Não se educa no vazio da autoridade, mas na densidade do diálogo. O que as práticas de escuta revelam é que a resistência à lógica performática do Novo Ensino Médio pode se operar, também, no plano micro das relações: quando uma professora escolhe escutar, ela descoloniza a máquina; quando uma coordenadora escolhe acolher, ela desestrutura a engrenagem; quando a escola escuta, ela reescreve sua função social.

Esta seção desdobra-se, a seguir, em duas subcategorias que aprofundam essas práticas de cuidado como atos de insurgência cotidiana: (1) Práticas Docentes de Resistência Ética e (2) Escuta Ativa e Acompanhamento Afetivo. Em ambas, a escuta se revela como ética da presença - não como gesto romântico, mas como estratégia política de sobrevivência e reumanização.

5.4.1 Práticas Docentes de Resistência Ética

Na impossibilidade de transformar estruturalmente o modelo tecnocrático que rege o Novo Ensino Médio, emergem gestos descoloniais que tensionam essa lógica.

Em meio à lógica performática e produtivista do Novo Ensino Médio, emergem práticas pedagógicas silenciosas que operam como verdadeiros indícios decoloniais[20]. São ações que escapam à padronização, desobedecem aos roteiros fechados e insistem na valorização do humano como centro da prática educativa, possíveis de sabê-las em depoimentos como dessa mãe de estudante: “Ele ficava animado quando tinha [...] Eu acho que foi bom pro meu filho” (Entv. Mãe, 2024).

Muitas vezes invisibilizadas pelos discursos oficiais, essas ações florescem especialmente nos espaços da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde professoras reconfiguram o tempo, o espaço e o gesto como linguagem de acolhimento.

Dussel (2015), afirma que o verdadeiro ato ético se inaugura na escuta do outro em sua alteridade radical. As professoras da SRM protagonizam esse gesto ético-político ao se aproximarem dos estudantes PAEE como sujeitos inteiros — não como diagnósticos, impedimentos ou categorias burocráticas. Ao fazerem isso, não apenas educam: insurgem. Desobedecem à lógica da exclusão mascarada de inclusão e afirmam o cuidado como método e como epistemologia. E esperançam nas possibilidades: “A proposta do novo Ensino Médio é maravilhosa, porque tem os parceiros, trabalham com os parceiros e esses parceiros vão trazer aquilo que é a formação, que é o certificado, que é a própria prática que eles precisam para eles se encontrar no mercado de trabalho” (Entv. P., 2025).

---

[20] Embora muitas vezes utilizados como sinônimos, os termos *descolonial* e *decolonial* assumem nuances distintas neste trabalho. “Gestos descoloniais” referem-se a práticas cotidianas e insurgentes que, mesmo sem intencionalidade teórica, rompem ou tensionam a lógica colonial nas escolas, sobretudo naquelas marcadas por normativas tecnocráticas e excludentes. Já os “indícios decoloniais” aludem a movimentos pedagógicos que, ainda que silenciosos, apontam para uma ruptura epistemológica mais profunda com o paradigma moderno-colonial, evocando outras formas de ser, saber e viver. Nesse sentido, o descolonial opera como uma micropolítica do cotidiano escolar, enquanto o decolonial sinaliza uma macroestratégia ética e epistêmica, conforme delineada por Dussel (1995, 2012), Grosfoguel (2022) e Silva Neto (2023).

E se angustiam diante das limitações estruturais: “A gente fica chateada porque a gente vê o potencial que eles deveriam desenvolver [...] mas a gente fica... A gente tenta fazer o impossível.” (Entv. P., 2024)

Essa escuta sensível e comprometida, que emerge da prática cotidiana, aproxima-se do que Orrú (2020), denomina pedagogia da inter-relação sensível. Aqui, não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de reinventar o processo educativo a partir da presença viva do outro. Nesse movimento, rompe-se com a lógica da culpabilização do estudante e inaugura-se uma outra racionalidade: a da reciprocidade afetiva e cognitiva, em que ensinar e aprender se tornam atos mútuos de reconhecimento, afeto e construção de sentido.

Outra professora da SRM traduz reflexivamente a essência dessa pedagogia da resistência:

> Eu acho que o professor precisa procurar mais os apoios [...] Dificilmente ele, tem professor que vem em sala de recursos realmente saber como é que esse aluno funciona [...] Ele só se preocupa [...] Ele precisa compreender isso para poder estar sabendo o plano. E aí, eu percebo que falta isso [...] se colocar no lugar [...] Tem que ter amor” (Entv. P., 2025).

Essa reflexão, mais que uma crítica à ausência de formação ou à sobrecarga docente, revela o que realmente está em jogo: o amor ao estudante − não como afeto vazio, mas como princípio ético que exige presença, escuta, compromisso e alteridade. O grito “tem que ter amor” não é retórico; é a convocação por uma pedagogia encarnada, que reconheça no outro não um diagnóstico, mas um sujeito pleno de potência. Quando esse amor falta, não falta apenas o sentimento: falta o vínculo, a mediação, a coragem de planejar com o outro em mente. É o amor que move a professora a passar madrugadas elaborando atividades singulares, enquanto outros se ausentam do processo. É esse amor, radical e comprometido, que transforma o planejamento em cuidado e o conteúdo em encontro.

Nesse sentido Freire (1996), já nos ensinava que ensinar exige a presença corporal da escuta, o vínculo como base do diálogo e o amor como fundação do ato pedagógico. O que essa professora expressa é a pedagogia como relação ética radical, onde cada gesto não é apenas um recurso, mas uma declaração: você importa. Você é.

Essas práticas não acontecem no vácuo. Elas resistem mesmo quando a estrutura institucional se mostra hostil. Uma das coordenadoras reconhece essa tensão ao afirmar: “[...] nós tivemos que unir as nossas forças, o pouco que a gente conhecia, para ir elaborando ali [...] Ficou bom? Eu não vou dizer que ficou bom, que ficou perfeito, que a gente conseguiu fazer um trabalho mirabolante. [...]”(Entv. C.P., 2024).

Guebert (2010), denuncia o modo como a escola, muitas vezes, utiliza o discurso da inclusão como um mero ornamento institucional, enquanto mantém inalteradas as estruturas de negação. As professoras das SRM, ao resistirem a essa lógica, tensionam o discurso oficial e expõem a hipocrisia do sistema: fazem da prática um grito ético.

Grosfoguel (2022), contribui para essa leitura ao afirmar que todo ato de escuta insurgente é um ato de reumanização diante da colonialidade do ser. Quando as docentes se recusam a tratar seus estudantes como meros objetos de intervenção e escolhem reconhecê-los como sujeitos históricos, reescrevem a própria ideia de escola.

Ele pode contribuir fazendo alguma coisa, trazendo alguma coisa, segurando as coisas ali, ou falando uma frase, citando as equipes, e com isso ele se sentiu parte do processo. E aí a gente conseguiu com essas adaptações, que parecem simples, parece quase nada, mas que para Educação Especial é muito grande. Então pronto, professora, é isso (Entv. P., 2024).

Essa reescrita passa, necessariamente, pela construção de alianças éticas entre coordenação, sala de aula e comunidade. Quando a coordenadora reconhece o esforço das professoras do AEE, mesmo que de forma simbólica, inicia-se um processo de ruptura da indiferença institucional. Ainda que pequeno, esse gesto é político, pois rompe o pacto da invisibilidade e descoloniza por dentro.

As práticas docentes de resistência ética, portanto, não são exceções: são convocações potentes. Elas anunciam a urgência de um novo pacto pedagógico, em que a escuta, o vínculo e o cuidado deixem de ser exceções para se tornarem fundamentos. Um pacto que recuse a lógica da normatização e afirme a escola como espaço de dignidade radical.

Na sequência, aprofundaremos essa perspectiva na subcategoria 5.4.2, em que a escuta ativa e o acompanhamento afetivo se materializam como formas de permanência, transformação e pertencimento. Porque resistir é, também, escutar o outro para que esse outro permaneça e floresça.

5.4.2 Escuta Ativa e Acompanhamento Afetivo

No campo minado das ausências, da desumanização e da invisibilidade escolar que atravessam a experiência dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a escuta ativa e o acompanhamento afetivo emergem como práticas insurgentes e transformadoras. São gestos que não apenas interrompem o fluxo da negligência institucional, mas instauram possibilidades de presença digna, pertencimento e reconstrução subjetiva. Como nos

ensinou Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor − e o amor, no contexto escolar, se manifesta no compromisso com o outro em sua inteireza.

Em meio ao silêncio institucional que marca a condução dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, emergem raras experiências de reconhecimento que escapam à lógica da padronização, como expressado por um dos estudantes entrevistados: “Os professores sabiam da minha condição e, por conta própria, pegavam uma abordagem diferente” (Entv. E., 2024). Esse gesto, ainda que isolado e não institucionalizado, representa uma das formas mais potentes de escuta ativa no contexto escolar: não a escuta das palavras, mas a escuta da singularidade.

Essa escuta, que se traduz em adaptação espontânea e atenção relacional, rompe momentaneamente o protocolo tecnocrático que estrutura o Novo Ensino Médio. Nessa estrutura, a escuta raramente é concebida como dimensão ética do planejamento pedagógico. Pelo contrário, o que se espera dos docentes é a execução linear de competências e habilidades previamente estipuladas, ainda que os corpos em sala gritem outras urgências.

Portanto, quando um professor reconhece a diferença e age a partir dela, ele não apenas escuta, ele insurge. Sua prática torna-se um sintoma reverso: ao invés de reforçar a lógica da exclusão padronizadora, denuncia sua insuficiência. Nesse gesto, a escuta se torna pedagogia decolonial.

Trata-se de uma prática que interrompe a lógica da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2008), pois devolve ao sujeito sua condição de existência reconhecida. Ao estabelecer contato visual, escutar com presença e responder de forma significativa, a docente rompe o ciclo da desumanização e reabre possibilidades de vínculo e pertencimento. Para Grosfoguel (2022), isso representa uma transgressão ontológica − um gesto político que reconhece o outro como vida que importa.

Esse gesto adquire ainda mais potência quando extrapola os muros da escola e alcança o território das famílias, rompendo o silêncio institucional que as envolve. Uma mãe compartilha com emoção: “Eu fiquei emocionada ao perceber que todos estavam realmente comprometidos com o desenvolvimento dele.” (Entv. Mãe, 2024).

Essa pequena ação − o reconhecimento do cuidado − traduz o que Guebert (2010), chama de políticas do cotidiano: formas micropolíticas de produção de reconhecimento que subvertem o protocolo institucional para afirmar a ética do vínculo. O reconhecimento não está na formalidade do processo, mas na intencionalidade encarnada no gesto.

Para uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, essa escuta não é apenas uma técnica ou uma função, mas uma sensibilidade que permite interpretar os sinais do corpo, do silêncio, do choro, da ausência − ou de seu contrário, quando há mudança perceptível:

> E esse, do ano passado para cá, inclusive esse ano, já teve uma mudança [professor regular - complemento desta autora]. A pessoa já teve a preocupação, já trouxe a adaptação, já entregou na mão da aluna, já chega aqui, a pessoa não está sabendo como ela pode fazer e diz: 'me ajuda, me orienta aqui, me diz como ajudar' (Entv. C.P., 2025).

Segundo Orrú (2020), trata-se de uma escuta que se desloca da lógica instrumental da comunicação e se aproxima de uma ética da presença. Escutar, nesse sentido, é acolher o que não se enuncia diretamente − os silêncios, os gestos, os tempos singulares − como formas legítimas de expressão de quem resiste, se protege ou apenas tenta permanecer.

Silva Neto (2023), argumenta que reconhecer o tempo do outro é um gesto profundamente epistemológico, pois recusa a lógica da produtividade e afirma a dignidade dos ritmos diversos da aprendizagem. Escutar o tempo do outro é subverter o currículo prescrito e reafirmar a centralidade da presença como condição do aprender.

Dussel (2015), insiste que o rosto do outro exige resposta. E essas educadoras e esses educadores, ao escutarem com o corpo inteiro, ao acompanharem com afeto, ao desacelerarem a máquina escolar, estão respondendo. Estão dizendo, com seus gestos: "Você me importa". Estão reafirmando que nenhuma política curricular substitui o compromisso ético da presença.

Assim, esta subcategoria com o reconhecimento de que a escuta ativa e o acompanhamento afetivo não são apenas estratégias pedagógicas: são formas de resistência à colonialidade, convites à re-humanização e pontes para a reinvenção de uma escola verdadeiramente inclusiva, justa e libertadora.

5.5 SOBREVIVÊNCIAS ESCOLARES: PERMANÊNCIA FRÁGIL, PRESENÇA INSURGENTE

Diante de um projeto escolar que frequentemente atua como máquina de exclusão, a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial não pode ser compreendida como um dado natural. Ao contrário: é uma permanência marcada por tensões, negociações subjetivas e, sobretudo, por práticas de resistência cotidiana sustentadas na força dos vínculos e no gesto ético de continuar. Nesta categoria, reconhecemos essas presenças como

sobrevivências escolares − formas de insurgência que desafiam a lógica da desistência e da normatividade performática.

Dussel (2015), nos ensina que o gesto ético de reconhecer o outro como rosto vulnerável exige uma resposta. No interior da escola, essa resposta é muitas vezes negada, silenciada ou condicionada à conformidade. Ainda assim, o que se percebeu na pesquisa é que há aqueles que permanecem − não porque o espaço os acolhe plenamente, mas porque encontram brechas onde podem existir, mesmo que precariamente. São presenças que desafiam o apagamento e se impõem como existência política.

Uma das coordenadoras entrevistadas oferece uma síntese potente dessa condição: "Às vezes eu levo horas para planejar uma situação, levo duas, três horas, levo até a madrugada pra descobrir uma situação da criatura e depois planejar em cima daquilo que eu preciso que ela alcance, isso demora" (Entv.P., 2025).

Grosfoguel (2022), define essas zonas de presença precária como territórios do não-ser, onde a permanência não significa pertencimento, e a presença não garante reconhecimento. No entanto, o afeto − quando se traduz em práticas pedagógicas e vínculos éticos− torna-se a materialidade da resistência. Como pensamos em Silva Neto (2023), resistir é persistir no espaço que nos nega, é permanecer como denúncia e como reinvenção.

Uma das professoras expressa o esforço cotidiano para sustentar essas presenças: "A gente tenta manter eles aqui, mesmo quando o mundo lá fora é mais atrativo que uma sala sem apoio. Já teve aluno que veio só porque eu liguei, insisti, fui atrás. É o vínculo que segura." (Entv.P., 2025).

Freire (1996), nomeia esse gesto como "esperançar": não o de esperar passivo, mas o movimento ativo de construir presença no e com o outro. E é precisamente isso que esta subcategoria revela: em meio ao não, ao descaso, à invisibilização, há práticas mínimas que reabrem os poros da esperança. São pequenas amostras de alegria no estar presente, sementes de humanidade plantadas no solo seco da escola colonial.

Essa permanência vinculada à escuta e ao cuidado cotidiano remete à noção de pertencimento ético, pensada por Dussel (1973), para quem o educador que acolhe o outro como sujeito de sua própria história exerce uma pedagogia da justiça. Essa presença não se dá apenas pela matrícula, mas pela decisão de permanecer com, de insistir apesar da estrutura, de construir comunidade mesmo onde a escola produz solidão.

Esse lugar de resistência também é atravessado pela dor. O estudante com depressão revela a dureza de uma presença que se sustenta no limite: "Tem dia que eu só venho

porque penso que se eu faltar, ninguém vai perceber. Mas se eu venho, pelo menos eu finjo que ainda tô tentando" (Entv. E., 2024).

A fala carrega a força de quem insiste. Como aponta Orrú (2020), mesmo o gesto mínimo de continuar comparecendo é uma forma de enunciação. Fingir estar tentando é um modo de dizer: "eu ainda estou aqui". Essa permanência frágil, quase clandestina, é também um grito de presença. É a confirmação de que não se trata de permanecer por adesão ao projeto pedagógico, mas de afirmar o direito de existir em um espaço que insiste em negar a existência.

Guebert (2010), argumenta que a inclusão, quando reduzida à lógica da permanência, corre o risco de invisibilizar a violência da sobrevivência. Permanecer sem reconhecimento é ser mantido, não acolhido. Sobreviver à escola é resistir à falta de políticas, de apoio, de empatia − mas também é sinal de que há fissuras, de que existem educadores e educadoras que, apesar de tudo, escolhem cuidar.

Essa escolha, como nos ensinou Freire, é o que funda a possibilidade do esperançar: o movimento de não se conformar com o mundo como ele está e, mesmo com pouco, insistir na dignidade do outro. Por isso, esta categoria se desdobra em três subcategorias, que examinam as diferentes formas de sustentação da presença: como resistência cotidiana, como sofrimento internalizado e como ausência de escolha.

A seguir, abordaremos essas dimensões, reafirmando que sobreviver à escola, nestes contextos, é um ato de potência decolonial.

5.5.1 Resistência Cotidiana e Redes de Apoio

A permanência dos estudantes PAEE na escola pública brasileira não se sustenta na maioria das vezes, por estruturas institucionais sólidas ou por políticas educacionais robustas. Ela é viabilizada, quase sempre, por uma constelação de esforços cotidianos, silenciosos e descentralizados, protagonizados por professoras, coordenadoras, familiares e, muitas vezes, pelos próprios estudantes, em redes de apoio que se reinventam dia após dia. Trata-se de uma resistência que se dá no micro, mas que carrega implicações políticas profundas: resistir é existir.

Dussel (2015), conceitua a ética da libertação como uma resposta ao rosto do outro que sofre. No chão da escola, essa resposta muitas vezes não vem das instâncias superiores, mas da sensibilidade cotidiana daqueles que se recusam a abandonar. O simples gesto de estar ao lado, de acompanhar, de sustentar uma presença já representa um rompimento com

a lógica da negligência institucional. É o que nos conta uma professora sobre sua intervenção para ajudar seu aluno, que hoje é empregado:

> [...] ele não entende muito, ele fica só sorrindo, as pessoas que não entendem [...] até hoje ele trabalha [...] ele não saiu daqui com aquilo que eu pensava que ele pudesse sair, o certificado constando [...] mas ele dá conta do que ele tem que fazer, das funções dele lá, arruma tudo [...] (Entv.P., 2025).

Essa prática de presença encarnada, de acompanhamento não mecânico, expressa a alteridade da escuta e do vínculo. Como nos lembra Freire (1996), ensinar exige a coragem de estar com; exige amorosidade e sensibilidade para perceber que o simples fato de permanecer ao lado do estudante pode ser a fronteira entre a evasão e a permanência.

Essas práticas de sustentação também se expressam na gestão escolar comprometida. Uma coordenadora pedagógica narra a multiplicidade de estratégias que mobiliza para evitar a desistência: “A gente tenta tudo: conversa, busca família, muda atividade. Eles não podem desistir da escola. Nem que seja pelo nosso olhar.” (Entv.C.P., 2025).

Silva Neto (2023), aponta que o acompanhamento ético exige uma reconfiguração do papel do educador: deixar de ser apenas transmissor de conteúdo para tornar-se agente de cuidado e de sustentação subjetiva. Quando a coordenadora fala de “nosso olhar” como última fronteira da permanência, ela está afirmando que o afeto também é política pública − e, muitas vezes, a única em funcionamento e que reside na descolonização e sensibilização em razão da exterioridade do outro.

Essas redes de apoio, contudo, ultrapassam os limites da escola. São as famílias, na maioria das vezes mulheres, mães, avós e tias que asseguram a materialidade da frequência escolar. A fala de uma avó ilustra essa dedicação: “Sou eu que levo e busco ele, porque senão ele não vai. A mãe não tem como. E eu fico no portão até ele entrar” (Entv. Avó, 2025).

Essa cena, aparentemente banal, é a encarnação daquilo que Guebert (2010), denomina de pedagogia da resistência cotidiana. Não se trata de grandes ações ou de políticas estruturadas, mas de gestos mínimos que garantem a permanência. Ficar no portão é mais do que vigiar: é vigiar com amor, sustentar com presença, confirmar ao estudante que ele não está só.

Para Orrú (2020), essas práticas revelam a potência que reconhecemos como analógica, aquela que não se limita à linguagem verbal, mas se expressa em gestos, em vigilâncias silenciosas, em compromissos éticos que se renovam a cada dia. A avó, a

professora, a coordenadora − todas tecem, com seus corpos e afetos, uma rede de sustentação que confronta o abandono institucional.

Dussel (2015) nos lembra que a colonialidade do ser opera pela exclusão sistemática das vozes outras. As redes de apoio, ao centrarem o cuidado e a alteridade como fundamentos da permanência, desestabilizam essa lógica e instauram uma política da vida, uma insurreição do afeto contra o desamparo. Elas produzem o que podemos chamar de sobrevivências insurgentes: presenças que não se conformam ao apagamento.

Nesse sentido, as redes de apoio são esse caminho tecido com mãos múltiplas − caminho de sonhos remendados, mas insistentes, caminho de sobrevivência, mas também de re-existência. Na sequência, trataremos da dor não dita que permeia essa resistência: o sofrimento silencioso que, muitas vezes, se esconde por trás da permanência, e a culpa que se instala como mecanismo de proteção frente à desresponsabilização institucional.

5.5.2 Permanência como Ausência de Escolha

A permanência escolar, quando desvinculada da escuta e da possibilidade de escolha, configura-se como continuidade forçada, e não como presença desejada. Em vez de significar acolhimento, pode representar a ausência de alternativas concretas de existência social, política e educativa.

Nesta subcategoria, problematizamos a permanência dos estudantes PAE, particularmente daqueles em condição de superdotação e autismo leve, como a experiência compulsória, marcada por submissão institucional e apagamento do desejo, como desse estudante:

> Diversas vezes, eu senti muita vontade de sair, mas era a escola que era mais próxima de casa e eu não tinha... [...] já era um dinheiro muito gasto [...] aí era mais próxima de casa, era mais fácil eu continuar ali, mas se dependesse de mim, eu teria saído (Entv. E., 2024).

Dussel (2015), nos adverte que a lógica da totalidade moderna, centrada na razão instrumental, não reconhece o outro como sujeito pleno de vontade. Ao contrário, impõe-lhe um lugar funcional dentro de um sistema. Nesse contexto, a permanência não é escolha, mas imposição e essa imposição revela o caráter excludente da inclusão institucionalizada, quando esta ignora os projetos de vida e as subjetividades dos estudantes.

É o que expressa a fala de um estudante cujas palavras desvelam o abismo entre estar na escola e participar de um processo formativo significativo:

> Sinceramente, eu não queria estar fazendo isso. Me colocaram nesse itinerário porque disseram que era bom pra mim, mas eu não sinto que aprendo nada novo. Parece que eu tô repetindo o que já sei desde o fundamental.” (Entv.E. 2024).

A crítica desse estudante à ausência de desafio intelectual e a escolha heterônoma do Itinerário Formativo explicita o caráter tecnocrático da implementação do Novo Ensino Médio. Grosfoguel (2022), argumenta que a colonialidade do saber impõe modelos escolares que não dialogam com as experiências e os conhecimentos situados dos sujeitos. No caso dos estudantes superdotados, isso se traduz na negação de sua singularidade e na manutenção de um currículo que não os desafia, mas os doméstica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Documento Curricular de Roraima para o Ensino Médio (DCRR/EM), ao enfatizarem a "autonomia juvenil" como princípio, escamoteiam a ausência de mecanismos reais para que essa autonomia se efetive. O discurso da escolha é, muitas vezes, retórico. No cotidiano das escolas-piloto, como revelam os dados empíricos desta pesquisa, os estudantes PAEE são alocados em itinerários com base em critérios administrativos e não em suas preferências, desejos ou necessidades.

A fala de um estudante autista (suporte 1), revela com crueza essa lógica: "Eu fico quieto na sala, faço as atividades que mandam, mas não tenho escolha. Só obedeço. Queria poder escolher algo que me deixasse mais confortável, mas ninguém pergunta." (Entv. E., 2025).

A naturalização da obediência como único caminho revela uma profunda assimetria de poder entre escola e estudante. A subjetividade autista − aqui citada para ilustrar − que frequentemente opera por rotinas afetivas, hiperfoco e hipersensibilidade sensorial − é anulada em nome da disciplina escolar. Como aponta Dussel (2011), a negação do direito à escolha configura-se como apagamento ontológico: o estudante autista não é visto como sujeito capaz de desejar, mas apenas como alguém a ser gerido.

Guebert (2010), chama atenção para a falsa inclusão que se baseia apenas na matrícula e na frequência. Estar na escola, sem voz e sem escolha, é permanecer como corpo presente e desejo ausente. A escola que não escuta o desejo do outro − especialmente daquele que é constantemente infantilizado ou silenciado − reitera sua lógica colonial de domesticação da diferença.

Orrú (2020), ao discutir a "inclusão menor", argumenta que a escola brasileira oferece o direito de estar, mas não de pertencer. A permanência se converte em ausência de movimento, em estagnação.

Quando os Itinerários Formativos são impostos, mesmo sob a aparência de pluralidade, o que se vivencia é a reconfiguração do velho autoritarismo sob nova roupagem,

onde são obrigados a permanecer: “Ele vai porque é perto e eu insisto, né? Mas que se fosse longe ou se ele precisasse decidir sozinho, não ia não.” (Entv.Mãe, 2024).

Paulo Freire (1996), já denunciava esse fenômeno como forma de desumanização: quando o estudante permanece por falta de opção, quando seu corpo se adapta, mas sua subjetividade se retrai, há um fracasso ético. A educação deixa de ser libertadora para tornar-se gerencial.

Essa subcategoria, portanto, não trata da evasão, mas da presença que não é escolha. Trata da escola que mantém, mas não escuta. Que acolhe nos registros, mas exclui nas práticas. Que oferece trajetos, mas nega os caminhos. E trata, sobretudo, da urgência de reimaginar a permanência como pacto de escuta, acolhimento e reconhecimento do outro como sujeito político, epistêmico e ontológico.

Concluímos, assim, a categoria 5.5.2, reafirmando que sobreviver à escola, para os estudantes PAEE, é muitas vezes um ato solitário, resiliente e, não raro, silencioso. Mas, é também, em cada gesto de resistência, em cada vínculo, em cada desejo que resiste ao apagamento, uma afirmação de presença insurgente.

5.5.3 Desconexão Institucional e Isolamento Curricular

A permanência escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) não é sinônimo de integração plena nem de participação qualificada. Em muitos casos, ela ocorre em uma espécie de vácuo pedagógico, no qual as propostas curriculares não dialogam com as singularidades cognitivas, afetivas e existenciais desses sujeitos, conforme vemos na declaração de uma estudante: “Parece que eles não explicavam direito. E tipo assim, não substituiu outras, continuaram as mesmas, só aumentou algumas coisas [...] Eu não estava satisfeita com o Novo Ensino Médio” (Entv. E., 2024).

Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço de isolamento curricular e desconexão institucional, em que o projeto político-pedagógico, os Itinerários Formativos e as práticas cotidianas caminham dissociados da realidade dos estudantes PAEE.

A constatação dessa fragmentação emerge com nitidez nos relatos das entrevistas: “Eu dou aula pra todo mundo, mas os alunos com deficiência parecem que estão em outra escola. A gente tenta incluir, mas o material, o conteúdo, o tempo [...] nada é pensado pra eles.” (Entv. P., 2024). A sensação de operar em estruturas paralelas à educação regular indica o que Guebert (2010), chama de “inclusão formalizada”, que oculta a exclusão de fato sob um verniz de legalidade.

Essa cisão se intensifica na fala de uma das coordenadoras pedagógicas, que, diante da ausência de articulação entre os setores, revela:

> Parece que eles ainda estão só em determinados espaços. Com determinadas pessoas. É sala de aula, são os professores que lidam, é o pessoal de sala de recursos. Mas assim, como um todo. A abrangência do currículo, envolvendo todo o processo deles. Ainda fica muito a desejar (Entv.C.P., 2024).

Tal declaração evidencia uma ruptura ontológica no processo educativo: os estudantes, os professores e a própria Coordenação Pedagógica não encontram mediações institucionais coerentes entre a proposta de implantação e suas vivências cotidianas. Dussel (2015), ao tratar da razão crítica latino-americana, denuncia esse desencontro como parte da lógica de um sistema-mundo que organiza a normatividade a partir da exclusão.

Do ponto de vista das famílias, essa lacuna se traduz em sentimento de abandono, como desabafa uma mãe, em representação ao seu filho: “Meu filho vai e volta da escola como se fosse um lugar que ele só passa. Não falam comigo, não sei o que ele aprende. Só sei que ele vai.” (Entv. Mãe, 2024). Esse esvaziamento do laço entre escola e família aprofunda a desarticulação entre o que se propõe na política curricular e o que se vive nos territórios escolares.

Ao confrontar essas experiências com as normativas nacionais e locais, a distância entre o prescrito e o vivido se acentua. A BNCC assegura, em seus princípios gerais, que o currículo deve garantir a equidade e a justiça educacional, valorizando a diversidade de sujeitos e saberes. Já o DCRR/EM, ao tratar da formação integral, enfatiza o respeito às diferenças e a personalização da trajetória de aprendizagem. Contudo, o que se observa nos relatos é uma fragmentação que deslegitima esses dispositivos, reduzindo-os a discursos burocráticos, incapazes de incidir de fato sobre as práticas docentes e gestoras.

Essa disjunção revela o que Grosfoguel (2022), denuncia como colonialidade do saber: uma produção curricular homogênea, descolada da pluralidade epistêmica e das totalidades concretas dos sujeitos. A escola torna-se, assim, um espaço de epistemicídio e curriculicídio, ao negar aos estudantes PAEE a possibilidade de inserção plena, criativa e transformadora no tecido da aprendizagem.

Silva Neto (2023, p. 39), oferece um horizonte crítico-reflexivo potente ao afirmar que “[...] a história nos obriga a transladar-nos a outros tempos, a conhecer, a familiarizar-nos com as diferenças [...] que nos obrigam a acender e flexibilizar-nos ao debate das outras totalidades para uma 'diversidade epistemológica mundial'.”

A partir dessa leitura, o isolamento curricular aqui descrito não é apenas uma deficiência de planejamento ou um problema técnico:

> Não recebi nenhum relatório do meu filho. E a professora [...] não fazia o mínimo de questão que [...] participasse [...] dos afazeres lá da escola, né? Da sala dele, entender que ele não tinha capacidade de desenvolver aquilo, entendeu? (Entv. Mãe, 2024).

Esse relato é a expressão de uma lógica estruturante que recusa a alteridade e a diversidade como fundamentos do projeto educacional.

Como nos ensina Freire (1996), uma escola ética é aquela que convoca o educando a tornar-se sujeito do processo pelo qual constrói sentidos sobre si e sobre o mundo. Contudo, quando o currículo se descola das vivências e das subjetividades presentes no espaço escolar, perde sua potência formativa e torna-se mecanismo de silenciamento, negando aos estudantes PAEE a possibilidade de se reconhecerem como autores de sua própria aprendizagem.

A desconexão institucional e o isolamento curricular revela-se como a "face oculta da modernidade". A face mais perversa de uma escola que se pretende inclusiva, mas opera ainda sob os resquícios de um paradigma colonial, meritocrático e capacitista. Urge, nesse sentido, como nos convoca Dussel (1995), construir um novo *ethos* escolar fundado no reconhecimento da alteridade, na co-construção do saber e na irrupção de outras ontologias possíveis - onde a diferença não seja um entrave, mas um princípio constitutivo da escola que virá.

5.5.4 Sofrimento Silencioso e Culpa Internalizada

A permanência escolar, quando desprovida de sentido e acolhimento, pode se tornar um espaço de dor subjetiva. O que se nomeia como inclusão nem sempre é vivenciado como pertencimento, e o que se identifica como frequência escolar pode ocultar dinâmicas profundas de sofrimento e solidão. Nesta subcategoria, examinamos as expressões desse sofrimento que não grita, mas que habita os corredores, os banheiros, os silêncios de sala de aula e os corpos que resistem calados.

Como aponta Enrique Dussel (2015), a exclusão ética se realiza não apenas na negação material do outro, mas, sobretudo, na recusa do outro como alguém que sente. O estudante PAEE que permanece na escola sem ser escutado em sua dor é um corpo que se torna espectro: está, mas não é. Persiste, mas não é reconhecido. Esse é o terreno fértil da internalização da culpa, da autossilenciação e da reclusão afetiva.

Um avô traduz esse vazio ontológico, quando lhe é perguntado sobre ser procurado pela escola para explicar o Novo Ensino Médio: “Já tenho ido à reunião, mas nunca falaram nada. Nunca falaram nada [...] Mas eu converso lá, sabe? Mas, para mim, nunca

conversaram nada" (Entv.Avô, 2024). Este avô especialmente marcou muito essa pesquisadora, quando já finalizada a entrevista em que representava o neto, ele se despede dizendo: "isso não é pra pobre e velho como nós não, moça" − referindo-se à atenção, ao cuidado, que supostamente teria direito, nas reuniões pedagógicas para saber o que sobre os Itinerários Formativos.

A fala revela o abismo entre presença física e vínculo subjetivo. O riso que encobre a dor, o corpo presente que esconde a invisibilidade, a frequência que mascara o cansaço: eis os sintomas de uma pedagogia que, ao não escutar, naturaliza o sofrimento como traço da personalidade. Grosfoguel (2022), denomina isso de colonialidade do ser: uma estrutura que relega os corpos outros à zona da desimportância emocional.

Como salienta Orrú (2020), há um currículo oculto nas escolas que silencia a dor emocional. Esse silenciamento é pedagógico: constrói um discurso em que o sofrimento é desvinculado da responsabilidade institucional. Ao nomear o aluno como "tímido", naturaliza-se sua reclusão como traço pessoal, e não como efeito de um ambiente que nega o vínculo, a escuta e o cuidado. É nesse contexto que a dor se torna interna, muda e, muitas vezes, permanente.

A fala da mãe do José[21], revela com intensidade essa dor silenciada: "O meu maior desejo é que o José saísse assinando o nome dele do terceiro ano. O José aprendeu? O José não aprendeu o nome dele, não escreveu." A frustração é atravessada pelo medo constante: "Eu tenho medo de alguém machucar o José, porque ele é assim, a mentalidade dele é de uma criança de seis anos [...]. Ele é um menino muito dócil, sabe? Então, isso eu tinha medo de alguém machucar ele." A angústia dessa mãe não nasce apenas da deficiência ou da sobrecarga cotidiana, mas da percepção de que a escola, que deveria proteger e promover desenvolvimento, optou por invisibilizar. A exclusão institucional, aqui, deixa de ser uma abstração e ganha corpo na dor concreta de quem é deixado para trás − em silêncio.

A coordenadora pedagógica entrevistada explicita a internalização desse circuito de abandono e de culpa: "Fui para uma sala [...] falei pelo lado sentimental, eu não fui como coordenadora só, eu fui como amiga, como uma mãe, e eu disse que eu estava chorando por dentro" (Entv.C.P., 2025).

Freire (1996), nos convida a reconhecer a dor como denúncia. O choro escondido é também uma forma de gritar. A culpa sentida pela equipe escolar, quando não acompanhada de transformação ética, corre o risco de se tornar ritualística: "falhamos, mas seguimos".

[21] Nome fictício atribuído para preservar a identidade da pessoa entrevistada, conforme as normas éticas de pesquisa.

Romper esse ciclo exige coragem política e compromisso afetivo. É preciso não apenas reconhecer a dor, mas escutá-la com radicalidade, como insiste Paulo Freire: escutar o que o outro diz, o que o outro cala e o que o outro sofre.

Nesse cenário de implantação do Novo Ensino Médio, em que a estrutura organizacional se mostra dissociada da realidade concreta dos estudantes, há uma negligência evidente de aspectos fundamentais que compõem suas trajetórias e subjetividades. Soma-se a isso a sobrecarga sobre os Coordenadores Pedagógicos, que, mesmo diante de um modelo tecnocrático e distanciado, acabam por perceber – ainda que nem sempre consigam nomear o sofrimento profundo vivenciado por esses jovens. A fala de uma coordenadora revela como essa dor se manifesta de forma dilacerante, transbordando em medo, silêncio e autonegação:

> Nós temos um percentual muito grande [...], relatório de alunos que auto-sentiram, alunos que não querem viver, alunos que dizem na tua cara aqui: 'a senhora pode falar o que a senhora quiser, mas eu vou tirar a minha vida'" (Entv.C.P., 2024).

A contundência desse relato denuncia uma escola que, ao ignorar as marcas emocionais dos estudantes, contribui para a construção de subjetividades fragilizadas. Como afirma Guebert (2010), há uma pedagogia da culpa nas escolas que opera sobre os corpos divergentes. O estudante PAEE aprende, desde cedo, que deve se adequar, que deve "não incomodar", que deve pedir desculpas por estar ali. Esse sentimento internalizado de inadequação reforça a colonialidade da exclusão: a escola tolera a diferença, mas não a acolhe − e se recolhe, também, em dor:

> [...] eu sempre me questiono [...] no final do ciclo do estudo dele **[em referência a um estudante em específico - grifo nosso**], ele sair formado, sei lá... alguma coisa que ele pudesse usar na vida dele [...] mas tudo é limitado [...] a escola ainda é limitada [...] os pais não têm essa preparação [...] esses meninos não conseguem arrumar os guarda-roupas deles [...] eles não vão conseguir dominar a vida deles [...] (Entv.P., 2025).

Silva Neto (2023), observa que a culpabilização subjetiva constitui uma das estratégias mais sutis e eficazes de manutenção do poder escolar. Ao converter a dor em falha individual, o sistema exime-se de responsabilidade e impõe ao outro a obrigação de se adaptar. O estudante que sofre, mas permanece, é enaltecido por sua "resiliência" — enquanto permanece silenciada a violência de uma permanência solitária, marcada pela dor de existir sem ser reconhecido.

Na leitura de Orrú (2020), ampliamos a compreensão desse diagnóstico ao afirmar que a dor dos sujeitos PAEE é também epistêmica. Ao negar a legitimidade da expressão

emocional como conteúdo pedagógico, a escola renuncia à sua função humanizadora. Ao se calar diante do sofrimento, a instituição opta por manter sua lógica tecnocrática e de resultado. E, assim, transforma a permanência em penitência.

Contudo, é preciso reconhecer que o silenciamento não nasce apenas da omissão, mas também da repetição. A escola cala porque também foi silenciada. Repete com os estudantes aquilo que viveu como instituição, quando não foi ouvida em seus próprios processos. Do mesmo modo, gestores e redes de ensino carregam, em sua memória institucional, os traços de uma mudez política que os atravessou. São vozes historicamente silenciadas que, sem romper com essa lógica, acabam operando − muitas vezes de forma inconsciente − como peças de um efeito dominó que perpetua a massificação e a negação de sujeitos inteiros. Para Dussel (2015), é precisamente nesse ponto que se exige uma ruptura ética: romper com o ciclo da reprodução e voltar o rosto ao outro. A *ética da libertação* nos convoca a escutar o clamor dos oprimidos e a responsabilizar-nos por ele. Não se trata apenas de dar voz, mas de restituir o vínculo, reconstruir o horizonte da escuta e assumir a alteridade como ponto de partida para qualquer práxis verdadeiramente humanizadora.

Esta subcategoria desvela, portanto, o avesso da permanência: um cotidiano atravessado por ausências afetivas, silenciamentos emocionais e culpas que não pertencem aos estudantes, mas que eles aprendem − dolorosamente – a carregar. Reconhecer essas dores é o primeiro passo para romper com a lógica da culpa e instaurar, em seu lugar, a escuta, o cuidado e o compromisso ético com o outro.

Os fragmentos aqui reunidos ultrapassam a simples descrição do cotidiano escolar, são vozes que revelam os efeitos de um projeto educacional que silencia afetos, nega vínculos e naturaliza a exclusão como regra. As cinco categorias analisadas expuseram não apenas o esvaziamento da presença escolar, mas também a violência disfarçada de inclusão e a resistência que emerge como ato ético diante do descaso. O que se delineia, ao fim deste percurso, é o retrato de uma permanência que, longe de afirmar o direito à educação, impõe a adaptação ao não lugar. Reafirma-se, assim, a urgência de reconstruir o sentido de permanecer: não como gesto solitário, nem como obediência à estrutura, mas como afirmação concreta de uma existência digna, visível e legitimada.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi semeada no entremeio entre o chão áspero da administração da política pública e a vastidão provocadora do campo acadêmico. Brotou da inquietação que

habita corpos periféricos que ousam pensar, pesquisar e existir. Fruto de uma trajetória insurgente que, a despeito do silenciamento histórico imposto aos filhos das margens, encontrou na escola – aquela que sobrou quando tudo o mais faltou – o primeiro respiro de humanidade. Foi nesse território de afetos e ausências que esta autora aprendeu a reescrever sua história sem rasurar a memória. E é a partir desse lugar que este trabalho se inscreve.

A pergunta que moveu cada linha foi direta como uma ferida aberta: o Novo Ensino Médio, implementado nas escolas-piloto da rede estadual de Roraima entre 2022 e 2024, tem sido capaz de garantir itinerários formativos que reconheçam e incluam, efetivamente, os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? A resposta, sustentada na análise documental, nas entrevistas e na triangulação crítica, revelou que a política educacional não assegurou itinerários verdadeiramente inclusivos. Pelo contrário: reatualizou práticas coloniais de exclusão, ainda que em meio a pequenas frestas de resistência.

Assim, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram atendidos: compreender como os itinerários formativos dialogam (ou não) com os direitos, corpos e projetos de vida dos estudantes PAEE; analisar os documentos normativos à luz da Filosofia da Libertação e do Giro Decolonial; e registrar, pelas vozes dos sujeitos, os limites e possibilidades do processo. Todos foram alcançados, ainda que o alcance se tenha dado mais pelo desvelar de ausências do que pela celebração de presenças.

É preciso também registrar as limitações e dificuldades que atravessaram a pesquisa. Entre elas, o curto espaço de tempo da implementação do NEM em Roraima, que dificultou acompanhar seus desdobramentos de forma longitudinal; a ausência de registros referentes aos Itinerários Formativos nos documentos dos estudantes PAEE; e, sobretudo, a não permanência dos coordenadores ao longo dos três anos de implantação do Novo Ensino Médio. Essas barreiras, longe de fragilizar a pesquisa, reafirmam o quanto o campo ainda é permeado por silêncios e zonas de sombra.

O caminho, entretanto, não se encerra aqui. Esta dissertação é ponto de partida, não de chegada. O doutorado se anuncia como território fértil para aprofundar as questões aqui abertas: investigar, de modo mais amplo e comparativo, as permanências e resistências dos estudantes PAEE frente às políticas educacionais no Brasil e na América Latina; tensionar os modelos de currículo impostos e propor alternativas que floresçam a partir da diversidade epistemológica com propostas fundamentadas na Filosofia da Libertação, no Giro Decolonial e na Pedagogia Decolonial Analógica.

Esperançamos, enfim, que esta dissertação inspire. Que fortaleça as lutas de quem insiste em educar com cuidado. Que ilumine as resistências já em curso nas escolas de

Roraima e de todo o Brasil. Que seja uma pequena fresta de possibilidade e que por ela entrem outros passos, outros sonhos, outras insurgências. Porque permanecer, para nós, não é estar. É florir onde disseram que nada brotaria. É sulcar a terra com a coragem de quem já foi negada – e ainda assim ousa fazer da educação um campo de afetos e de justiça.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio:** documento orientador. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 132/2023. DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil (senado.leg.br). Acesso em: 24 jul. 24.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2022.** Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2023.** Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/educacao-basica/censo-escolar. Acesso em: 7 Out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho 2007, e 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Disponível em: L13415 (planalto.gov.br).Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio.** Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; FONCEDE; CONSED. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União: Brasília, 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf . Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília: Diário Oficial da União: 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Brasília: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 627, 04 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio ao Novo Ensino Médio:** documento orientador da Portaria nº 649/2018. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Segurança Pública – MESP. **Decreto nº 9.602, de 8 de dezembro de 2018**. Decreta Intervenção Federal no Estado de Roraima com o objetivo de pôr termo a grave comprometimento da ordem pública. Brasília: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9602.htm. Acesso em: 16 de abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: eca_mdhc_2024.pdf (www.gov.br). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos Direito à Memória e à Verdade**: histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura / Secretaria Especial dos Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: Direito à Memória e à Verdade (marxists.org). Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filen

ame=PL%205230/2023\ . Acesso em: 07 nov. 2023.

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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516. Acesso em: 13 abr. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Parecer nº 39, de 01 de julho de 2021.** Aprova o Documento Curricular de Roraima - Ensino Médio. Boa Vista: CEE/RR, 2021. Disponível em: http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/send/43-pareceres-2021/1213-parecer-n-39-2021-documento-curricular-de-roraima-ensino-medio . Acesso em: 09 nov. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Resolução nº 45, de 05 de setembro de 2022.** Dispõe sobre a aprovação das Matrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Roraima, do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Novo Ensino Médio e Ensino Médio de Tempo Integral. Boa Vista: Diário Oficial do Estado, 2022. Disponível em: http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/send/46-resolucoes-2022/1444-resolucao-n-45-2022-matrizes-curriculares-da-rede-estadual-de-ensino-de-roraima-do-ensino-fundamental-de-6-ao-9-ano-ensino-medio-e-ensino-medio-de-tempo-integral.
Acesso em: Acesso em: 05 jan. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Resolução nº 79, de 16 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre normas complementares para implementação do Novo Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências. Boa Vista: CEE/RR. Disponível em: http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/send/42-resolucao-2021/1346-resolucao-n-79-2021-normas-complementares-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio . Acesso em: 09 nov. 2023.

COSTA, Nayara Ferreira; NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. Neither protagonism nor autonomy: The implementation of New High School in Amazonas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023128, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16724. Acesso em: 17 jun. 24.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. **BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de "construção" do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017**. Pará: Periódicos UFPA, 2023. Disponível em: (ufpa.br). Acesso em: 05 jan. 24.

COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMSCI**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-**

americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

DUSSEL, Enrique. **1492:** o encobrimento do outro, a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL. Enrique. El método de pensar latinoamericano; la analética como ruptura teórica. *In:* ____. **Introducción a la Filosofia de la Liberación.** 5. ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la cultura y transmodernidade**: ensaios. México: Universidade Autónoma de Ciudad de México, 2015a.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Filosofias del Sur:** descolonización y Transmodernidad. México: Edicionesakal, 2015b.

DUSSEL, Enrique. **Siete Ensayos de Filosofía de la Liberación**. Madri: Trota, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana.** Tomo II. 1. ed. mexicana [1. ed. argentina, 1973]. México: Siglo XXI Editores, 2014.

CASTRO, Juliana Mota de; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; FALCÃO, Nádia Maciel. Percursos formativos no contexto da implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas: de quem é a escolha? **Revista Ponto de Vista,** v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16503/9538. Acesso em: 25 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: o manuscrito. 17ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 247–264.

GROSFOGUEL, Ramón. **De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial**. México: Edicionesakal, 2022.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. Curitiba: IBPEX, 2010.

GURIDI, Veronica Marcela; QUEIROZ, Sharlene de Souza; LIMA, Ana Laura Godinho. A autonomia e o protagonismo juvenil nas escolas democráticas. **Revista Espaço do Currículo (on line)**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.62995. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/62995. Acesso em: 05 mar. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente com data de referência em 1º de julho de 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html. Acesso em: 17 Dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília, 2022. p. 572.

KOETTER**,** Evelyn. Implantação da Proposta do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos em Redes Estaduais de Ensino: Leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura. **Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares,** Joinville, v. 3, n. 6, p. 179-198, jul./dez., 2022. Disponível em: https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/147. Acesso em: 02 jan. 2024.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão: A Invenção dos Alunos na Escola. *In:* RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008a. p. 29-80.

LOUREIRO, Carine; KRAEMER, Graciele; LOPES, Maura Corcini. Competências e Direito de Aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 99-109, maio-ago. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hM9JkTKx4FjkGzgSjtsbD8j/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2024.

MALDONATO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais** (Online), v. 80, 2008. Publicada online em 01 out 2012. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/695. DOI: 10.4000/rccs.695. Acesso em: 14 maio 2024.

MANCE, Euclides André. Uma introdução conceitual às filosofias da libertação. In: BRAMBILLA, Beatriz B.; PIZA, Susze (org.). **Subjetividade e ética na América Latina ou o cinismo e a potencialidade da práxis da libertação.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016. p. 23–78.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. *In* SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Organizadores). **Territórios Contestados**. 3. edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

OBSERVATÓRIO. Panorama de Implementação do Novo Ensino Médio. **Plataforma Movimento pela Base. 2024.** Disponível em:https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/. Acesso em: 01 jul. 24.

ORRÚ, S. E. **A inclusão menor e o paradigma da distorção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento. *In* **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf . Acesso em: 12 mar. 2024.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Cadernos de Itinerários Formativos:** Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Boa Vista: SEED-RR, 2021.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Cadernos de Itinerários Formativos:** Área de Humanas e Sociais Aplicadas. Boa Vista: SEED-RR, 2021.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Cadernos de Itinerários Formativos:** Área de Linguagens e suas Tecnologias. Boa Vista: SEED-RR, 2021.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Cadernos de Itinerários Formativos:** Área de Matemática. Boa Vista: SEED-RR, 2021.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Catálogo de Itinerários Formativos de Aprofundamento Integrado das Áreas de Conhecimento**. Boa Vista: SEED-RR, 2022.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Documento Curricular de Roraima**: Etapa do Ensino Médio. Boa Vista: SEED/RR, 2021.

SAMPIERI, Roberto Hermandéz; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de lá Investigación**. 6. ed. México: McGRAW-HILL, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Justicia entre saberes**: Epistemologias del sur contra el epistemicídio. Tradução: Roc Filella. España: Morata, 2017.

SCHMELKES, Corina e SCHMELKES, Nora Elizondo. **Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación** (tesis). 3. ed. México: Oxford University Press México, S.A. de C.V., 2010.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Revista Ensaio:** avaliação da política pública educacional. Rio de Janeiro, v. 31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Artigo com registro: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/. Disponível em https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?lang=pt#. Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA NETO, João Paulino da**. Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami:** desafios epistêmicos no processo de descolonização. São Carlos: Pedro & João, 2023.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14398, 2023. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 03 maio 24.

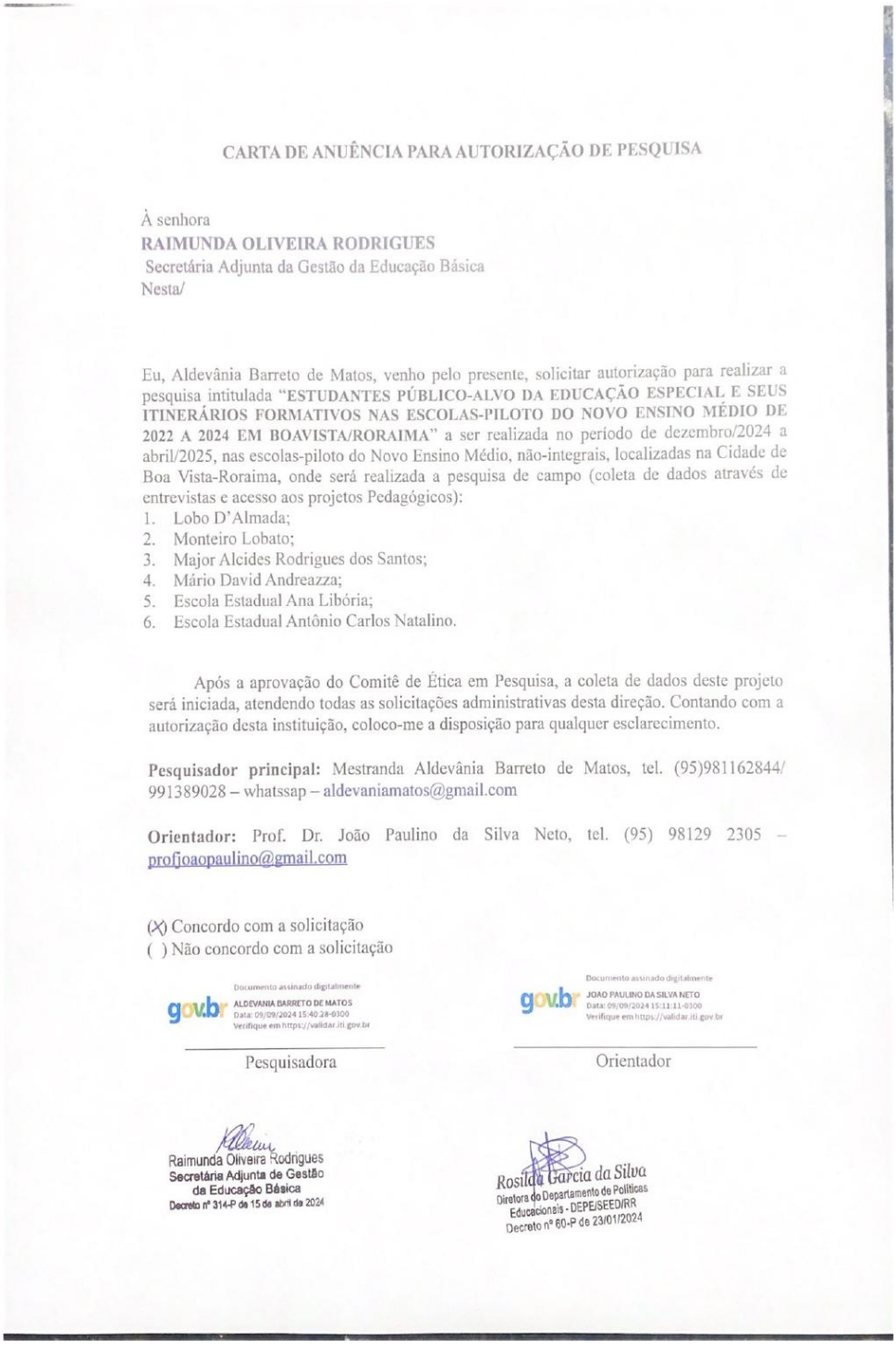
Uchôa, R. V. B., & Chacon, M. A. **Análise das condições de acesso e permanência de estudantes público- alvo da Educação Especial:** desafios e perspectivas (2022). In Anais do CINTEDI 2024. Realize Editora.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 03 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994. Acesso em: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Area das Necessidades Educativas Especiais, 1994 - UNESCO Digital Library. Acesso em: 23 mar 2023.

APÊNCIDES

Apêndice 1 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À senhora
RAIMUNDA OLIVEIRA RODRIGUES
Secretária Adjunta da Gestão da Educação Básica
Nesta/

Eu, Aldevânia Barreto de Matos, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada "**ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA**" a ser realizada no período de dezembro/2024 a abril/2025, nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio, não-integrais, localizadas na Cidade de Boa Vista-Roraima, onde será realizada a pesquisa de campo (coleta de dados através de entrevistas e acesso aos projetos Pedagógicos):

1. Lobo D'Almada;
2. Monteiro Lobato;
3. Major Alcides Rodrigues dos Santos;
4. Mário David Andreazza;
5. Escola Estadual Ana Libória;
6. Escola Estadual Antônio Carlos Natalino.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção. Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Mestranda Aldevânia Barreto de Matos, tel. (95)981162844/ 991389028 – whatssap – aldevaniamatos@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto, tel. (95) 98129 2305 – profjoaopaulino@gmail.com

(X) Concordo com a solicitação
( ) Não concordo com a solicitação

gov.br Documento assinado digitalmente ALDEVANIA BARRETO DE MATOS Data: 09/09/2024 15:40:28-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Pesquisadora

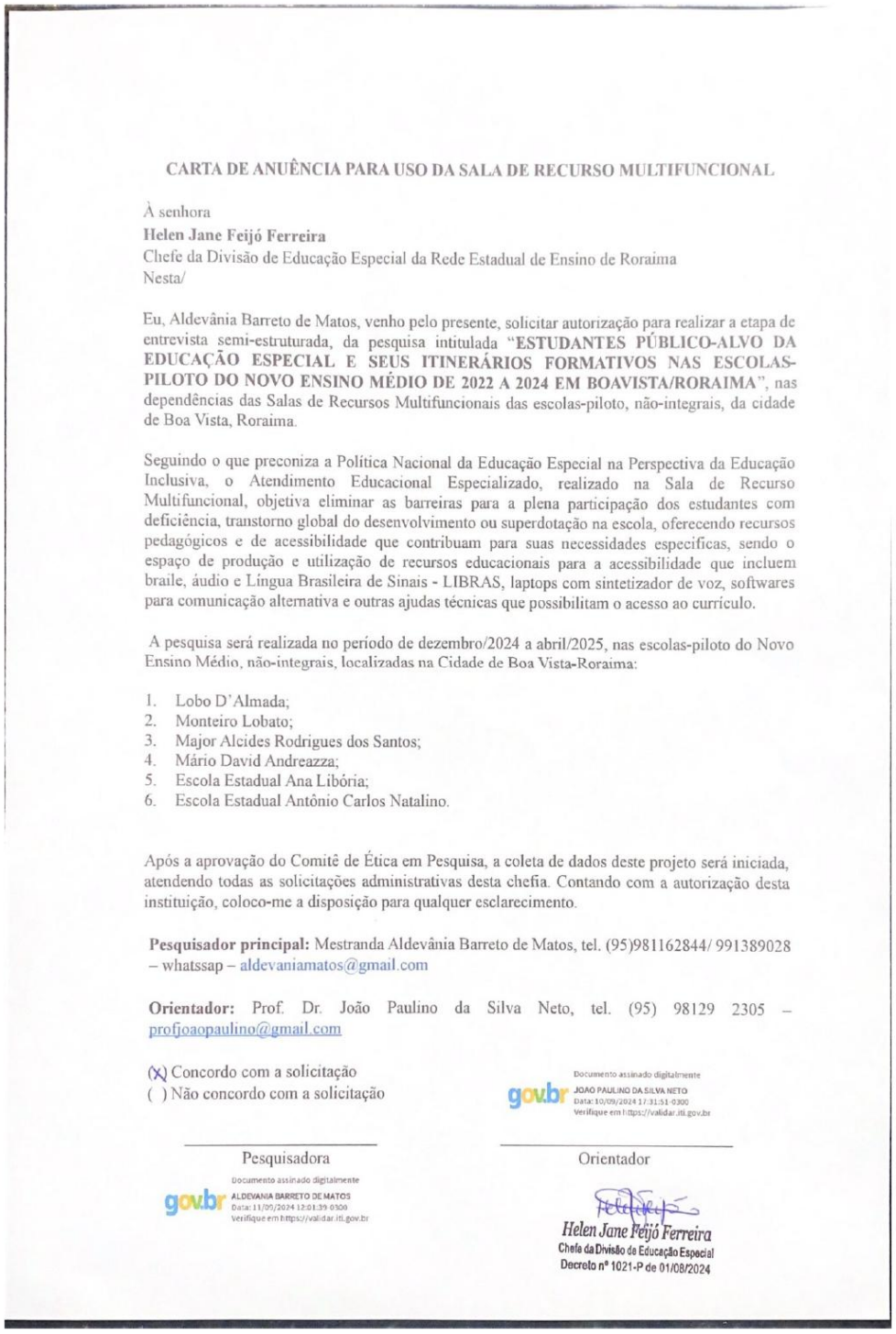
gov.br Documento assinado digitalmente JOAO PAULINO DA SILVA NETO Data: 09/09/2024 15:11:11-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientador

Raimunda Oliveira Rodrigues
Secretária Adjunta de Gestão da Educação Básica
Decreto nº 314-P de 15 de abril de 2024

Rosilda Garcia da Silva
Diretora do Departamento de Políticas Educacionais - DEPE/SEED/RR
Decreto nº 60-P de 23/01/2024

Apêndice 2 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA USO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL



CARTA DE ANUÊNCIA PARA USO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

À senhora
Helen Jane Feijó Ferreira
Chefe da Divisão de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de Roraima
Nesta/

Eu, Aldevânia Barreto de Matos, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a etapa de entrevista semi-estruturada, da pesquisa intitulada "**ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA**", nas dependências das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas-piloto, não-integrais, da cidade de Boa Vista, Roraima.

Seguindo o que preconiza a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, realizado na Sala de Recurso Multifuncional, objetiva eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação na escola, oferecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para suas necessidades específicas, sendo o espaço de produção e utilização de recursos educacionais para a acessibilidade que incluem braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

A pesquisa será realizada no período de dezembro/2024 a abril/2025, nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio, não-integrais, localizadas na Cidade de Boa Vista-Roraima:

1. Lobo D'Almada;
2. Monteiro Lobato;
3. Major Alcides Rodrigues dos Santos;
4. Mário David Andreazza;
5. Escola Estadual Ana Líbória;
6. Escola Estadual Antônio Carlos Natalino.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta chefia. Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Mestranda Aldevânia Barreto de Matos, tel. (95)981162844/ 991389028 – whatssap – aldevaniamatos@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto, tel. (95) 98129 2305 – profjoaopaulino@gmail.com

(X) Concordo com a solicitação
( ) Não concordo com a solicitação

Documento assinado digitalmente
gov.br JOAO PAULINO DA SILVA NETO
Data: 10/09/2024 17:31:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Pesquisadora

Documento assinado digitalmente
gov.br ALDEVANIA BARRETO DE MATOS
Data: 11/09/2024 12:01:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientador

Helen Jane Feijó Ferreira
Chefe da Divisão de Educação Especial
Decreto nº 1021-P de 01/08/2024

Apêndice 3 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) PARA PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (SRM)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOA VISTA/RORAIMA", conduzida pela mestranda Aldevânia Barreto de Matos (no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFRR), orientada pelo professor Dr. João Paulino da Silva Neto. Sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se ou interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo para você.

O objetivo desta pesquisa é analisar as implicações da escolha dos Itinerários Formativos no triênio 2022-2024 pelos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados em seis escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Boa Vista/Roraima/Brasil.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista com seis questões abertas sobre a escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes público-alvo da Educação Especial que concluíram o 3º ano do Novo Ensino Médio em 2024. A entrevista ocorrerá, se você concordar, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), ou, caso isso não seja possível, em outro local reservado e de sua escolha.

A pesquisa busca compreender as relações entre as escolhas de Itinerários Formativos e a inclusão educacional, contribuindo para subsidiar políticas públicas voltadas à diversidade e aos direitos dos estudantes PAEE.

Durante a entrevista, você poderá sentir desconforto ou constrangimento ao abordar temas sensíveis ou ao refletir sobre suas experiências pessoais. Nesses casos, você terá total liberdade para não responder a alguma questão, interromper sua participação temporariamente ou desistir da pesquisa. Além disso, a pesquisa adotará medidas de proteção como:

- Acolhimento psicológico, caso necessário;
- Flexibilidade na escolha do local e horário para sua participação;
- Uso de linguagem inclusiva e sensível às suas necessidades;
- Garantia de que todas as suas respostas permanecerão em sigilo absoluto.

Caso ocorra algum problema relacionado à pesquisa que lhe cause algum dano, você terá direito à assistência imediata por parte da equipe responsável, bem como à solicitação de indenização pelos danos sofridos.

Como benefício, sua participação contribuirá para ampliar o debate sobre inclusão no Novo Ensino Médio, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas que promovam a diversidade e os direitos dos estudantes publico-alvo da Educação Especial.

Esta pesquisa não implicará em custos adicionais para você. Entretanto, se houver despesas com transporte ou alimentação relacionadas à sua participação, elas serão cobertas, mediante comunicação e apresentação de comprovantes.

Como garantia de sigilo e privacidade, todas as informações coletadas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa. Caso prefira, você poderá utilizar um nome fictício para preservar sua identidade, sendo garantido sigilo em todas as fases do estudo.

Você receberá uma via assinada deste documento e poderá solicitar acesso ao registro do consentimento a qualquer momento. Além disso, os resultados finais da pesquisa serão disponibilizados a você, caso tenha interesse.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o/a pesquisador/a responsável: Aldevânia Barreto de Matos, e-mail aldevaniamatos@gmail.com, celular nº (95) 991389028 e/ou professor orientador Dr. João Paulino da Silva Neto, e-mail: profjoaopaulino@gmail.com, celular nº (95) 981292305.

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Educaçao, sala 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana). CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufrr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu, _____ concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário(a). Fui informado(a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

_____

Assinatura do(a) Professor da

Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

_____

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

Apêndice 4 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) PARA COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOA VISTA/RORAIMA", conduzida pela mestranda Aldevânia Barreto de Matos (no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFRR), orientada pelo professor Dr. João Paulino da Silva Neto. Sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se ou interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo para você.

O objetivo desta pesquisa é analisar as implicações da escolha dos Itinerários Formativos no triênio 2022-2024 pelos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados em seis escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Boa Vista/Roraima/Brasil.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista com seis questões abertas sobre a escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes público-alvo da Educação Especial que concluíram o 3º ano do Novo Ensino Médio em 2024. A entrevista ocorrerá, se você concordar, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), ou, caso isso não seja possível, em outro local reservado e de sua escolha.

A pesquisa busca compreender as relações entre as escolhas de Itinerários Formativos e a inclusão educacional, contribuindo para subsidiar políticas públicas voltadas à diversidade e aos direitos dos estudantes PAEE.

Durante a entrevista, você poderá sentir desconforto ou constrangimento ao abordar temas sensíveis ou ao refletir sobre suas experiências pessoais. Nesses casos, você terá total liberdade para não responder a alguma questão, interromper sua participação temporariamente ou desistir da pesquisa. Além disso, a pesquisa adotará medidas de proteção como:

- Acolhimento psicológico, caso necessário;
- Flexibilidade na escolha do local e horário para sua participação;
- Uso de linguagem inclusiva e sensível às suas necessidades;
- Garantia de que todas as suas respostas permanecerão em sigilo absoluto.

Caso ocorra algum problema relacionado à pesquisa que lhe cause algum dano, você terá direito à assistência imediata por parte da equipe responsável, bem como à solicitação de indenização pelos danos sofridos.

Como benefício, sua participação contribuirá para ampliar o debate sobre inclusão no Novo Ensino Médio, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas que promovam a diversidade e os direitos dos estudantes publico-alvo da Educação Especial.

Esta pesquisa não implicará em custos adicionais para você. Entretanto, se houver despesas com transporte ou alimentação relacionadas à sua participação, elas serão cobertas, mediante comunicação e apresentação de comprovantes.

Como garantia de sigilo e privacidade, todas as informações coletadas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa. Caso prefira, você poderá utilizar um nome fictício para preservar sua identidade, sendo garantido sigilo em todas as fases do estudo.

Você receberá uma via assinada deste documento e poderá solicitar acesso ao registro do consentimento a qualquer momento. Além disso, os resultados finais da pesquisa serão disponibilizados a você, caso tenha interesse.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o/a pesquisador/a responsável: Aldevânia Barreto de Matos, e-mail

aldevaniamatos@gmail.com, celular nº (95) 991389028 e/ou professor orientador Dr. João Paulino da Silva Neto, e-mail: profjoaopaulino@gmail.com, celular nº (95) 981292305.

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Educaçao, sala 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana). CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufrr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu, _____ concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário(a). Fui informado(a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

_____

Assinatura do(a) Coordenador (a) Pedagógico (a)

_____

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

Apêndice 5 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) PARA RESPONSÁVEIS DE MENORES OU MAIORES INCAPAZES

Você está sendo convidado(a), como responsável pelo menor/maior incapaz _____, estudante do Novo Ensino Médio, no triênio 2022-2024, em Boa Vista/RR, **a autorizar a participação dele(a)** na pesquisa "ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022-2024 EM BOA VISTA/RORAIMA", conduzida pela mestranda Aldevânia Barreto de Matos (no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFRR), orientada pelo professor Dr. João Paulino da Silva Neto. A participação do seu/sua filho(a) nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Ele/ela poderá recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele(a) ou para os pesquisadores.

Este estudo tem por objetivo analisar as implicações da escolha dos Itinerários Formativos (IF) no triênio 2022-2024 por estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados em seis escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Boa Vista/Roraima.

O/a seu/sua filho(a) será convidado(a) a responder uma entrevista composta por seis questões abertas, abordando a escolha e vivência dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio. As entrevistas poderão ocorrer na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da escola, ou, caso necessário, em local reservado previamente acordado.

A participação poderá envolver desconfortos, como reflexões sobre experiências pessoais e respostas a temas sensíveis. Nessas situações, seu/sua filho(a) terá liberdade para não responder a perguntas, pausar ou encerrar sua participação. A equipe de pesquisa estará disponível para oferecer suporte, caso necessário. Para assegurar o bem-estar do/a seu/sua filho(a), a pesquisa adotará as seguintes estratégias:

- Acolhimento psicológico, caso necessário;
- Flexibilidade na escolha do local e horário para sua participação;
- Uso de linguagem inclusiva e sensível às suas necessidades;
- Garantia de que todas as suas respostas permanecerão em sigilo absoluto.

A pesquisa poderá contribuir para debates sobre inclusão e diversidades no Novo Ensino Médio, ajudando a construir políticas públicas que promovam os direitos de estudantes PAEE em Roraima e no Brasil.

Todas as informações fornecidas por seu/sua filho(a) serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa. Caso prefira, ele(a) poderá utilizar um nome fictício.

Não haverá custos para a participação do/a seu/sua filho(a). Caso sejam necessários deslocamentos, despesas com transporte ou alimentação serão cobertas mediante comunicação prévia e apresentação de comprovantes. Além disso, em caso de danos relacionados à pesquisa, ele(a) terá direito à assistência imediata e à solicitação de indenização, se aplicável.

Você receberá uma via assinada deste documento e poderá solicitar acesso ao registro do consentimento a qualquer momento. Além disso, os resultados finais da pesquisa serão disponibilizados a você e ao seu/sua filho (a), caso tenham interesse.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e a participação do seu/sua filho (a), ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o/a pesquisador/a responsável: Aldevânia Barreto de Matos, e-mail

aldevaniamatos@gmail.com, celular nº (95) 991389028 e/ou professor orientador Dr. João Paulino da Silva Neto, e-mail: profjoaopaulino@gmail.com, celular nº (95) 981292305.

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Educaçao, sala 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana). CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufrr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu, _____, responsável pelo(a) menor/maior incapaz _____, concordo e autorizo a participação voluntária dele(a) nesta pesquisa. Fui informado(a) e entendi os objetivos, como será sua participação e os possíveis riscos e benefícios. Este documento será elaborado em duas vias originais, sendo uma para o responsável e outra para os pesquisadores.

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do(a) Responsável

_____

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Apêndice 6 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) PARA RESPONSÁVEIS DE MENORES OU MAIORES INCAPAZES **-** Em inglês

REGISTRATION OF FREE AND INFORMED CONSENT (RCLE) FOR GUARDIANS OF MINORS OR INCAPACITATED ADULTS

You are being invited, as a guardian of the incapacitated minor/adult _____, a student from the New High School in the 2022-2024 triennium, in Boa Vista/RR, to authorize his/her participation in the research "ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022-2024 EM BOA VISTA/RORAIMA", conducted by teacher Aldevânia Barreto de Matos (not Post-Graduation Program in Education - PPGE/UFRR), oriented by professor Dr. João Paulino da Silva Neto. The participation of your child in this research is entirely voluntary, but is not obligatory. He/she may refuse to participate or withdraw at any time, without any prejudice to him/her or to the researchers.

This study aims to analyze the implications of the school's Formative Itineraries (IF) in the 2022-2024 triennial by public-alvo students of Special Education (PAEE) enrolled in six pilot schools of New Middle Education in Boa Vista/Roraima.

Your child will be invited to answer an interview composed of six open quests, addressing the study and experience of the New Medium Education Itineraries. The interviews may take place in the Multifunctional Resource Room (SRM) of the school in which its 3rd year study file is held, or, if necessary, in a previously agreed upon reserved location.

Participation may involve discomfort, reflections on personal experiences and responses to sensitive topics. In these situations, your child will be free not to answer questions, pause or lock out his/her participation. The investigative team will be available to offer support, including psychological support, if necessary.

To ensure that your child is safe, the investigation will adopt the following strategies:

- Psychological support, if necessary;
- Flexibility in choosing local and timetables for your participation;
- Use of inclusive and sensitive language to your needs;
- Guarantee that all your responses will remain completely confidential.

The research will be able to contribute to debates on inclusion and diversities in New Middle School, helping to build public policies that promote the rights of PAEE students in Roraima and in Brazil.

All information provided by your/your file will be treated confidentially and used exclusively for research purposes. If preferred, he/she may use a fictitious name.

There will be no costs for the participation of your child. If relocations, transportation or food are necessary, they will be covered by prior communication and presentation of purchasers. Also, in case of damage related to the investigation, he/she will be directed to immediate assistance and to request compensation, it will be applied.

You will receive a link provided with this document and will be able to request access to the consent record at any time. Além disso, the final results of the research will be made available to you and to your/your file (a), if you are interested.

In case of doubts about the investigation and the participation of your child, or for any further information, now or at any time, please contact the responsible investigator: Aldevânia Barreto de Matos, and -mail aldevaniamatos@gmail.com, cell phone number (95) 991389028 e/ou guiding professor Dr. João Paulino da Silva Neto, e-mail: profjoaopaulino@gmail.com, cell phone number (95) 981292305.

Endereço two researchers: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413,

Centro de Educaçao, room 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana). CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR.

This research was approved by the Research Ethics Committee (CEP) of the Federal University of Roraima (UFRR) whose function is to protect the interests of research participants, contributing to the development of the research within ethical standards. If you have doubts about the approval of this project, contact CEP/UFRR: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Block 7, room 737, second walk (main entrance, on to the second walk, turn right, last room of the corridor, direita). Email: coep@ufrr.br. Hours of operation: 2:00 p.m. to 6:00 p.m.

Eu, _____, responsible for the incapacitated minor/adult _____, agree and authorize his/her voluntary participation in this research. I was informed and understood the objectives, how your participation will be and the possible risks and benefits. This document will be prepared in two original ways, being one for the responsible and another for the researchers.

Boa Vista/RR, _____ of _____ of 20____.

_____

Signature of the Responsible Party

_____

Signature of the Researcher

Apêndice 7 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) PARA RESPONSÁVEIS DE MENORES OU ADULTOS INCAPAZES - Em Espanhol

REGISTRO DEL CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO (RCLE) PARA TUTORES DE MENORES O ADULTOS INCAPACITADOS

Se le invita, como tutor del menor o incapacitado/adulto _____, estudiante de la Nueva Escuela Secundaria en el trienio 2022-2024, en Boa Vista/RR, a autorizar su participación en la investigación "STUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SUS ITINERÁRIOS FORMACIÓN EN ESCUELAS PILOTO DE LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL 2022-2024 EN BOA VISTA/RORAIMA", realizada por la profesora Aldevânia Barreto de Matos (no Programa de Postgrado en Educación - PPGE/UFRR), guiada por el profesor Dr. João Paulino da Silva Neto. La participación de su hijo en esta investigación es totalmente voluntaria, pero no obligatoria. Podrá negarse a participar o retirarse en cualquier momento, sin perjuicio alguno para él o los investigadores.

Este estudio tiene como objetivo analizar las implicaciones de los Itinerarios Formativos (IF) de la escuela en el trienio 2022-2024 por parte de estudiantes de Educación Especial (PAEE) destinatarios matriculados en seis escuelas piloto de Nueva Educación Media en Boa Vista/Roraima.

Su hijo será invitado a responder una entrevista compuesta por seis misiones abiertas, que abordarán el estudio y la experiencia de los Itinerarios de Educación del Nuevo Medio. Las entrevistas podrán tener lugar en la Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de la escuela en la que se encuentre su expediente de estudios de 3er año, o, en su caso, en un lugar reservado previamente acordado.

La participación puede implicar malestar, reflexiones sobre experiencias personales y respuestas a temas delicados. En estas situaciones, su hijo tendrá la libertad de no responder preguntas, pausar o bloquear su participación. El equipo de investigación estará disponible para ofrecer apoyo, incluido apoyo psicológico, si fuera necesario.

Para garantizar que su hijo esté seguro, la investigación adoptará las siguientes estrategias:

- Apoyo psicológico, si es necesario;
- Flexibilidad a la hora de elegir el lugar y los horarios de su participación;
- Uso de un lenguaje inclusivo y sensible a sus necesidades;
- Garantice que todas sus respuestas serán completamente confidenciales.

La investigación podrá contribuir a los debates sobre inclusión y diversidades en la Nueva Escuela Media, ayudando a construir políticas públicas que promuevan los derechos de los estudiantes del PAEE en Roraima y en Brasil.

Toda la información proporcionada por su/su expediente será tratada de forma confidencial y utilizada exclusivamente con fines de investigación. Si lo prefiere, podrá utilizar un nombre ficticio.

No habrá costos por la participación de su hijo. Si fueran necesarios traslados, transporte o alimentación, serán cubiertos mediante comunicación y presentación previa de los compradores. Asimismo, en caso de daño relacionado con la investigación, se le dirigirá a asistencia inmediata y para solicitar compensación, se le aplicará la misma.

Recibirá un enlace proporcionado con este documento y podrá solicitar acceso al registro de consentimiento en cualquier momento. Además, los resultados finales de la investigación se pondrán a su disposición y a su/su expediente (a), si está interesado.

En caso de dudas sobre la investigación y la participación de su hijo, o para cualquier información adicional, ahora o en cualquier momento, comuníquese con el investigador responsable: Aldevânia Barreto de Matos, correo electrónico aldevaniamatos@gmail.com, número de teléfono celular (95) 991389028 y/o profesor

orientador Dr. João Paulino da Silva Neto, correo electrónico: profjoaopaulino@gmail.com, teléfono celular (95) 981292305.
Dirección para dos investigadores: Universidad Federal de Roraima (Programa de Postgrado en Sociedad y Fronteras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro Educativo, sala 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana). CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR.

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la Universidad Federal de Roraima (UFRR) cuya función es proteger los intereses de los participantes de la investigación, contribuyendo al desarrollo de la investigación dentro de estándares éticos. Si tiene dudas sobre la aprobación de este proyecto, comuníquese con CEP/UFRR: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloque 7, sala 737, segundo paseo (entrada principal, al segundo paseo, girar a la derecha, última habitación del pasillo, derecha). Correo electrónico: coep@ufrr.br. Horario de atención: 14:00 a 18:00 horas.

Yo, _____, responsable del menor o incapacitado/adulto _____, acepto y autorizo su participación voluntaria en esta investigación. Fui informado y comprendí los objetivos, cómo será su participación y los posibles riesgos y beneficios. Este documento será elaborado de dos formas originales, una para los responsables y otra para los investigadores.

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

_____
Firma del Responsable

_____
Firma del Investigador

Apêndice 8 - REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RALE) PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOA VISTA/RORAIMA"**, conduzida pela mestranda Aldevânia Barreto de Matos (do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFRR), sob orientação do professor Dr. João Paulino da Silva Neto. Sua participação é totalmente voluntária, ou seja, você pode recusar-se ou interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades de qualquer natureza.

O objetivo desta pesquisa é analisar as implicações da escolha dos Itinerários Formativos (IF) no triênio 2022-2024 pelos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados em seis escolas-piloto do Novo Ensino Médio na cidade de Boa Vista/Roraima/Brasil.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista com seis questões abertas sobre sua escolha e vivência nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, durante o triênio 2022-2024.

As entrevistas serão realizadas, preferencialmente, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da escola. No entanto, caso isso não seja possível, você poderá sugerir um local reservado e de sua escolha.

Durante a entrevista, há o risco de você sentir desconforto ou constrangimento ao abordar temas sensíveis ou refletir sobre experiências pessoais. Caso isso ocorra, você terá total liberdade para não responder a alguma questão, pausar a entrevista e se desejar, encerrar sua participação.

Para minimizar os riscos, a pesquisa adotará as seguintes medidas de proteção:

- Disponibilidade de acolhimento psicológico, caso necessário;
- Flexibilidade na escolha do local e do horário da entrevista;
- Uso de linguagem inclusiva e adaptada às suas necessidades;
- Garantia de confidencialidade, com sigilo absoluto de todas as informações coletadas.

Como benefício, sua participação ajudará a ampliar o debate sobre a inclusão no Novo Ensino Médio, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas que promovam a diversidade e os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Sua participação não implicará em nenhum custo adicional. Caso haja despesas com transporte ou alimentação, estas serão reembolsadas mediante comunicação prévia e apresentação de comprovantes.

Se, durante a pesquisa, você sofrer algum dano, será oferecida assistência imediata, e você poderá solicitar indenização pelos danos sofridos, se aplicável.

Todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa. Caso prefira, você poderá utilizar um nome fictício para preservar sua identidade.

Você receberá uma via assinada deste documento, podendo solicitar acesso ao registro do consentimento a qualquer momento. Além disso, os resultados finais da pesquisa poderão ser compartilhados com você, se houver interesse.

Em caso de dúvidas ou para qualquer outra informação, ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o/a pesquisador/a responsável: Aldevânia Barreto de Matos, e-mail aldevaniamatos@gmail.com, celular nº (95) 991389028 e/ou professor orientador Dr. João Paulino da Silva Neto, e-mail: profjoaopaulino@gmail.com, celular nº (95) 981292305.

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Educaçao, sala 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana). CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufrr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Fui informado(a) e entendi os objetivos, os procedimentos, os possíveis riscos e os benefícios desta pesquisa.

Este documento será elaborado em duas vias originais, sendo uma para mim e outra para os pesquisadores.

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do(a) estudante participante/colaborador(a)

_____

Assinatura do(a) Pesquisador

Apêndice 9 - REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RALE) PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL **-** Em inglês

REGISTRATION OF FREE AND INFORMED CONSENT (RALE) FOR THE SPECIAL EDUCATION TARGET AUDIENCE

You are invited to participate in the survey entitled "SPECIAL EDUCATION STUDENTS' TARGET AUDIENCE AND THEIR TRAINING ITINERARIES IN THE PILOT SCHOOLS OF THE NEW HIGH SCHOOL FROM 2022 TO 2024 IN BOA VISTA/RORAIMA", carried out by master's student Aldevânia Barreto de Matos (from the Postgraduate Program in Education - PPGE/UFRR), under the direction of Professor Dr. João Paulino da Silva Neto. Your participation is completely voluntary, that is, you can refuse or stop participating at any time, without prejudice or penalties of any kind. The objective of this research is to analyze the implications of the choice of the Training Itineraries (FI) in the 2022-2024 triennium by the target audience of Special Education students (PAEE), enrolled in six pilot schools of the New Secondary School in the city of Boa Vista/Roraima/Brazil.

Your participation will consist of answering an interview with six open-ended questions about your choice and experience in the New Secondary Training Itineraries, during the 2022-2024 period.

The interviews will preferably be held in the school's Multifunctional Resource Room (SRM). However, if this is not possible, you can suggest a private place of your preference.

During the interview, there is a risk that you may feel uncomfortable or embarrassed when addressing sensitive topics or reflecting on personal experiences. If this happens, you will have complete freedom not to answer a question, pause the interview and, if you wish, end your participation.

To minimize risks, the research will adopt the following protective measures:

- Availability of psychological support, if necessary;
- Flexibility in choosing the location and time of the interview;
- Use of inclusive language adapted to your needs;
- Guarantee of confidentiality, with absolute secrecy of all information collected.

As a benefit, your participation will help to broaden the debate on inclusion in the New High School, providing support for the formulation of public policies that promote diversity and the rights of students in the target audience of Special Education.

Your participation will not imply any additional costs. If there are transportation or food expenses, these will be reimbursed upon communication and presentation of receipts.

If you suffer any harm during the investigation, you will receive immediate assistance, and you may request compensation for the damages suffered, if applicable.

All information collected will be treated confidentially and used exclusively for the purposes of this research. If you prefer, you may use a fictitious name to protect your identity.

You will receive a signed copy of this document and may request access to the consent record at any time. In addition, the final results of the research may be shared with you, if you are interested.

If you have any questions or would like any other information, now or at any time, please contact the researcher in charge: Aldevânia Barreto de Matos, email aldevaniamatos@gmail.com, cell phone (95) 991389028 and/or the supervising professor Dr. da Silva Neto, email: profjoaopaulino@gmail.com, cell phone (95) 981292305.

Address of the researchers: Universidade Federal de Roraima (Graduate Program in Society and Borders – PPGEDUC/UFRR). Av. Ene Garcez, 2413, Educational Center, room 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana). Postal Code: 69.310-000 – Boa Vista – RR.

This research was approved by the Research Ethics Committee (CEP) of the Federal University of Roraima (UFRR), which is responsible for protecting the interests of research participants, contributing to the development of research within ethical standards. If you have any questions about the approval of this project, please contact the CEP/UFRR: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Paricarana Campus) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Block 7, room 737, second floor (main entrance, go up to the second floor, turn right, last room in the hallway, on the right). E-mail: coep@ufrr.br. Opening hours: 2:00 p.m. to 6:00 p.m.

I, _____, agree to voluntarily participate in this research. I have been informed and understand the objectives, procedures, possible risks and benefits of this research.

This document will be prepared in two original copies, one for me and one for the researchers.

Boa Vista/RR, _____ _____ 20____.

_____

Signature of participating student/collaborator

_____

Signature of Researcher

Apêndice 10 - REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RALE) PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL **-** Em Espanhol.

REGISTRO DE CONSENTIMIENTO GRATUITO E INFORMADO (RALE) PARA EL PÚBLICO OBJETIVO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Usted está invitado a participar de la investigación titulada "PÚBLICO OBJETIVO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS ITINERARIOS DE FORMACIÓN EN ESCUELAS PILOTO DE LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2022 A 2024 EN BOA VISTA/RORAIMA", realizada por la estudiante de maestría Aldevânia Barreto de Matos (de Programa de Postgrado en Educación - PPGE/UFRR), en el ámbito del dirigida por el Profesor Dr. João Paulino da Silva Neto. Tu participación es completamente voluntaria, es decir, puedes negarte o dejar de participar en cualquier momento, sin pérdidas ni penalizaciones de ningún tipo.

El objetivo de esta investigación es analizar las implicaciones de la elección de Itinerarios de Formación (FI) en el trienio 2022-2024 por parte del público objetivo de estudiantes de Educación Especial (PAEE), matriculados en seis escuelas piloto del Novo Liceo de la ciudad. de Boa Vista/Roraima/Brasil.

Tu participación consistirá en responder a una entrevista con seis preguntas abiertas sobre tu elección y experiencia en los Nuevos Itinerarios Formativos de Secundaria, durante el periodo 2022-2024.

Las entrevistas se realizarán preferentemente en la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) del colegio. Sin embargo, si esto no es posible, puede sugerir una ubicación privada de su elección.

Durante la entrevista, existe el riesgo de que se sienta incómodo o avergonzado al discutir temas delicados o reflexionar sobre experiencias personales. Si esto sucede, tendrás total libertad para no responder una pregunta, pausar la entrevista y, si lo deseas, finalizar tu participación.

Para minimizar los riesgos, la investigación adoptará las siguientes medidas de protección:

- Disponibilidad de apoyo psicológico, si es necesario;
- Flexibilidad a la hora de elegir el lugar y la hora de la entrevista;
- Uso de un lenguaje inclusivo adaptado a sus necesidades;
- Garantía de confidencialidad, con absoluto secreto de toda la información recabada.

Como beneficio, tu participación ayudará a ampliar el debate sobre la inclusión en la Nueva Escuela Secundaria, brindando apoyo para la formulación de políticas públicas que promuevan la diversidad y los derechos de los estudiantes en el público objetivo de Educación Especial.

Su participación no supondrá ningún coste adicional. Si existen gastos de transporte o alimentación, estos serán reembolsados previa comunicación y presentación de recibos.

Si sufre algún daño durante la investigación, recibirá asistencia inmediata y podrá solicitar una indemnización por el daño sufrido, si corresponde.

Toda la información recopilada será tratada de forma confidencial y utilizada exclusivamente para los fines de esta investigación. Si lo prefieres, puedes utilizar un nombre ficticio para proteger tu identidad.

Recibirá una copia firmada de este documento y podrá solicitar acceso al registro de consentimiento en cualquier momento. Además, los resultados finales de la encuesta se pueden compartir con usted si está interesado.

Si tiene dudas o desea alguna otra información, ahora o en cualquier momento, por favor contacte al investigador responsable: Aldevânia Barreto de Matos, correo electrónico aldevaniamatos@gmail.com, celular (95) 991389028 y/o profesor supervisor Dr. da Silva Neto, correo electrónico: profjoaopaulino@gmail.com, celular (95) 981292305.

Dirección de los investigadores: Universidad Federal de Roraima (Programa de Postgrado Sociedad y Fronteras – PPGEDUC/UFRR). Av. Ene Garcez, 2413, Centro Educacional, sala 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana). CEP: 69.310-000 – Boa Vista – RR.

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), que tiene la función de proteger los intereses de los participantes de la investigación, contribuyendo al desarrollo de la investigación dentro de estándares éticos. Si tiene dudas sobre la aprobación de este proyecto, comuníquese con CEP/UFRR: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloque 7, sala 737, segundo piso (entrada principal, subir al segundo piso, girar a la derecha, última habitación del pasillo, a la derecha). Correo electrónico: coep@ufrr.br. Horario de apertura: 14:00 a 18:00 horas

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación. Fui informado y comprendí los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de esta investigación.

Este documento se preparará en dos copias originales, una para mí y otra para los investigadores.

Boa Vista/RR, _____ _____ 20____.

_____

Firma del estudiante/colaborador participante

_____

Firma del investigador

Apêndice 11 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA REPRESENTANTE DE ESTUDANTE IMPEDIDO DE PARTICIPAR DIRETAMENTE EM FUNÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU EM SITUAÇÃO DE SUBSTANCIAL DIMINUIÇÃO DE SUA CAPACIDADE DE DECISÃO

Você está sendo convidado(a) a participar representando seu/sua filho/a, na pesquisa intitulada **"ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOA VISTA/RORAIMA"**, realizada pela mestranda **Aldevânia Barreto de Matos** (do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFRR), sob orientação do professor **Dr. João Paulino da Silva Neto**.

Sua participação como representante do(a) estudante _____, que não pode participar diretamente será **totalmente voluntária**, ou seja, você pode recusar ou desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização de qualquer natureza.

O objetivo deste estudo é analisar as implicações da escolha dos Itinerários Formativos (IF) no triênio 2022-2024 por estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados em seis escolas-piloto do Novo Ensino Médio na cidade de Boa Vista/Roraima/Brasil.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista com **seis perguntas abertas** sobre a escolha e vivência do Itinerário Formativo do(a) estudante que você representa.

As entrevistas serão realizadas preferencialmente na **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)** da escola. Caso isso não seja possível, você poderá sugerir um local reservado de sua escolha.

Durante a entrevista, existe a possibilidade de você se sentir desconfortável ao discutir temas sensíveis ou ao refletir sobre experiências pessoais do(a) estudante. Caso isso ocorra, você terá total liberdade para não responder a uma pergunta, pausar a entrevista ou desistir da participação.

Para minimizar possíveis riscos, a pesquisa adotará as seguintes medidas de proteção:

- Disponibilidade de apoio psicológico, se necessário;
- Flexibilidade na escolha do local e horário da entrevista;
- Uso de linguagem inclusiva, adaptada às suas necessidades;
- Garantia de confidencialidade, com absoluto sigilo de todas as informações fornecidas.

Como benefício, sua participação contribuirá para ampliar o debate sobre inclusão no Novo Ensino Médio, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas que promovam a diversidade e os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Sua participação não acarretará nenhum custo adicional. Caso existam despesas com transporte ou alimentação, essas serão reembolsadas mediante apresentação de comprovantes e comunicação prévia.

Em caso de danos relacionados à pesquisa, você terá direito à assistência imediata e poderá solicitar indenização, se aplicável.

Todas as informações coletadas durante a pesquisa serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para os fins deste estudo. Caso prefira, você pode optar por utilizar um nome fictício para proteger sua identidade.

Você receberá uma cópia assinada deste documento e poderá solicitar acesso ao registro do consentimento a qualquer momento. Além disso, os resultados finais da pesquisa poderão ser compartilhados com você, caso tenha interesse.

Se tiver dúvidas ou precisar de informações adicionais, agora ou a qualquer momento, entre em contato com a mestranda Aldevânia Barreto de Matos, e-mail: aldevaniamatos@gmail.com, telefone celular; (95) 99138-9028 ou com o professor orientador Dr. João Paulino da Silva Neto, e-mail: profjoaopaulino@gmail.com e telefone celular:(95) 98129-2305.

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFRR). Av. Ene Garcez, 2413, Centro de Educação, sala 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana, CEP: 69.310-000 – Boa Vista/RR.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que assegura os direitos dos participantes. Caso tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com o CEP/UFRR no endereço: Av. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus Paricarana), Bloco 7, sala 737, Boa Vista/RR.E-mail: coep@ufrr.br. Horário de funcionamento: 14h às 18h.

Eu, _____, aceito participar voluntariamente desta pesquisa como representante do(a) estudante mencionado. Fui informado(a) e compreendi os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

Este documento será elaborado em duas vias originais, sendo uma para mim e outra para os pesquisadores.

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do(a) Representante Legal

_____

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Apêndice 12 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA REPRESENTANTE DE ESTUDANTE IMPEDIDO DE PARTICIPAR DIRETAMENTE EM FUNÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU EM SITUAÇÃO DE SUBSTANCIAL DIMINUIÇÃO DE SUA CAPACIDADE DE DECISÃO - Em Inglês.

REGISTRATION OF FREE AND INFORMED CONSENT FORM (FICF) FOR STUDENT REPRESENTATIVES PREVENTED FROM PARTICIPATING DIRECTLY DUE TO INTELLECTUAL DISABILITY AND/OR IN A SITUATION OF SUBSTANTIAL DECREASE IN THEIR CAPACITY TO MAKE DECISIONS

You are being invited to participate, representing your child, in the research entitled "SPECIAL EDUCATION TARGET STUDENTS AND THEIR TRAINING ITINERARIES IN THE PILOT SCHOOLS OF THE NEW HIGH SCHOOL FROM 2022 TO 2024 IN BOA VISTA/RORAIMA", carried out by master's student Aldevânia Barreto de Matos (from the Postgraduate Program in Education - PPGE/UFRR), under the guidance of Professor Dr. João Paulino da Silva Neto. Your participation as a representative of student _____, who cannot participate directly, will be completely voluntary, that is, you may refuse or withdraw from participation at any time, without prejudice or penalty of any nature.

The objective of this study is to analyze the implications of the choice of Training Itineraries (FI) in the 2022-2024 triennium by Special Education target audience students (PAEE), enrolled in six pilot schools of the New High School in the city of Boa Vista/Roraima/Brazil.

Your participation will consist of answering an interview with six open-ended questions about the choice and experience of the Training Itinerary of the student you represent.

The interviews will preferably be held in the school's Multifunctional Resource Room (SRM). If this is not possible, you may suggest a private location of your choice.

During the interview, there is a possibility that you may feel uncomfortable discussing sensitive topics or reflecting on the student's personal experiences. If this occurs, you will have complete freedom to not answer a question, pause the interview or withdraw from participation.

To minimize possible risks, the research will adopt the following protective measures:

- Availability of psychological support, if necessary;
- Flexibility in choosing the location and time of the interview;
- Use of inclusive language, adapted to your needs;
- Guarantee of confidentiality, with absolute confidentiality of all information provided.

As a benefit, your participation will contribute to expanding the debate on inclusion in the New High School, providing support for the formulation of public policies that promote diversity and the rights of students who are the target audience of Special Education.

Your participation will not incur any additional costs. If there are expenses with transportation or food, these will be reimbursed upon presentation of proof and prior communication.

In the event of damages related to the research, you will be entitled to immediate assistance and may request compensation, if applicable.

All information collected during the research will be treated confidentially and used exclusively for the purposes of this study. If you prefer, you may choose to use a fictitious name to protect your identity.

You will receive a signed copy of this document and may request access to the consent record at any time. Additionally, the final research results may be shared with you if you are interested.

If you have any questions or need additional information, now or at any time, please contact the master's student Aldevânia Barreto de Matos, email: aldevaniamatos@gmail.com, cell phone: (95) 99138-9028 or the supervising professor Dr. João Paulino da Silva Neto, email: profjoaopaulino@gmail.com and cell phone: (95) 98129-2305.

Address of the researchers: Universidade Federal de Roraima (Graduate Program in Education - PPGE/UFRR). Av. Ene Garcez, 2413, Education Center, room 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana, CEP: 69.310-000 – Boa Vista/RR.

This research was approved by the Research Ethics Committee (CEP) of the Universidade Federal de Roraima (UFRR), which ensures the rights of the participants. If you have any questions about the approval of this project, please contact CEP/UFRR at the following address: Av. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus Paricarana), Bloco 7, sala 737, Boa Vista/RR. E-mail: coep@ufrr.br. Hours of operation: 2:00 p.m. to 6:00 p.m.

I, _____, voluntarily agree to participate in this research as a representative of the aforementioned student. I have been informed and understand the objectives, procedures, possible risks and benefits of the research.

This document will be prepared in two original copies, one for me and one for the researchers.

Boa Vista/RR, _____ of _____ of 20____.

_____

Signature of the Legal Representative

_____

Signature of the Researcher

Apêndice 13 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) PARA REPRESENTANTE DE ESTUDANTE IMPEDIDO DE PARTICIPAR DIRETAMENTE EM FUNÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU EM SITUAÇÃO DE SUBSTANCIAL DIMINUIÇÃO DE SUA CAPACIDADE DE DECISÃO - Espanhol.

REGISTRO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO (RCLI) PARA REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES IMPEDIDOS DE PARTICIPAR DIRECTAMENTE POR DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y/O EN SITUACIÓN DE DISMINUCIÓN SUSTANCIAL DE SU CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES

Se le invita a participar, en representación de su hijo, en la investigación titulada "ESTUDIANTES OBJETIVO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS ITINERARIOS DE FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS PILOTO DE LA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA DE 2022 A 2024 EN BOA VISTA/RORAIMA", realizada por la estudiante de maestría Aldevânia Barreto de Matos (del Programa de Posgrado en Educación - PPGE/UFRR), bajo la orientación del profesor Dr. João Paulino da Silva Neto. Su participación como representante del estudiante _____, que no puede participar directamente, será completamente voluntaria, es decir, podrá negarse o retirarse de la participación en cualquier momento, sin perjuicio ni penalización de ninguna naturaleza.

El objetivo de este estudio es analizar las implicaciones de la elección de los Itinerarios Formativos (IF) en el trienio 2022-2024 por parte de los estudiantes del público objetivo de Educación Especial (PAEE), matriculados en seis escuelas piloto del Nuevo Liceo de la ciudad de Boa Vista/Roraima/Brasil.

Tu participación consistirá en responder a una entrevista con seis preguntas abiertas sobre la elección y experiencia del Itinerario Formativo del alumno al que representas.

Las entrevistas se realizarán preferentemente en la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) del colegio. Si esto no es posible, podrás sugerir un lugar privado de tu elección.

Durante la entrevista, existe la posibilidad de que te sientas incómodo al tratar temas sensibles o reflexionar sobre las experiencias personales del alumno. Si esto ocurre, tendrás total libertad para no responder a una pregunta, pausar la entrevista o retirarte de la participación.

Para minimizar los posibles riesgos, la investigación adoptará las siguientes medidas de protección:

- Disponibilidad de apoyo psicológico, en caso de ser necesario;
- Flexibilidad en la elección del lugar y hora de la entrevista;
- Uso de lenguaje inclusivo, adaptado a tus necesidades;
- Garantía de confidencialidad, con absoluta reserva de toda la información facilitada.

Como beneficio, su participación contribuirá a ampliar el debate sobre la inclusión en la Nueva Educación Media, brindando apoyo a la formulación de políticas públicas que

promuevan la diversidad y los derechos de los estudiantes que son el público objetivo de la Educación Especial.

Su participación no generará ningún costo adicional. Si existen gastos de transporte o alimentación, estos serán reembolsados previa presentación de comprobante y comunicación.

En caso de daños relacionados con la investigación, usted tendrá derecho a asistencia inmediata y podrá solicitar compensación, si corresponde.

Toda la información recopilada durante la investigación será tratada de manera confidencial y utilizada exclusivamente para los fines de este estudio. Si lo prefiere, puede optar por utilizar un nombre ficticio para proteger su identidad.

Recibirá una copia firmada de este documento y podrá solicitar acceso al registro de consentimiento en cualquier momento. Además, los resultados finales de la investigación podrán ser compartidos con usted si está interesado.

Si tiene alguna pregunta o necesita información adicional, ahora o en cualquier momento, comuníquese con la estudiante de maestría Aldevânia Barreto de Matos, correo electrónico: aldevaniamatos@gmail.com, teléfono celular: (95) 99138-9028 o con el profesor supervisor Dr. João Paulino da Silva Neto, correo electrónico: profjoaopaulino@gmail.com y teléfono celular: (95) 98129-2305.

Dirección de los investigadores: Universidad Federal de Roraima (Programa de Posgrado en Educación - PPGE/UFRR). AV. Ene Garcez, 2413, Centro Educativo, sala 06 – Bairro Aeroporto, Campus Paricarana, CEP: 69.310-000 – Boa Vista/RR.

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), que garantiza los derechos de los participantes. Si tiene alguna duda sobre la aprobación de este proyecto, por favor contacte al CEP/UFRR en la siguiente dirección: Av. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus Paricarana), Bloco 7, sala 737, Boa Vista/RR. Correo electrónico: coep@ufrr.br. Horario de atención: 2:00 p.m. a 6:00 p.m.

Yo, _____, acepto voluntariamente participar en esta investigación como representante del estudiante antes mencionado. He sido informado y comprendo los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la investigación.

Este documento se preparará en dos copias originales, una para yo y uno para los investigadores.

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

_____

Firma del Representante Legal

_____

Firma del Investigador

Apêndice 14 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Projeto de dissertação: **ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA**

Mestranda: **Aldevânia Barreto de Matos**

Objetivos	Pergunta 1	Pergunta 2
a. Conhecer a composição dos Itinerários Formativos (IF) do Novo Ensino Médio das escolas-piloto em Boa Vista, Roraima, Brasil.	Como foram definidos os Itinerários Formativos oferecidos em sua escola?	Em sua opinião, os componentes curriculares (disciplinas) dos IF atendem diversas necessidades dos estudantes? Por quê?
b. Conhecer a partir de estudo bibliográfico e documental e da percepção dos pais de/ou de estudantes com necessidades educacionais especiais, como ocorreu sua inclusão nos IF do NEM.	Como você avalia a inclusão dos estudantes PAEE nos Itinerários Formativos do NEM?	Quais foram os principais desafios enfrentados na inclusão dos estudantes PAEE nos Itinerários Formativos?
c. Identificar as implicações da escolha dos IF, na permanência e conclusão do Novo Ensino Médio pelos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas-piloto, de ensino não-integral, na cidade de Boa Vista/Roraima/Brasil.	De que maneira a escolha do IF do Novo Ensino Médio influenciou a permanência dos estudantes PAEE na escola?	Que adaptações nos IF foram necessárias para garantir a conclusão do Ensino Médio pelos estudantes PAEE?

Apêndice 15 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM COORDENADORES

Projeto de dissertação: **ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA**

Mestranda: **Aldevânia Barreto de Matos**

Objetivos	Pergunta 1	Pergunta 2
a. Conhecer a composição dos Itinerários Formativos (IF) do Novo Ensino Médio das escolas-piloto em Boa Vista, Roraima, Brasil.	Como foi o processo de escolha e implementação dos Itinerários Formativos em sua escola?	Quais foram os critérios adotados para definir os Itinerários Formativos oferecidos?
b. Conhecer a partir de estudo bibliográfico e documental e da percepção dos pais de/ou de estudantes com necessidades educacionais especiais, como ocorreu sua inclusão nos IF do NEM.	Qual foi o papel da escola na inclusão dos estudantes PAEE nos Itinerários Formativos?	Como a escola lidou com as necessidades específicas dos estudantes PAEE durante o processo de escolha dos IF?
c. Identificar as implicações da escolha dos IF, na permanência e conclusão do Novo Ensino Médio pelos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas-piloto, de ensino não-integral, na cidade de Boa Vista/Roraima/Brasil.	Em sua opinião, como a escolha do IF do Novo Ensino Médio impactou a permanência dos estudantes PAEE na escola?	Que estratégias foram adotadas para garantir que os estudantes PAEE concluíssem o Ensino Médio?

Apêndice 16 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTUDANTES

Projeto de dissertação: **ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA**

Mestranda: **Aldevânia Barreto de Matos**

Objetivos	Pergunta 1	Pergunta 2
a. Conhecer a composição dos Itinerários Formativos (IF) do Novo Ensino Médio das escolas-piloto em Boa Vista, Roraima, Brasil.	Quais foram os critérios que você considerou para escolher o seu Itinerário Formativo?	Como você avalia a oferta dos Itinerários Formativos disponíveis em sua escola?
b. Conhecer a partir de estudo bibliográfico e documental e da percepção dos pais de/ou de estudantes com necessidades educacionais especiais, como ocorreu sua inclusão nos IF do NEM.	Você sentiu-se incluído no processo de escolha do Itinerário Formativo? Se sim, como foi esse processo?	Você acha que os Itinerários Formativos oferecidos atendem as suas necessidades e expectativas? Por quê?
c. Identificar as implicações da escolha dos IF, na permanência e conclusão do Novo Ensino Médio pelos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas-piloto, de ensino não-integral, na cidade de Boa Vista/Roraima/Brasil.	De que maneira a escolha do IF do Novo Ensino Médio impactou sua decisão de permanecer na escola?	Você encontrou dificuldades no IF, que poderiam afetar sua conclusão do Ensino Médio?

Apêndice 17 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTUDANTES - Em Língua Inglesa

Dissertation Project: **TARGET STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION AND THEIR EDUCATIONAL PATHWAYS IN THE PILOT SCHOOLS OF THE NEW HIGH SCHOOL FROM 2022 TO 2024 IN BOA VISTA/RORAIMA**

Master's Student: **Aldevânia Barreto de Matos**

Objectives	Question 1	Question 2
a. To understand the composition of the Educational Pathways (EP) of the New High School in the pilot schools in Boa Vista, Roraima, Brazil.	What criteria did you consider when choosing your Educational Pathway?	How do you evaluate the availability of the Educational Pathways offered at your school?
b. To understand, through bibliographic and documentary studies and the perception of parents and/or students with special education needs, how their inclusion occurred in the Educational Pathways of the New High School.	Did you feel included in the process of choosing the Educational Pathway? If so, how was that process?	Do you think the Educational Pathways offered meet your needs and expectations? Why?
c. To identify the implications of the choice of Educational Pathways (EP) on the retention and completion of the New High School by studi with special education needs enrolled in non- full-time pilot schools in Boa Vista/Roraima/Brazil.	How did the choice of the Educational Pathway in the New High School impact your decision to remain in school?	Did you encounter any difficulties in the Educational Pathway that could affect your completion of High School?

Apêndice 18 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTUDANTES - Em Língua Espanhola

Proyecto de Tesis: **ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS ITINERARIOS FORMATIVOS EN LOS CENTROS EXPERIMENTALES DE LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE 2022 A 2024 EN BOA VISTA/RORAIMA**

Estudiante de Maestría: **Aldevânia Barreto de Matos**

Objectivos	**Pregunta 1**	**Pregunta 2**
a. Conozca la composición de los Itinerarios Formativos (IF) de la Nueva Escuela Secundaria de escuelas piloto en Boa Vista, Roraima, Brasil.	¿Qué criterios tuviste en cuenta al elegir tu Itinerarios Formativos?	¿Cómo evalúa la disponibilidad de los Itinerarios Formativos que se ofrecen en su escuela?
b. Comprender, a partir de estudios bibliográficos, documentales y de la percepción de los padres de/o estudiantes con necesidades educativas especiales, cómo se produjo su inclusión en la Nueva Enseñanza Secundaria - IF.	¿Te sentiste incluido en el proceso de elección del Itinerario Formativo? Si es así, ¿cómo fue ese proceso?	¿Crees que los Itinerarios Formativos que te ofrecemos satisfacen tus necesidades y expectativas? ¿Por qué?
c. Identificar las implicaciones de la elección del IF, en la retención y finalización de la Nueva Enseñanza Media por parte de estudiantes con necesidades educativas especiales matriculados en escuelas experimental, con educación no integral, en la ciudad de Boa Vista/Roraima/Brasil.	¿Cómo influyó la elección del Itinerario Formativo en la Nueva Escuela Secundaria en su decisión de permanecer en la escuela?	¿Encontró alguna dificultad en el Itinerario Formativo que pudiera afectar la finalización de la escuela secundaria?

Apêndice 19 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DE ESTUDANTE IMPEDIDO DE PARTICIPAR DIRETAMENTE DA ENTREVISTA

Projeto de dissertação: **ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA Educação Especial E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2022 A 2024 EM BOAVISTA/RORAIMA**

Mestranda: **Aldevânia Barreto de Matos**

Objetivos	Pergunta 1	Pergunta 2
a. Conhecer a composição dos Itinerários Formativos (IF) do Novo Ensino Médio das escolas-piloto em Boa Vista, Roraima, Brasil.	Quais foram os critérios considerados para a escolha do Itinerário Formativo cursado pelo seu filho?	Como você avalia os Itinerários Formativos disponíveis na escola para seu filho?
b. Conhecer a partir de estudo bibliográfico e documental e da percepção dos pais de/ou de estudantes com necessidades educacionais especiais, como ocorreu sua inclusão nos IF do NEM.	Você sentiu seu filho incluído no processo de escolha do Itinerário Formativo? Se sim, como foi esse processo?	Você acha que os Itinerários Formativos oferecidos atendem as necessidades e expectativas para seu filho? Por quê?
c. Identificar as implicações da escolha dos IF, na permanência e conclusão do Novo Ensino Médio pelos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas-piloto, de ensino não-integral, na cidade de Boa Vista/Roraima/Brasil.	De que maneira a escolha do IF do Novo Ensino Médio impactou a permanência do seu filho na escola?	Você percebeu dificuldades no IF, que poderiam afetar a conclusão do Ensino Médio, por seu filho?

Apêndice 20 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DE ESTUDANTE IMPEDIDO DE PARTICIPAR DIRETAMENTE DA ENTREVISTA - Em Língua Inglesa

Dissertation Project: **TARGET STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION AND THEIR EDUCATIONAL PATHWAYS IN THE PILOT SCHOOLS OF THE NEW HIGH SCHOOL FROM 2022 TO 2024 IN BOA VISTA/RORAIMA**

Master's Student: **Aldevânia Barreto de Matos**

Objectives	Question 1	Question 2
a. To understand the composition of the Educational Pathways (EP) of the New High School in the pilot schools in Boa Vista, Roraima, Brazil.	What criteria are considered when choosing the Educational Pathway for your child?	How do you evaluate the Educational Pathways available at the school for your child?
b. To understand, through bibliographic and documentary studies and the perception of parents and/or students with special education needs, how their inclusion occurred in the Educational Pathways of the New High School.	Did you feel that your child was included in the process of choosingthe educational Pathway? If so, how was this process?	Do you think the Educational Pathways offered meet the needs and expectations for your child? Why?
c. To identify the implications of the choice of Educational Pathways (EP) on the retention and completion of the New High School by studi with special education needs enrolled in non- full-time pilot schools in Boa Vista/Roraima/Brazil.	How did the choice of the Educational Pathway in the New High School impact your child's retention in school?	Did you notice any difficulties in the Educational Pathway that could affect your child's completion of High School?

Apêndice 21 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DE ESTUDANTE IMPEDIDO DE PARTICIPAR DIRETAMENTE DA ENTREVISTA - Em Língua Espanhola

Proyecto de Tesis: **ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS ITINERARIOS FORMATIVOS EN LOS CENTROS EXPERIMENTALES DE LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE 2022 A 2024 EN BOA VISTA/RORAIMA.**

Estudiante de Maestría: **Aldevânia Barreto de Matos**

Objetivos	Pregunta 1	Pregunta 2
a. Conozca la composición de los Itinerarios Formativos (IF) de la Nueva Escuela Secundaria de escuelas piloto en Boa Vista, Roraima, Brasil.	¿Cuáles fueron los criterios considerados a la hora de elegir el Itinerario Formativo seguido por su hijo?	¿Cómo valoras los Itinerarios Formativos disponibles en el colegio para tu hijo?
b. Comprender, a partir de estudios bibliográficos, documentales y de la percepción de los padres de/o estudiantes con necesidades educativas especiales, cómo se produjo su inclusión en la Nueva Enseñanza Secundaria - IF.	¿Sentiste que tu hijo estaba incluido en el proceso de elección del Itinerario Formativo? Si es así, ¿cómo fue ese proceso?	¿Crees que los Itinerarios Formativos ofrecidos satisfacen las necesidades y expectativas de tu hijo? ¿Por qué?
c. Identificar las implicaciones de la elección del IF, en la retención y finalización de la Nueva Enseñanza Media por parte de estudiantes con necesidades educativas especiales matriculados en escuelas experimental, con educación no integral, en la ciudad de Boa Vista/Roraima/Brasil.	¿Cómo afectó la elección del IF de la Nueva Escuela Secundaria en la permanencia de su hijo en la escuela?	¿Notó dificultades en IF que podrían afectar la finalización de la escuela secundaria de su hijo?

ANEXO