

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Talita Pagotto Marciano

Sistema de ensino e de aprendizagem no Colégio Militar de Juiz de Fora: efeito das práticas inclusivas no redimensionamento escolar.

Juiz de Fora

2026

Talita Pagotto Marciano

Sistema de ensino e de aprendizagem no Colégio Militar de Juiz de Fora: efeito das práticas inclusivas no redimensionamento escolar.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Lúcia Ferreira

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pagotto Marciano, Talita.

Sistema de ensino e de aprendizagem no Colégio Militar de Juiz de Fora: : efeito das práticas inclusivas no redimensionamento escolar / Talita Pagotto Marciano. -- 2026.

180 f.

Orientador: Eliana Lúcia Ferreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Educação Especial;. 2. Educação Inclusiva;. 3. Colégio Militar;. 4. Análise do Discurso.. I. Lúcia Ferreira, Eliana, orient. II. Título.

Talita Pagotto Marciano

Sistema de ensino e de aprendizagem no Colégio Militar de Juiz de Fora: efeito das práticas inclusivas no redimensionamento escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 17 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Eliana Lucia Ferreira - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Julio Cesar Vieira Lopes
Colégio Militar de Juiz de Fora

Dr(a) Otávio Rodrigues de Paula
Universidade Estadual de Minas Gerais

Juiz de Fora, 17/07/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Lucia Ferreira, Professor(a)**, em 19/08/2026, às 01:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 19/08/2026, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Otávio Rodrigues de Paula, Usuário Externo**, em 19/08/2026, às 20:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Julio Cesar Vieira Lopes, Usuário Externo**, em 21/08/2026, às 07:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3093223** e o código CRC **7071FEAC**.

Dedico este trabalho aos meus pais e a minha irmã, pelo amor incondicional e pelo que sou por causa deles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar, conceder força e sabedoria e representar fonte de segurança em cada passo desta jornada. A fé sustentou minha caminhada nos momentos de incerteza, renovou minhas esperanças diante dos desafios e fortaleceu minha determinação para prosseguir. A Ele, expressei minha gratidão pela proteção, pelo amparo e pela serenidade necessários à realização deste empreendimento acadêmico.

Desde cedo aprendi que pouco se faz sozinho; por isso, estes agradecimentos não são curtos e, ainda assim, não abrangem todas as pessoas que marcaram minha trajetória. Cada presença, gesto de apoio e palavra de incentivo contribuiu significativamente para tornar esta caminhada possível.

Agradeço aos meus pais, que desde a infância me ensinaram o Valor da Dedicção, da Fé e da Educação. Ao meu pai, Sebastião, agricultor e floricultor, e à minha mãe, Fátima, que trabalhou no comércio e em casas de família, agradeço por me ensinarem, pelo exemplo, a importância do trabalho, do esforço e da perseverança. Ao longo da vida, compreendi por meio da história dos senhores, o quanto a Educação poderia transformar uma realidade. Sempre enxerguei em ambos o desejo de terem estudado mais e de terem tido outras oportunidades, e esse desejo também passou a fazer parte da minha caminhada.

À minha mãe, Fátima, por ser exemplo de alegria contagiante e resiliência. Obrigada por tantas vezes colocar a minha felicidade acima da sua e por me ensinar, diariamente, a enfrentar os desafios com força e esperança.

Ao meu pai, Sebastião, obrigada por despertar em mim o amor pelo conhecimento, principalmente, por Jesus. Obrigada por cada ensinamento, por cada esforço e por ter contribuído para que eu chegasse até aqui.

À minha irmã, Ana Paula, pelo companheirismo. Obrigada por acreditar em mim, muitas vezes mais do que eu mesma, por despertar sempre o melhor em mim e pelo amor incondicional. Obrigada por cada etapa da vida que dividimos e por fazer parte de todas as conquistas que construí até aqui.

Estendo os agradecimentos aos meus avós e aos meus familiares, que representam o amor, o apoio e a torcida que sempre estiveram presentes em minha história. Obrigada por cada palavra de incentivo, pelas orações.

Ao amigo Julio, minha eterna gratidão. Obrigada por enxergar em mim possibilidades ainda não reconhecidas e por me incentivar a ir além do horizonte inicialmente vislumbrado. Este mestrado integra minha caminhada acadêmica e carrega muito do incentivo, das

conversas e da confiança partilhados ao longo dos anos. Obrigada por despertar em mim a vontade de pesquisar, investigar e compreender a realidade a partir do campo científico.

Como você costuma dizer, “eu gosto das manhãs orvalhadas”. Guardo essa frase com especial carinho, pois, ao ouvi-la, passei a compreender a profundidade da metáfora criada para expressar o ofício do pesquisador. Há manhãs nas quais a neblina encobre a paisagem e não permite antever o caminho, despertando a curiosidade diante daquilo ainda oculto. Aos poucos, a névoa se dissipa, os contornos aparecem e aquilo antes impossível de enxergar começa a revelar novas possibilidades. Assim também acontece na pesquisa: o pesquisador não se contenta com aquilo imediatamente visível; inquieta-se diante do desconhecido, segue os vestígios, formula perguntas e busca compreender a realidade, mesmo quando ela ainda se apresenta encoberta. Talvez resida justamente aí o encanto da investigação científica: na expectativa pelo desvelamento, na persistência diante das incertezas e na descoberta de novos sentidos para aquilo antes envolto em neblina.

Obrigada pelas madrugadas de estudo no Colégio Militar de Juiz de Fora, pelos momentos de discussão, pelas horas de almoço dedicadas à pesquisa e pelas inúmeras vezes que me levou à UFJF para as orientações e aulas. Obrigada pelo apoio incondicional ao longo de toda essa caminhada, pela generosidade na partilha do conhecimento e pela amizade tão presente nos momentos decisivos. Mais do que conhecimento partilhado, levo comigo a alegria e as risadas sem fim e de ter ao lado um amigo capaz de despertar perguntas, ampliar horizontes e mostrar, na prática, como a pesquisa nasce da inquietação, amadurece no diálogo e ganha sentido na busca por aquilo ainda encoberto pela neblina.

À Professora Dra. Eliana, pelas orientações e pela confiança neste trabalho desde o início. Obrigada por conduzir esta pesquisa com dedicação e por contribuir para minha formação como pesquisadora.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão, Movimento e Ensino (NGIME), por ter me acolhido e proporcionado um espaço de aprendizagem, diálogo e construção do conhecimento. A participação no grupo ampliou meu olhar sobre a pesquisa e fortaleceu minha identidade como pesquisadora.

À Ângela, pelo acolhimento, pelo carinho e pelas palavras de força durante esse percurso. Obrigada por sempre me lembrar o quanto eu mudei desde a minha chegada ao NGIME. Suas palavras e seu olhar sobre o meu crescimento permanecerão para sempre em mim.

À Força Aérea Brasileira, agradeço pela minha formação, pelos valores aprendidos na caserna. A mudança de realidade proporcionada pela instituição, embora inicialmente tenha sido desafiadora, tornou-se uma das melhores experiências que poderia ter vivido.

Ao Exército Brasileiro e ao Colégio Militar de Juiz de Fora, por me proporcionarem um locus de pesquisa tão rico e por contribuírem para minha formação profissional e acadêmica.

Aos companheiros de trabalho da Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), agradeço pela convivência, pelo aprendizado diário, pelas trocas e pelo apoio ao longo desses anos. Cada uma contribuiu durante todo esse processo profissional e para a construção desta pesquisa.

Aos amigos Daniele, Mônica e Guilherme, agradeço por terem feito parte desta caminhada de maneira tão especial. Obrigada pelas inúmeras caronas que possibilitaram minha presença nas aulas, nas orientações e nos compromissos do mestrado. Pequenos gestos de cuidado fizeram toda a diferença e permanecerão para sempre em minha memória.

À amiga Aline, por uma amizade construída ao longo de uma vida inteira, atravessando infância, faculdade e trabalho. Obrigada por torcer por mim e celebrar minhas conquistas como se fossem suas e por dizer que este trabalho também representa uma realização pessoal.

À canga Walquíria, companheira de farda e de caminhada, pelos diálogos, pelo apoio, pelo acolhimento e por sempre estar presente. Obrigada pela confiança e por caminhar comigo na construção da minha identidade profissional.

À amiga Maíra, obrigada pelas palavras de incentivo, pelas risadas (muitas risadas) e pela leveza que trouxe para esta caminhada. Você me mostrou a importância de sorrir mesmo diante dos desafios, e tenho certeza de que estou mais leve depois da nossa aproximação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, agradeço pelos aprendizados e pelas contribuições para minha formação acadêmica.

Aos participantes desta pesquisa, agradeço pela disponibilidade, pela confiança e por compartilharem as experiências, tornando possível a construção deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos os envolvidos, de alguma maneira, nesta etapa da minha jornada. Esta conquista representa muito mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica; representa uma caminhada construída com apoio, dedicação, fé e pessoas presentes ao longo do percurso, cujas contribuições tornaram possível a realização deste empreendimento. Levo comigo os aprendizados, os encontros e a certeza que a Educação transforma vidas.

Muito obrigada!

RESUMO

Almejou-se, com este empreendimento acadêmico, analisar a realidade da implantação da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), com vistas a compreender se a práxis da inclusão contribuiu para modificar o sistema de ensino-aprendizagem no CMJF. A escuta prévia, em modelo informal, revelou um conjunto de dúvidas oriundas do exercício reflexivo acerca de como proceder ao desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência matriculados na Instituição. Pretendeu-se compreender como ocorreram as adaptações inerentes às interações educativas entre os sujeitos da Instituição CMJF e os educandos com deficiência, recentemente incluídos no corpo discente da Escola. A temática desenvolve-se por meio de um estudo de caso, orientado pela perspectiva da Análise do Discurso (AD). Inicialmente, apresentou-se a constituição histórica da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no CMJF. Em seguida, utilizei a AD como aporte teórico-metodológico para a interpretação dos discursos dos docentes, fundamentado nos subsídios teóricos de Orlandi (2014) e Pêcheux (1983). Constituíram-se objetivos da dissertação: avaliar os possíveis efeitos da implantação da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, para o redimensionamento do sistema de ensino-aprendizagem do CMJF; descrever o fenômeno da Educação Especial no CMJF; analisar os discursos dos participantes da pesquisa sobre a Educação Especial no CMJF; e correlacionar os resultados da análise dos discursos com a opção teórica de linha francesa. Projetou-se elaborar a descrição da situação histórica da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, implantada no CMJF. Posteriormente, aplicou-se interpretação com fundamento em subsídios teóricos. Destacou-se, como principal motivação para a elaboração deste empreendimento acadêmico, o interesse em contribuir para o aprimoramento da atenção dispensada aos educandos acolhidos na educação inclusiva. Ao final, projetou-se aprimorar a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência e complementar os esforços já empreendidos no campo da Educação Especial. Existiram, ainda, razões de relevância, sobretudo a possibilidade de o CMJF transformar-se em referência para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. Os resultados da investigação revelaram que a Educação Especial no CMJF encontra-se em fase de consolidação, com crescimento progressivo do número de estudantes atendidos pela Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), registrando em 2026 um total de 32 alunos acompanhados, predominando diagnósticos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista. A análise dos discursos docentes evidenciou que 81,25% dos participantes (13

professores) afirmaram ter redimensionado suas práticas pedagógicas, enquanto 6,25% (1 professor) declararam não ter realizado mudanças e 12,50% (2 professores) negaram alterações, embora os sentidos presentes em suas enunciações tenham revelado reconfigurações implícitas. Constatou-se, assim, que o redimensionamento do sistema de ensino-aprendizagem já se encontra em curso, introduzindo novas situações pedagógicas e produzindo regularidades discursivas. As conclusões apontaram quatro eixos centrais: consolidação da Educação Especial, redimensionamento em andamento, reconfiguração das práticas educativas e identificação de regularidades discursivas. As sugestões decorrentes da pesquisa indicaram a necessidade de institucionalização de tempo para planejamento inclusivo, criação de marco regulatório, formação continuada diferenciada e sistematização das práticas inclusivas. As possibilidades de continuidade investigativa incluem a compreensão dos estudantes público da Educação Especial sobre o processo de inclusão, a análise dos discursos dos demais alunos, o estudo da sistematização do Atendimento Educacional Especializado no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e a investigação sobre a percepção das famílias em relação ao acolhimento e acompanhamento no CMJF.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Colégio Militar; Análise do Discurso.

ABSTRACT

This academic endeavor aimed to analyze the implementation of Special Education-within the framework of inclusive education-at the Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), seeking to understand whether the praxis of inclusion has contributed to transforming the teaching-learning system at the institution. Preliminary, informal consultations revealed a range of questions arising from a reflective process regarding how to foster the autonomy of students with disabilities enrolled at the school. The study sought to understand how the necessary adaptations were made to the educational interactions between members of the CMJF community and the students with disabilities who were recently integrated into the student body. The topic is explored through a case study, guided by the perspective of Discourse Analysis (DA). Initially, the historical development of Special Education-from the standpoint of inclusive education-at the CMJF is presented. Subsequently, Discourse Analysis is employed as a theoretical-methodological framework to interpret the discourses of the teaching staff, drawing upon the theoretical foundations established by Orlandi (2014) and Pêcheux (1983). The objectives of this dissertation include: evaluating the potential effects of implementing Special Education (within an inclusive framework) on the restructuring of the CMJF's teaching-learning system; describing the phenomenon of Special Education at the CMJF; analyzing the discourses of research participants regarding Special Education at the CMJF; and correlating the results of this discourse analysis with the chosen theoretical approach (the French school of Discourse Analysis). The study outlines the historical context of Special Education-within the perspective of inclusive education-as implemented at the CMJF, followed by an interpretation grounded in the aforementioned theoretical framework. The primary motivation for developing this academic project was the desire to contribute to improving the care provided to students within the framework of inclusive education. Ultimately, the goal was to enhance the quality of support for students with disabilities and to complement existing efforts in the field of Special Education. There were also significant reasons for this study, most notably the potential for the CMJF to serve as a benchmark for formulating public policies aimed at the inclusion of people with disabilities. The research findings revealed that Special Education at the CMJF is in a phase of consolidation, with a progressive increase in the number of students served by the Specialized Educational Support Section (SAEE); by 2026, a total of 32 students were receiving support, with diagnoses related to Autism Spectrum Disorder being the most prevalent. An analysis of the teachers' discourse showed that 81.25% of the participants (13 teachers) stated that they had adjusted their pedagogical practices, while 6.25% (1 teacher) claimed to have made no changes, and 12.50% (2 teachers) denied any alterations-though the underlying meanings in their statements revealed implicit reconfigurations. It was thus determined that the adjustment of the teaching-learning system is already underway, introducing new pedagogical situations and producing discursive regularities. The conclusions

highlighted four central themes: the consolidation of Special Education, an ongoing process of adjustment, the reconfiguration of educational practices, and the identification of discursive regularities. Recommendations arising from the research include the need to institutionalize time for inclusive planning, establish a regulatory framework, provide specialized continuing education, and systematize inclusive practices. Potential avenues for future research include exploring how students within the Special Education target group perceive the inclusion process, analyzing the discourse of other students, studying the systematization of Specialized Educational Support within the Military College System of Brazil (SCMB), and investigating how families perceive the reception and support provided at the CMJF.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Military School; Discourse Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Expressões de busca.....	23
Figura 2 - Operadores booleanos utilizados para delimitar os assuntos durante a busca na literatura.....	26
Figura 3 - Sistema Colégio Militar do Brasil organização hierárquica.....	42
Figura 4 - Placa da Portaria Ministerial afixada no CMJF.....	46
Figura 5 - Mascote Nicodemus durante solenidade.	48
Figura 6 - Galeria dos comandantes do batalhão escolar	49
Figura 7 - Estrutura organizacional do Colégio Militar de Juiz de Fora.....	55
Figura 8 - Corte do cabelo masculino permitido do SCMB.....	76
Figura 9 - Homem Vitruviano.	79
Figura 10 - Pessoas de 2 anos ou mais com deficiência (%).	88
Figura 11 - Estudantes de 6 anos ou mais (%). Por grupos de idade, segundo o sexo e existência de autismo.	90
Figura 12 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%).	91
Figura 13 - Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão.....	103
Figura 14 - Planejamento e implementação gradual da inclusão de estudantes com necessidades especiais nos Colégios Militares.	133
Figura 15 - Meta 8.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação no Concurso do CMJF – 2020 a 2025.	51
Tabela 2 - Alunos atendidos pela SAEE (2021–2025).....	52
Tabela 3 - Definição dos termos.	101
Tabela 4 - Definição de exclusão, segregação, integração e inclusão.....	103
Tabela 5 - Quantitativo de docentes do CMJF.....	122
Tabela 6- Quantitativo de docentes do CMJF em seções da DE... ..	122
Tabela 7 - Quantitativo de docentes participantes da pesquisa.....	123
Tabela 8 - População da pesquisa.	123
Tabela 9 - Docentes voluntários do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM).	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificadores e Expressões de Busca: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	25
Quadro 2 - Descrição das publicações da CAPES, com autores, título e local de veiculação.	26
Quadro 3 - Identificadores e expressões de busca na BDTD.	28
Quadro 4 - Descrição das publicações da BDTD, com autores, título e local de veiculação... ..	29
Quadro 5 - Identificadores e expressões de busca na plataforma de OATD.....	31
Quadro 6 - Descrição das publicações da OATD, com autores, título e local de veiculação..	32
Quadro 7 - Síntese das publicações publicadas nas três plataformas de acordo com as expressões de busca.	33
Quadro 8 - Levantamento das publicações depositadas em mais de um repositório... ..	35
Quadro 9 - Obras com aderência à proposta investigativa.	37
Quadro 10 - perfil dos professores do CMJF	63
Quadro 11 - movimentações de docentes do CMJF entre jan/2023 e nov/2025.	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AEE - Atendimento Educacional Especializado (AEE)

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMC - Colégio Militar de Curitiba

CMPA - Colégio Militar de Porto Alegre

CFOAV - Curso de Formação de Oficiais Aviadores

DECEX - Departamento de Educação e Cultura do Exército

DA - Divisão Administrativa

DE - Divisão de Ensino

EEI - Educação Especial na perspectiva inclusiva

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ESA - Escola de Sargentos das Armas

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FAB - Força Aérea Brasileira

GT - Grupo de Trabalho

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPF - Ministério Público Federal

NGIME - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão, Movimento e Ensino

NAAH/S Federal - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

OATD - *Open Access Theses and Dissertations*

PA - Plano de Aula

PTTC - Prestação de Tarefa por Tempo Certo

SAP - Seção de Apoio Pedagógico

SAEE - Seção de Atendimento Educacional Especializado

STE - Seção Técnica de Ensino

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TFE - Transtornos Funcionais Específicos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.	17
2. REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE	23
3. O COLÉGIO MILITAR DE JUIZ DE FORA: cultura e identidade institucional.	42
3.1 UNIDADE NA DIVERSIDADE: O PERFIL DO PROFESSOR NO CMJF.	61
3.2 ÉTICA E ESTÉTICA: postura e flexibilidade	75
4. A GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SOLO VERANIL	81
4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORIGENS	82
4.2 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS E DADOS CENSITÁRIOS	86
4.3 ESCOLA NOVA	92
4.4 CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	95
4.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: POLÍTICAS PÚBLICAS	96
4.6 TRANSFORMAÇÕES RECENTES NA POLÍTICA EDUCACIONAL: NOVOS MARCOS NORMATIVOS	113
4.7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	116
5. METODOLOGIA	119
5.1 ORGANIZAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS	119
5.2 ESTUDO DO MÉTODO	120
5.2.1 População da pesquisa e contexto de atuação dos sujeitos	120
5.2.2 O lugar dos sujeitos da pesquisa	124
5.2.3 Características da população	125
5.2.4 O <i>corpus</i> de análise	126
5.2.5 Caminhos no processo da obtenção de dados	127
5.2.6 Referencial metodológico	128
5.2.7 Procedimento de Análise	129
6. DISCUSSÃO	130
7. NOVOS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO EMPÍRICO: ATUALIZAÇÕES E PERSPECTIVAS	140
7.1 ENTREVISTAS	142
7.1.1 Depoimentos registrados de outubro a dezembro de 2025	142
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	161

8.1 CONCLUSÃO I – GRUPO A: SUJEITOS AUTORIZADOS E ALTAMENTE LEGITIMADOS	163
8.2 CONCLUSÃO II – GRUPO B: SUJEITOS LEGITIMADOS POR COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA FORMAL	164
8.3 CONCLUSÃO III – GRUPO C: SUJEITOS EM POSIÇÃO INSTÁVEL	165
8.4 CONCLUSÃO IV – GRUPO D: SUJEITOS CIVIS COM VOZ HÍBRIDA E SIGNIFICATIVA	166
REFERÊNCIAS	170

1. INTRODUÇÃO

À moda das mais vetustas tradições militares, integradas às rotinas da Educação Básica, ouço o som da corneta reverberar com precisão milimétrica. Os acordes do instrumento anunciam o início de mais um expediente. Acompanho os passos dos alunos, cadenciados por brados enérgicos e movimentos marciais, o que evidencia outros aspectos das tradições presentes no ambiente escolar do Colégio Militar. Nesse espaço, cujos pilares se assentam sobre a disciplina e a hierarquia, reconheço a inclusão ocorrendo nos detalhes, em sutis adaptações e constantes ações mediadoras, que tornam possível o acesso das pessoas com deficiência à aprendizagem. Relato esse cenário como parte da realidade vivida e do modo pelo qual a instituição organiza e conduz o cotidiano.

A vivência da mediação, engendrada pela minha prática cotidiana no âmbito profissional, evidenciou que a abordagem expositiva da aula nem sempre é eficaz para a aprendizagem desses estudantes. O ensino adaptado para uma configuração mais concreta, por meio de atividades práticas, uso de figuras, exercícios ajustados e leitura direta do passo a passo das tarefas, favorece o processo de aprendizagem. Enquanto mediadora e pesquisadora, compreendo que os recursos visuais e concretos favorecem o direcionamento do foco para a aprendizagem, sobretudo quando combinados aos interesses e às necessidades individuais dos discentes.

As interações diárias estabelecidas com alunos da Educação Especial viabilizam reflexões profundas sobre a prática pedagógica, ensejam novas demandas, adaptações e ressignificações metodológicas, visando a um processo de ensino mais acessível. Nesse contexto, elaboro questionamentos fundamentais: até que ponto a interação com esses estudantes transforma a prática dos docentes? De que maneira essa experiência impacta a percepção da educação inclusiva dentro da estrutura militar?

Destaco, portanto, como motivação-príncipe para a elaboração deste empreendimento acadêmico, o interesse em contribuir para o aprimoramento da atenção dispensada aos educandos acolhidos na educação inclusiva. Essa intenção ultrapassa as fronteiras da implementação da Educação Especial no CMJF e busca compreender como ocorrem as adaptações inerentes às interações educativas entre os sujeitos da instituição CMJF e os educandos com deficiência, recentemente incluídos no corpo discente da escola.

Nesse compasso, por estar inserida profissionalmente no contexto do ensino militar, vivenciar a transição entre instituições escolares da esfera castrense e desejar aprofundar conhecimentos sobre inclusão, percebo a necessidade de elaborar estratégias formativas para

lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência instigou-me a vontade de pesquisar a temática da inclusão e contribuir para redefinir um ambiente, de fato, em transformação, como espaço de pertencimento.

O contato direto com essas vivências mostrou-me práticas inclusivas permeadas pela tradição e pela inovação, pelas normas e pela flexibilidade, pelo ensino e pelo acolhimento, o que constituiu a motivação para a presente investigação. Essa familiaridade com o ambiente alicerça-se na formação militar adquirida na Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), instituição da Força Aérea Brasileira (FAB) que oferta o Ensino Médio em regime de internato.

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (PPC/EPCAR), em seu Art. 3º, a EPCAR constitui uma fase de preparação, integrando o Ensino Militar e o Ensino Médio da Educação Básica, com vistas ao aprimoramento dos conhecimentos dos alunos para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV) da Academia da Força Aérea (AFA). A estrutura fundamenta-se nos princípios estabelecidos pelos normativos do Comando da Aeronáutica (COMAER), alinhando-se às diretrizes da educação nacional, expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem deixar de integrar os valores éticos, morais, cívicos e disciplinares próprios do Ensino Militar (PPC/EPCAR, Art. 4º).

Reconhecida por sua excelência, a instituição tem como missão preparar os alunos para o ingresso no CFOAV, pautando-se nos valores de "Dignidade acima de tudo", "Servir por ideal" e "Aprender para liderar" (EPCAR, 2025a). Adicionalmente, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, a EPCAR obteve o primeiro lugar entre as escolas públicas de Ensino Médio do Brasil, resultado certificador do compromisso com a qualidade do ensino e com a preparação de futuros cidadãos (EPCAR, 2024b).

Como ponto de partida contextual, essa bagagem direciona a análise para o CMJF. Dessa maneira, o itinerário profissional entre duas escolas militares transforma-se em eixo impulsionador e matriz inicial de compreensão, proporcionando-me condições materiais e despertando o interesse para investigar a temática da inclusão das pessoas com deficiência nos colégios militares.

No universo das escolas orientadas por normas e culturas singulares, encontra-se o CMJF. Como instituição integrante do sistema de ensino-aprendizagem militar, apresenta uma cultura institucional demarcada pelos princípios e valores cultivados pelo Exército Brasileiro (EB): respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo,

aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão, conforme descrito no Projeto Pedagógico (PP/SCMB, 2021).

Becker (2019) ressalta a demanda por uma análise cuidadosa desses elementos, estruturadores do ambiente e da rotina da Educação Básica, no tocante à intersecção com as premissas da Educação Especial e da educação inclusiva. A autora aponta a padronização de sistemas historicamente orientados pela ordem e levanta questionamentos acerca da flexibilidade necessária ao acolhimento das singularidades educativas. Um exemplo é a determinação de imobilidade durante as formaturas, em que a incapacidade de manter tal postura por parte dos alunos pode produzir efeitos disciplinares, inclusive a possibilidade de desligamento do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), caso a nota de comportamento fique abaixo do limite estabelecido.

Importa elucidar que a participação dos estudantes nas formaturas segue princípios derivados da ordem unida, em conformidade com a cultura da formação militar. Durante esse tipo de atividade, a imobilidade corporal constitui um elemento central, pois, no âmbito castrense, o militar somente pode movimentar-se após o comando "à vontade". Esse padrão de comportamento estende-se aos alunos inseridos na formação escolar. Sob o olhar orientador dos monitores, denominados agentes de ensino, os estudantes são acompanhados por uma presença que busca apoiar o cotidiano escolar e favorecer a compreensão das normas e rotinas institucionais.

Em situações de repetidos descompassos na postura e na compostura esperadas no contexto do CMJF, os estudantes podem receber um Fato Observado (FO). Quando registrado de maneira negativa, esse documento interfere na pontuação disciplinar, podendo ocasionar perda de graus e, em combinação com outros registros desfavoráveis, resultar no desligamento do discente. Assim, a premissa da postura e da compostura durante as formaturas integra o conjunto de práticas disciplinares presentes no cotidiano pedagógico dos colégios militares.

A convivência diária com estudantes da Educação Especial, predominantemente alunos com autismo, no CMJF revelou que, embora a cultura militar ofereça um ambiente marcado pela rotina, pela previsibilidade e pela segurança, esse repertório de práticas e ritmos, ainda que estruturado, suscita indagações acerca da capacidade real de produzir o acolhimento e a estabilidade sensorial requeridos por estudantes com deficiência. Essa constitui uma das possibilidades de análise a ser explorada no âmbito deste estudo. Mello (2019) enfatiza o desafio que a presença desses alunos impõe aos paradigmas do sistema. Isso implica a necessidade de ajustes significativos que ultrapassam as práticas pedagógicas em

uma instituição forjada pela tradição. Esse *lócus* peculiar, no qual se imbricam a cultura castrense e o acolhimento de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva, configura o cenário de conhecimento desta dissertação.

A problemática a ser esmiuçada no decurso da pesquisa circunstancia-se na busca por compreender o acolhimento dos alunos com deficiência e os modos de adaptação dos sujeitos epistêmicos imersos na interação recíproca e dialética entre o CMJF e esses estudantes. Entre as mais relevantes justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa, destacam-se o aprimoramento da qualidade do atendimento aos alunos com deficiência e a complementação dos esforços já empreendidos no campo da Educação Especial. Existem, ainda, razões de relevância, sobretudo a possibilidade de o CMJF transformar-se em referência para a formulação de políticas públicas acerca da inclusão de pessoas com deficiência.

Diante do exposto, emerge a perspectiva sob a qual se orienta a questão de pesquisa deste empreendimento: como se acomodam as necessidades de flexibilização da arte de incluir em um ambiente de cultura castrense, no qual prosperam a disciplina, a hierarquia, os valores e as tradições militares? Elegi os professores como sujeitos centrais deste estudo, por compreendê-los como autores, em suas práticas cotidianas, dos processos pedagógicos desenvolvidos no ambiente escolar. Ao voltar o olhar para esse *lócus*, busco compreender como se concretiza a inclusão no contexto do CMJF, considerando as adaptações pedagógicas, as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e os desafios inerentes à articulação entre a cultura militar e os princípios da educação inclusiva.

Nesse contexto, o estado da arte revelou um universo pequeno de pesquisas recentes acerca da temática da inclusão de pessoas com deficiência no contexto dos colégios militares sob a gestão do EB. Acrescente-se o fato de que, entre as pesquisas analisadas, nenhuma contemplava o CMJF como campo de investigação.

De maneira geral, a temática da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro ancora-se nos seguintes dispositivos legais: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB); Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI-2008); Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE); e Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Além dos dispositivos citados, o vigente Decreto da Política Nacional de Educação nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva,

organizadora da oferta da Educação Especial para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, institucionalizando a PNEEPEI-2008 e estabelecendo o direito à educação e a necessidade de os sistemas de ensino se adaptarem às individualidades dos estudantes.

Segundo Cardoso (2021), nesse cenário, o debate sobre as práticas inclusivas e as adaptações curriculares e metodológicas emerge como um campo central de investigação na área da Educação. Becker (2019) enfatiza a complexidade desse processo e destaca a necessidade de reflexão e análise de diferentes contextos institucionais, especialmente daqueles orientados por culturas e normativas específicas.

Constituem objetivos da dissertação: avaliar os possíveis efeitos da implantação da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, para o redimensionamento do sistema de ensino-aprendizagem do CMJF; descrever o fenômeno da Educação Especial no CMJF; analisar os discursos dos participantes da pesquisa sobre Educação Especial no CMJF; e correlacionar os resultados da análise dos discursos com os subsídios teóricos da Análise do Discurso (AD), na ótica francesa de Pêcheux (1983) e Orlandi (2014).

Com a premissa da singularidade do objeto, optei pela metodologia de pesquisa científica identificada como estudo de caso. Por meio do *corpus* de análise — as entrevistas — utilizou-se os princípios da AD, o que possibilitou o aprofundamento e a compreensão do fenômeno em estudo, focalizado em seu contexto real. Além disso, a flexibilidade e a abrangência do estudo de caso permitem a combinação de teorias e técnicas para captar os pormenores do objeto investigado.

As técnicas utilizadas na pesquisa concentraram-se na AD dos professores do CMJF e na análise dos documentos correspondentes às normas internas, instruções, legislações e decretos, com vistas a compreender o pensamento institucional do EB e do Colégio sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e sobre a inclusão de pessoas com deficiência no CMJF.

A seguir, apresento os capítulos que compõem esta dissertação, organizados de modo a proporcionar uma compreensão gradual do tema investigado e das reflexões construídas ao longo do percurso da pesquisa. O Capítulo 1, O Colégio Militar de Juiz de Fora: cultura e identidade institucional, descreve o contexto da instituição. O Capítulo 2, Educação Especial e Práticas Inclusivas: histórico e marcos, apresenta o referencial teórico e a genealogia da Educação Especial e Inclusiva. Por fim, o Capítulo 3, Caminhos Metodológicos e Análise de Dados, detalha a metodologia de pesquisa adotada e a análise dos dados de campo.

2. REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE

Para dar início a este empreendimento, faz-se indispensável a revisão da literatura, configurando-se essa etapa como uma busca inicial desvelada nos parágrafos seguintes, com o propósito de evidenciar estudos pertinentes à temática da Educação Especial no contexto militar. Para tanto, tornou-se essencial a triagem criteriosa das expressões de busca que melhor representassem a investigação. A escolha demandou um olhar atento ao lócus da pesquisa, o Colégio Militar, ao paradoxo que envolve a Educação Especial nesse cenário, bem como ao docente e à prática pedagógica. A partir dessa imersão, as expressões de busca foram definidas.

Figura 1 - Expressões de busca.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para a etapa seguinte, fizeram-se necessárias algumas estratégias de busca, entre elas o uso de aspas nos vocábulos estabelecidos como descritores e do operador booleano “AND”, recurso utilizado para delimitar e refinar os resultados, garantindo que os trabalhos localizados estivessem alinhados aos termos estabelecidos. Essas expressões foram inseridas nas caixas de busca dos bancos de dados selecionados.

O primeiro sítio escolhido para a pesquisa trata-se do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹. A CAPES ocupa posição de destaque tanto no cenário nacional quanto no internacional, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento de revisões sistemáticas e narrativas por meio da disponibilização de dados estruturados e com respaldo científico, uma vez que os trabalhos ali reunidos passam, em sua maioria, por avaliações criteriosas realizadas por pares (Nunes *et al.*, 2025).

Apesar da reconhecida relevância do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, optou-se por incluir mais dois sítios na construção do referencial teórico. Destaca-se que, embora a seleção das expressões de busca tenha sido realizada com a devida cautela, algumas produções identificadas acabaram por se distanciar da temática central desta dissertação.

O segundo sítio preferido é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)². A BDTD integra repositórios institucionais distribuídos por todo o Brasil, elimina lacunas regionais e amplia o alcance da pesquisa, especialmente em áreas menos representadas. O sítio reúne documentos submetidos às respectivas instituições acadêmicas, fortalecendo a representatividade nacional e alinhando-se às políticas de acesso aberto.

Ainda que o sítio tenha contribuído para a ampliação do escopo investigativo, grande parte dos resultados obtidos revelou-se repetitiva e apresentou desvios em relação à temática central abordada nesta dissertação.

O terceiro sítio selecionado foi o *Open Access Theses and Dissertations* (OATD), (Tradução: Teses e Dissertações de Acesso Aberto) do Brasil³. Posto que a OATD seja uma plataforma internacional de repositórios abertos, sua versão voltada ao Brasil agrega documentos de acesso aberto de diversas instituições brasileiras e viabiliza o intercâmbio acadêmico.

Não obstante a relevância do sítio consultado, o conteúdo identificado não forneceu um arcabouço teórico consistente capaz de evidenciar, com profundidade, o tema central da investigação, tendo sido localizados apenas quatro trabalhos relacionados aos descritores selecionados.

Optou-se pelo levantamento de dissertações e teses, priorizando produções mais recentes, publicadas no intervalo de 2019 a 2025. É relevante destacar que a escolha dos sítios utilizados fundamentou-se na proximidade da tipologia dos trabalhos neles disponibilizados, o

¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

² <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search>

³ <https://oatd.org/>

que possibilitou uma comparação com coerência metodológica e sentido analítico em relação à proposta desta investigação. Cabe ressaltar que os sítios de busca selecionados dispõem de mecanismos de filtragem refinados, os quais conferem maior precisão e objetividade ao processo de investigação e viabilizam uma exploração direcionada.

Importa enfatizar que, no momento da apuração, não houve, por parte da pesquisadora, um processo de seleção com base na temática central. Todos os trabalhos encontrados foram incluídos nos quadros desta seção. Tal procedimento justifica-se pela intenção de evidenciar a escassez de investigações voltadas à articulação entre Educação Especial, processos de inclusão e o contexto dos colégios militares. Trata-se de uma estratégia destinada à apresentação da gênese das discussões envolvendo a temática, além de ressaltar a importância de trazer à tona um cenário ainda pouco explorado no campo acadêmico.

Concluído o mapeamento das dissertações e teses, procedeu-se à sistematização dos achados, apresentados de modo organizado nos quadros e representados graficamente, de maneira a favorecer a visualização e a compreensão dos dados identificados. Apresentam-se, no primeiro quadro, os termos utilizados nas buscas, a quantidade de resultados obtidos e a natureza das produções localizadas na plataforma da CAPES.

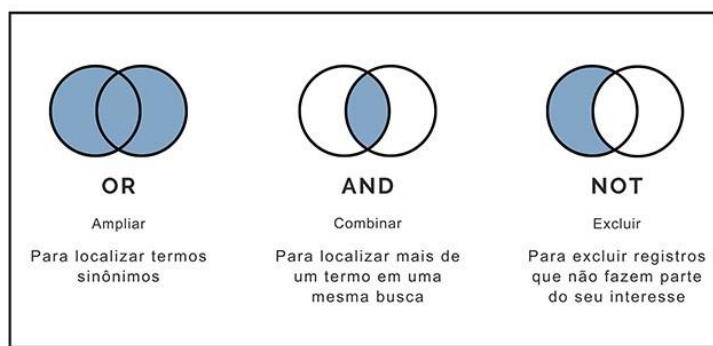
Quadro 1 – Identificadores e Expressões de Busca: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Identificador ou Descritor	Expressões de Busca	Quantitativo	Tipologia
C	“Colégio Militar” AND “Educação Especial”	06	5-Dissertações 1-Tese
A	“Colégio Militar” AND “Inclusão Escolar”	00	-----
P	“Colégio Militar” AND “Prática Pedagógica”	17	17-Dissertações
E	“Colégio Militar” AND “Prática Inclusiva”	01	1-Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Freitas *et al.* (2023) assinalam a relevância do uso estratégico dos operadores booleanos, em conjunto com a escolha precisa de unitermos, para qualificar a produção científica. A lógica combinatória aplicada às buscas permite filtrar conteúdos pertinentes, reduzindo interferências e ampliando a precisão dos resultados nas bases de dados. A utilização desses recursos favorece uma investigação mais focada, coerente com os propósitos do estudo, contribuindo para a elaboração de revisões de literatura bem estruturadas e consistentes.

Figura 2 - Operadores booleanos utilizados para delimitar os assuntos durante a busca na literatura.



Fonte: Adaptado de Costa, Mendes e Freitas (2025).

Para a realização desta revisão de literatura, utilizou-se apenas o operador booleano “AND”, bem como o emprego de aspas para a delimitação precisa das expressões de busca. Também foram aplicados filtros com a finalidade de refinar os resultados e tornar a busca mais assertiva. Estabeleceu-se um recorte temporal compreendido entre os anos de 2019 e 2025, assegurando a atualidade das produções analisadas, ressaltam-se os mesmos critérios de filtragem, adotados de maneira idêntica em todas as etapas da pesquisa.

Na sequência, apresentam-se os registros das produções localizadas na base digital da CAPES.

Quadro 2 - Descrição das publicações da CAPES, com autores, título e local de veiculação.

Identificador/ Descritor	Expressões d Busca	Título	Tipologia
		CARDOSO, MARCIO DOS REIS. PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL: A INFLUÊNCIA DOS	

C	“Colégio Militar” AND "Educação Especial"	<p>ELEMENTOS DA CULTURA MILITAR' 23/09/2021 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central</p> <p>MELLO, CHEILA DIONISIO DE. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA: O OLHAR DOS ESTUDANTES' 22/04/2019 230 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR</p> <p>BECKER, CAROLINE. UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A PARTIR DE BUBER' 13/06/2019 161 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS</p> <p>VIDAL, MARCELO HENRIQUE PONTES. A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE EXPLORATÓRIA SOBRE A GARANTIA DE PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA' 10/09/2023 159 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: COLÉGIO PEDRO II, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Silvia Becker</p> <p>CAVALCANTE, MIRELE MENDES. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS' 28/06/2023 146 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)</p> <p>CHACON, DENISE HELENA DA SILVA. Formação de Tutores em Química para Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Específicas em um Colégio Militar' 28/03/2019 150 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB</p>	5-Dissertações 1-Tese
P	“Colégio Militar” AND "Prática Pedagógica"	<p>CORDEIRO, HILDA LEONOR OLIVEIRA DE MAGALHAES. O ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19' 07/03/2022 86 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufam</p> <p>CONRAD, VANDERLEIA LUCIA DICK. Jovens em cena: a formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil' 01/08/2019 undefined f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão</p> <p>VASCONCELOS, ANTONIA DE FATIMA DE LIMA. TURISMO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA: DO PRESENCIAL AO VIRTUAL' 28/06/2022 182 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE NEGÓCIOS TURÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ANTÔNIO MARTINS FILHO - CAMPUS DO ITAPERI</p> <p>JUNIOR, IVAN DE FREITAS VASCONCELOS. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DAS HUMANIDADES NO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA' 30/03/2023 123 f. Mestrado em ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FRANCISCANA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Universidade Franciscana</p> <p>MANTUANO, GIOVANNA DUARTE DA SILVA. “NO MEU COLÉGIO MILITAR”: UMA ANÁLISE DOS RELATOS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO SOFRIDA EM ESCOLAS CÍVICO-MILITARES' 27/10/2022 88 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Pau dos Ferros Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE</p> <p>RIBEIRO, RENATA LOPES SILVA. Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins' 13/03/2019 190 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9961</p> <p>CORDEIRO, RITA DE CASSIA DE MACEDO. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS ESTUDANTES DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR: CONTRIBUIÇÃO DA TUTORIA DIGITAL ENTRE IGUAIS' 30/08/2021 undefined f. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária:</p> <p>GUIMARAES, MARIA REGINA FONSECA. Lei de Indução Eletromagnética: uma sequência didática baseada nas TDIC e nas metodologias ativas' 23/10/2022 79 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, Lavras Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da Biblioteca da Universidade Federal de Lavras</p>	17-Dissertações

		<p>VIANA, DIVINO RIBEIRO. A emenda do intelecto: uma perspectiva pedagógica a partir de Spinoza' 04/12/2022 165 f. Mestrado Profissional em FILOSOFIA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - PALMAS, Curitiba Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Tocantins - http://hdl.handle.net/11612/4483</p> <p>JESUS, DANIELE PINTO DOS SANTOS DE. GAMIFICAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA' 26/03/2023 288 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Natal Biblioteca Depositária:</p> <p>CHAGAS, DEBORA FROTA. ENSINO DE ARTE NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ: CARTOGRAFIAS DAS POÉTICAS DE APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO' 12/09/2021 158 f. Mestrado Profissional em ARTES Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca IFCE campus Fortaleza</p> <p>IRINEU, JORGE EMANUEL DE OLIVEIRA. CONSTRUÇÃO DE UMA CARTA CELESTE PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA: uma sequência de ensino investigativa fundamentada na Teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud' 29/06/2022 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de Física - PROFIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Paulo Biblioteca Depositária:</p> <p>MENDES, BIANCA MORAIS. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO' 28/10/2019 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL-UNIR</p> <p>ROSA, MIRIA KEYLA DE OLIVEIRA. O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II' 27/04/2022 109 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Departamento de Ciências Sociais e Letras</p> <p>VASCONCELOS, SANDRA CARVALHO DOS SANTOS. O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E DIFICULDADES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA' 03/09/2023 111 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, Passo Fundo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo</p> <p>FERREIRA, ANTONIA MARTINS. Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica' 14/05/2019 145 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: tede.ufam.edu.br</p>	
E	“Colégio Militar” AND “Prática Inclusiva”	<p>CAVALCANTE, MIRELE MENDES. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS' 28/06/2023 146 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)</p>	1-Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da análise dos Quadros 1 e 2, verifica-se que a busca foi realizada com os quatro descritores selecionados e resultou em vinte e quatro produções, das quais vinte e três correspondem a dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Contudo, apenas três dos descritores, identificados aqui como C, P e E, retornaram publicações. Dentre os resultados obtidos, apenas seis dialogam com a temática central desta pesquisa.

Na continuidade, detalham-se os termos utilizados, os códigos atribuídos e o número de trabalhos localizados na base de consulta da BDTD.

Quadro 3 - Identificadores e expressões de busca na BDTD.

Identificador ou Descritor	Expressões de Busca	Quantitativo	Tipologia
B	“Colégio Militar” AND "Educação Especial"	04	3-Dissertações 1-Tese
D	“Colégio Militar” AND "Inclusão Escolar"	01	1-Dissertação
T	“Colégio Militar” AND "Prática Pedagógica"	15	14-Dissertações 1-Tese
U	“Colégio Militar” AND "Prática Inclusiva"	02	2-Dissertações

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A próxima etapa contempla as produções localizadas na BDTD. No percurso investigativo pautou-se na análise dos títulos e resumos das obras, recurso metodológico intencionalmente adotado como critério inicial de triagem. A escolha se justifica pela capacidade de sintetizar os focos centrais das pesquisas, possibilitando uma aproximação coerente às temáticas de interesse desta investigação.

Quadro 4 - Descrição das publicações da BDTD, com autores, título e local de veiculação.

Identificador/ Descritor	Expressões de Busca	Título	Tipologia
B	“Colégio Militar” AND "Educação Especial"	<p>MELLO, CHEILA DIONISIO DE. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA: O OLHAR DOS ESTUDANTES' 22/04/2019 230 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR</p> <p>BECKER, CAROLINE. UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A PARTIR DE BUBER' 13/06/2019 161 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS</p> <p>CAVALCANTE, MIRELE MENDES. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO</p>	3-Dissertações 1-Tese

		<p>PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS' 28/06/2023 146 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)</p> <p>CHACON, DENISE HELENA DA SILVA. Formação de Tutores em Química para Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Específicas em um Colégio Militar' 28/03/2019 150 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB</p>	
D	“Colégio Militar” AND "Inclusão Escolar"	<p>GALVES JUNIOR, Wagner. Elaboração de modelos didáticos 3D de biologia celular tecidual para alunos do ensino médio com transtorno do espectro autista. 18/04/2022. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR.</p>	1-Dissertação
T	“Colégio Militar” AND "Prática Pedagógica"	<p>CORDEIRO, HILDA LEONOR OLIVEIRA DE MAGALHAES. O ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19' 07/03/2022 86 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufam</p> <p>CONRAD, VANDERLEIA LUCIA DICK. Jovens em cena: a formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil' 01/08/2019 undefined f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão</p> <p>VASCONCELOS, ANTONIA DE FATIMA DE LIMA. TURISMO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA: DO PRESENCIAL AO VIRTUAL' 28/06/2022 182 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE NEGÓCIOS TURÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ANTÔNIO MARTINS FILHO - CAMPUS DO ITAPERI</p> <p>JUNIOR, IVAN DE FREITAS VASCONCELOS. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DAS HUMANIDADES NO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA' 30/03/2023 123 f. Mestrado em ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FRANCISCANA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Universidade Franciscana</p> <p>AQUINO JÚNIOR, Antônio Messias de. Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte: olhares e práticas pedagógicas. 29/08/2024. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFMG.</p> <p>BAUMGRATZ, Helen Cristina Minardi. Processos avaliativos e suas tecnologias: as perspectivas dos docentes do Colégio Militar de Brasília no período pós-março de 2020. 06/05/2024. 254 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNINTER, Brasília. Biblioteca Depositária: Repositório Institucional UNINTER.</p> <p>AROUCHE, Dryelle Souza. “Isso não é coisa de menina”: Discussões sobre as relações de gênero nas aulas práticas de Educação Física do ensino médio em São Luís/MA. 30/04/2024. 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFMA.</p> <p>MACHADO, Ailton Cavalcante. Sensibilização ambiental em espaços educativos usando o tema da poluição híbrida na lagoa do Parque São Pedro na cidade de Manaus/AM. 30/06/2021. 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, Manaus. Biblioteca Depositária: Repositório Institucional UEA.</p> <p>CAMPOS, Laís Silva. Gênero na formação docente da UFRRJ e na Educação Física escolar do Ensino Médio: um debate sobre discriminações. 20/12/2021. 79 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica/Nova Iguaçu. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFRRJ.</p> <p>FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares. Corpos (in)dóceis: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão. 20/12/2024. 238 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFMA.</p> <p>PEREIRA, ROSINEI TEIXEIRA DE ARAUJO. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ' 28/03/2021 107 f. Mestrado em Território, Ambiente e Sociedade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR, Salvador Biblioteca Depositária: PITUAÇU</p> <p>VIANA, DIVINO RIBEIRO. A emenda do intelecto: uma perspectiva pedagógica a partir de Spinoza' 04/12/2022 165 f. Mestrado Profissional em FILOSOFIA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - PALMAS, Curitiba Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Tocantins - http://hdl.handle.net/11612/4483</p> <p>IRINEU, JORGE EMANUEL DE OLIVEIRA. CONSTRUÇÃO DE UMA CARTA CELESTE PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA: uma sequência de ensino investigativa fundamentada na Teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud' 29/06/2022 undefined f. Mestrado</p>	14-Dissertações 1-Tese

		<p>Profissional em Ensino de Física - PROFIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Paulo Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFMA.</p> <p>ROSA, MIRIA KEYLA DE OLIVEIRA. O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.' 27/04/2022 109 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Departamento de Ciências Sociais e Letras</p> <p>FERREIRA, ANTONIA MARTINS. Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica' 14/05/2019 145 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: tede.ufam.edu.br</p>	
U	“Colégio Militar” AND “Prática Inclusiva”	<p>AQUINO JÚNIOR, Antônio Messias de. Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte: olhares e práticas pedagógicas. 29/08/2024. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFMG.</p> <p>CAVALCANTE, MIRELE MENDES. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS' 28/06/2023 146 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)</p>	2-Dissertações

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme evidenciado nos quadros 3 e 4, a exploração por meio das quatro expressões definidas resultou no levantamento de vinte e duas produções acadêmicas: vinte dissertações e duas teses. As combinações de termos codificadas neste estudo como B, D, T e U, apresentaram retorno em todas as buscas realizadas. No entanto, seis trabalhos apresentaram aderência efetiva à proposta investigativa elaborada: quatro destes já constavam entre os achados da base anteriormente examinada.

No prosseguimento, apresentam-se os registros das produções localizadas na base digital da OATD.

Quadro 5 - Identificadores e expressões de busca na plataforma de OATD.

Identificador ou Descritor	Expressões de Busca	Quantitativo	Tipologia
O	“Colégio Militar” AND “Educação Especial”	00	-----
Y	“Colégio Militar” AND “Inclusão Escolar”	01	1-Dissertação

X	“Colégio Militar” AND "Prática Pedagógica"	03	1 - Tese 2-Dissertação
Z	“Colégio Militar” AND "Prática Inclusiva"	00	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na plataforma OATD, o rastreamento das produções foi conduzido com base nos mesmos descritores empregados nas buscas realizadas na CAPES e BDTD, respeitando os critérios de uso de aspas e do operador booleano “AND”. A filtragem adotada compreendeu publicações em língua portuguesa, com origem no Brasil, produzidas entre os anos de 2019 e 2025.

A busca resultou em quatro produções acadêmicas, das quais três dissertações e uma refere-se a tese, compondo um recorte, embora reduzido, indispensável para a construção do panorama investigativo da presente pesquisa. Esses registros estão sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Descrição das publicações da OATD, com autores, título e local de veiculação.

Identificador/ Descritor	Expressões d Busca	Título	Tipologia
Y	“Colégio Militar” AND "Inclusão Escolar"	GALVES JUNIOR, Wagner. Elaboração de modelos didáticos 3D de biologia celular tecidual para alunos do ensino médio com transtorno do espectro autista. 18/04/2022. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR.	1-Dissertação
X	“Colégio Militar” AND "Prática Pedagógica"	SILVA, Rayane Jéssica Aranha da. Arquitetura escolar campineira em bairros populares do período da ditadura militar. 23/07/2025. 224 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UNICAMP. ANTOS, Lúcia Ribeiro dos. A construção do planejamento estratégico em uma escola de magistratura: concepções e práticas. 09/07/2019. 86 f., il. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UNB. LIMA, Simone Lucas Agostinho de. Educação física em Minas Gerais: uma análise do documento curricular de 1978. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora, 2019.	2-Disserta- ções 1-Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme indicado nos Quadros 5 e 6, a investigação conduzida a partir das quatro expressões de busca selecionadas resultou na identificação de quatro produções acadêmicas, das quais duas correspondem a dissertações de mestrado e duas a teses de doutorado. As combinações de termos, aqui representadas pelos códigos O, X, Y e Z, geraram retorno apenas nas buscas realizadas com os descritores X e Y. Apesar disso, somente uma dessas produções demonstrou consonância com a problemática central desta pesquisa, sendo relevante mencionar que tal trabalho já havia sido localizado na plataforma anteriormente analisada.

Para proporcionar uma visualização mais clara e favorecer a síntese dos dados obtidos nas diferentes plataformas consultadas, optou-se por reunir os resultados em um único conjunto. Essa consolidação será apresentada por meio de representações gráficas, permitindo uma explanação mais objetiva e comparativa dos dados coletados.

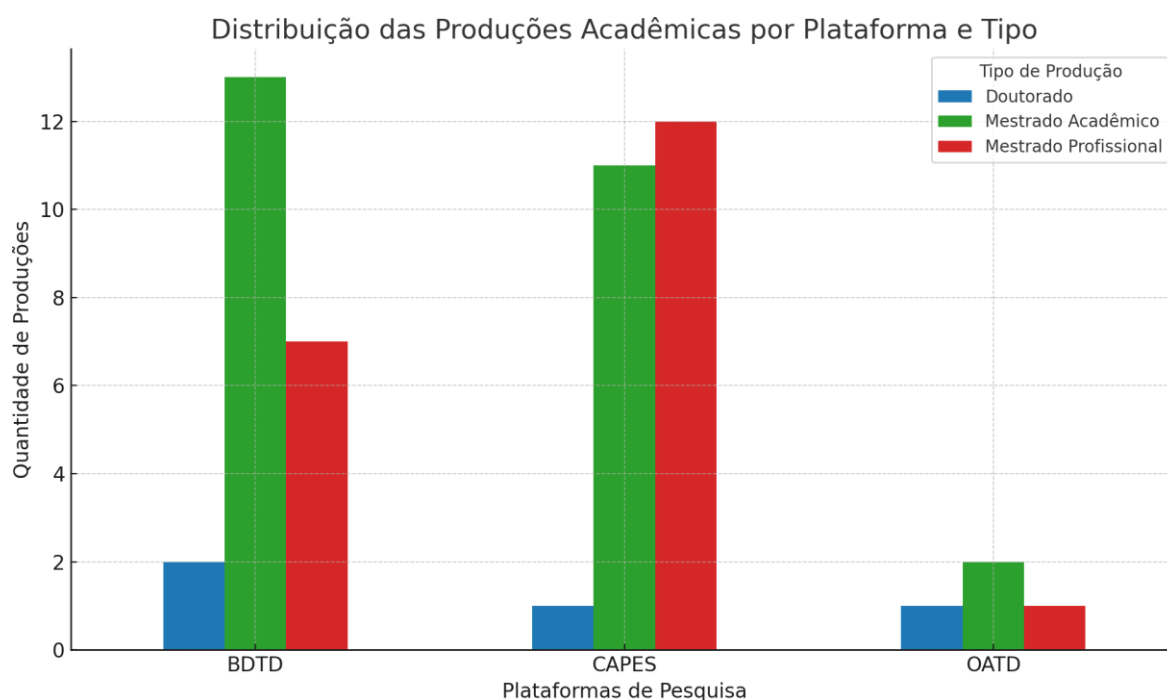
Na sequência, são apresentados os registros referentes às produções identificadas nas três plataformas digitais consultadas.

Quadro 7 – Síntese das publicações publicadas nas três plataformas de acordo com as expressões de busca.

Identificador ou Descritor	Expressões de Busca	Quantitativo	Tipologia
C, B e O	“Colégio Militar” AND "Educação Especial"	10	8-Dissertações 2-Teses
A, D e X	“Colégio Militar” AND "Inclusão Escolar"	02	2-Dissertações
P, T e Y	“Colégio Militar” AND "Prática Pedagógica"	35	33-Dissertações 2-Teses
E, U e Z	“Colégio Militar” AND "Prática Inclusiva"	03	3-Dissertações
Total	-----	50	46-Dissertações 4-Teses

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 1: distribuição das produções acadêmicas por plataforma e tipo.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com o propósito de justificar o volume inicialmente identificado, procedeu-se à análise dos resumos. Entre as produções localizadas, verificou-se que oito abordavam os Colégios da Polícia Militar, três tratavam dos Colégios Cívico-Militares, uma envolvia a temática da Justiça Militar, outra se debruçava sobre a ditadura militar e nove se referiam aos Colégios Militares vinculados ao Sistema Colégio Militar do Brasil.

O Sistema Colégio Militar do Brasil, devidamente abordado nas seções precedentes, permite a caracterização de outras instituições educacionais que também adotam práticas pautadas na lógica militar: as escolas cívico-militares e os colégios da Polícia Militar. Embora apresentem elementos estruturais e organizacionais semelhantes aos colégios militares, esses modelos possuem origens distintas, finalidades específicas e diferentes formas de inserção no sistema público de ensino.

Segundo Souza e Oliveira (2021), as escolas cívico-militares e os colégios da Polícia Militar constituem modelos educacionais inseridos na rede pública brasileira que compartilham elementos da cultura organizacional militar, sobretudo em aspectos relacionados à disciplina, ao respeito à hierarquia e à valorização de símbolos cívicos. As escolas cívico-militares são fruto de políticas educacionais recentes, com estrutura de gestão compartilhada entre as secretarias de educação e as forças de segurança pública ou militares.

Nelas, à docência permanece sob a responsabilidade de professores civis, enquanto a atuação militar limita-se à organização administrativa, à segurança e à disciplina.

Silva e Araújo (2020) salientam que, por outro lado, os colégios da Polícia Militar possuem trajetória ligada à corporação militar estadual e foram inicialmente destinados à formação dos filhos de policiais. Com o tempo, ampliaram seu acesso ao público civil, mantendo a gestão pedagógica e administrativa sob a responsabilidade da própria Polícia Militar. Nessas instituições, a presença de profissionais militares é mais significativa, inclusive em cargos docentes e de liderança, o que confere à escola um caráter militarizado.

A partir da intersecção entre Educação Especial e colégio militar, a análise criteriosa dos resumos evidenciou apenas oito produções com efetiva afinidade ao eixo temático central delimitado nesta dissertação, sendo uma tese de doutorado, três dissertações de Mestrado Profissional e quatro dissertações de Mestrado Acadêmico.

A escassez de estudos diretamente voltados a essa temática revela a importância de investigar, registrar e refletir sobre a presença e a construção de práticas inclusivas no interior das instituições militares de ensino. Esta pesquisa busca contribuir para a ampliação do olhar sobre as vivências de estudantes com deficiência nesses espaços, reconhecendo essa realidade e favorecendo sua visibilidade acadêmica.

Mapear experiências, compreender os caminhos percorridos e as estratégias adotadas no cotidiano pedagógico dessas instituições permite fortalecer o compromisso com a educação inclusiva. Assim, esta investigação parte do reconhecimento da existência da diversidade no contexto militar e propõe-se a colaborar para o entendimento mais aprofundado das possibilidades de inclusão que nele se constroem. Na sequência, são apresentados os registros referentes às produções depositadas em mais de um repositório.

Quadro 8 – Levantamento das publicações depositadas em mais de um repositório.

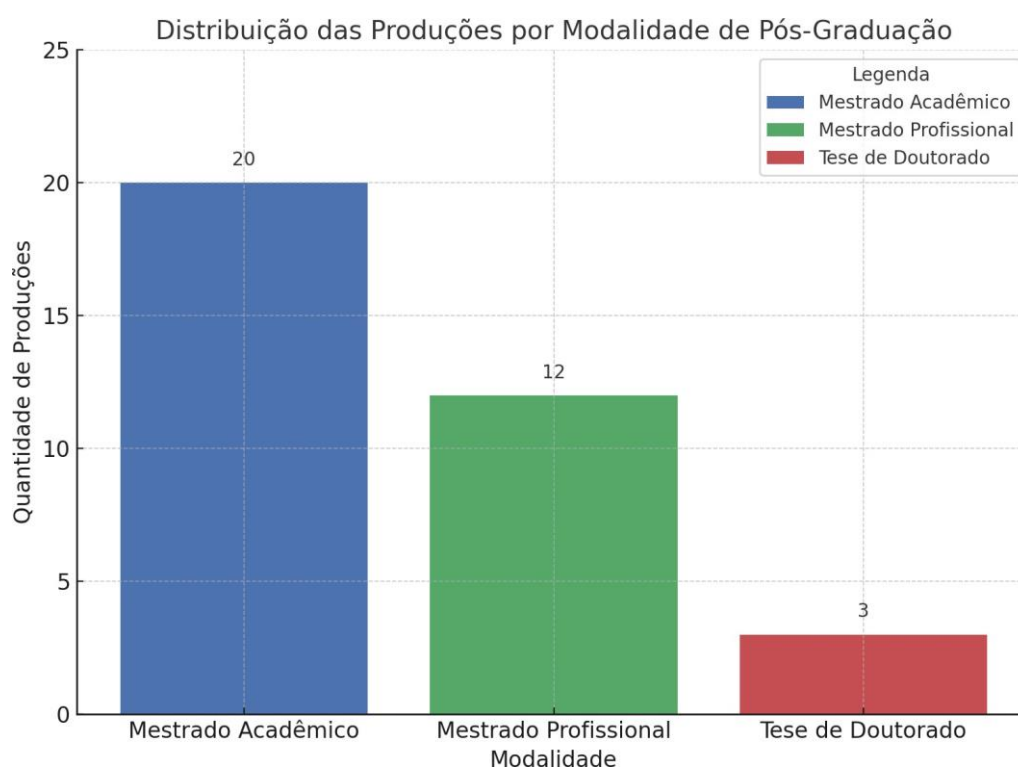
Tipo	Título	Capes	BDTD	OATD
Dissertação	MELLO, CHEILA DIONISIO DE. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA: O OLHAR DOS ESTUDANTES' 22/04/2019 230 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR	X	X	
Tese	BECKER, CAROLINE. UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A PARTIR DE BUBER' 13/06/2019 161 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS	X	X	

Dissertação *	CAVALCANTE, MIRELE MENDES. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS' 28/06/2023 146 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)	X	X	
Dissertação	CHACON, DENISE HELENA DA SILVA. Formação de Tutores em Química para Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Específicas em um Colégio Militar' 28/03/2019 150 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB	X	X	
Dissertação	CORDEIRO, HILDA LEONOR OLIVEIRA DE MAGALHAES. O ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19' 07/03/2022 86 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufam	X	X	
Dissertação	CONRAD, VANDERLEIA LUCIA DICK. Jovens em cena: a formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil' 01/08/2019 undefined f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão	X	X	
Dissertação	VASCONCELOS, ANTONIA DE FATIMA DE LIMA. TURISMO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA: DO PRESENCIAL AO VIRTUAL' 28/06/2022 182 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE NEGÓCIOS TURÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ANTÔNIO MARTINS FILHO - CAMPUS DO ITAPERI	X	X	
Dissertação	JUNIOR, IVAN DE FREITAS VASCONCELOS. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DAS HUMANIDADES NO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA' 30/03/2023 123 f. Mestrado em ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FRANCISCANA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Universidade Franciscana	X	X	
Dissertação	VIANA, DIVINO RIBEIRO. A emenda do intelecto: uma perspectiva pedagógica a partir de Spinoza' 04/12/2022 165 f. Mestrado Profissional em FILOSOFIA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - PALMAS, Curitiba Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Tocantins - http://hdl.handle.net/11612/4483	X	X	
Dissertação	IRINEU, JORGE EMANUEL DE OLIVEIRA. CONSTRUÇÃO DE UMA CARTA CELESTE PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA: uma sequência de ensino investigativa fundamentada na Teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud' 29/06/2022 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de Física - PROFIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Paulo Biblioteca Depositária:	X	X	
Dissertação	ROSA, MIRIA KEYLA DE OLIVEIRA. O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.' 27/04/2022 109 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Departamento de Ciências Sociais e Letras	X	X	
Dissertação	FERREIRA, ANTONIA MARTINS. Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica' 14/05/2019 145 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: tede.ufam.edu.br	X	X	
Dissertação	GALVES JUNIOR, Wagner. Elaboração de modelos didáticos 3D de biologia celular tecidual para alunos do ensino médio com transtorno do espectro autista. 18/04/2022. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR.		X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme verificado, treze produções constam simultaneamente em mais de uma base de dados. Desse modo, restam trinta e cinco trabalhos distintos, considerando que uma das publicações identificada com o sinal (*) no quadro anterior apareceu quatro vezes nos resultados, em duas plataformas distintas e associada a diferentes expressões de busca. Após esse novo refinamento, o número total de obras, considerando-se o cruzamento entre os três repositórios analisados, apresenta-se abaixo:

Gráfico 2: distribuição das produções por modalidade de pós-graduação.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ressalta-se o total de trinta e cinco produções identificadas, em que vinte e duas foram mencionadas nos parágrafos anteriores, a despeito de abordarem o contexto do ensino castrense, não estabelecem relação direta com os objetivos investigativos delineados nesta dissertação. Outras cinco obras demonstram distanciamento temático significativo em relação à problemática aqui analisada, desse modo, apenas oito produções apresentam convergências substantivas com os eixos propostos, descritas a seguir:

Quadro 9 – Obras com aderência à proposta investigativa

Tipologia	Título
-----------	--------

Tese	BECKER, CAROLINE. UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A PARTIR DE BUBER' 13/06/2019 161 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS
Mestrado Acadêmico	CARDOSO, MARCIO DOS REIS. PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL: A INFLUÊNCIA DOS ELEMENTOS DA CULTURA MILITAR' 23/09/2021 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central MELLO, CHEILA DIONISIO DE. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA: O OLHAR DOS ESTUDANTES' 22/04/2019 230 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR GALVES JUNIOR, Wagner. Elaboração de modelos didáticos 3D de biologia celular tecidual para alunos do ensino médio com transtorno do espectro autista. 18/04/2022. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR. AQUINO JÚNIOR, Antônio Messias de. Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte: olhares e práticas pedagógicas. 29/08/2024. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFMG.
Mestrado Profissional	CAVALCANTE, MIRELE MENDES. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS' 28/06/2023 146 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá (BCG) CHACON, DENISE HELENA DA SILVA. Formação de Tutores em Química para Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Específicas em um Colégio Militar' 28/03/2019 150 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB CORDEIRO, RITA DE CASSIA DE MACEDO. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS ESTUDANTES DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR: CONTRIBUIÇÃO DA TUTORIA DIGITAL ENTRE IGUAIS' 30/08/2021 undefined f. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária:

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em sequência ao processo de seleção, realizou-se uma leitura minuciosa dos resumos e dos sumários das oito produções previamente identificadas como convergentes à proposta investigativa. Essa etapa permitiu compreender, de maneira mais acurada, os objetivos, as metodologias e os enfoques adotados em cada trabalho, possibilitando reconhecer, com maior precisão, em quais aspectos dialogam com os elementos centrais desta dissertação. Tal aprofundamento é indispensável para validar a pertinência dessas obras no escopo da análise, ampliando a compreensão do panorama atual sobre a Educação Especial no contexto dos Colégios Militares.

Na sequência estabelecida pelo Quadro 9, apresenta-se um resumo sintético dos principais achados de cada uma das produções identificadas, visando destacar suas contribuições para a temática investigada.

A pesquisa desenvolvida no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) investiga as percepções de docentes e demais profissionais da instituição diante do processo inicial de implementação da Educação Inclusiva. Ancorada em uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva da pesquisa-ação e orientada pela filosofia do diálogo proposta por Martin Buber, a tese evidencia a importância das relações humanas para a construção da acessibilidade em suas dimensões física, social e institucional (Becker, 2019). A produção mostra-se pertinente

a esta dissertação, uma vez que examina, de maneira inaugural, os primeiros passos da inclusão escolar em uma escola do Sistema Colégio Militar do Brasil.

A autora ressalta que, conforme documentos oficiais do SCMB, a implementação da Educação Inclusiva seguiu um processo gradual e planejado. Assim, a inclusão escolar nesses contextos avançou em etapas, contemplando progressivamente diferentes instituições por meio de um planejamento institucional e normativo.

A dissertação examina o processo de introdução da Educação Inclusiva no âmbito do SCMB, considerando a influência exercida pela cultura organizacional sobre sua estruturação. A pesquisa, de natureza qualitativa, valeu-se da análise do discurso e da aplicação de questionários a estudantes público da Educação Especial e aos profissionais envolvidos na prática educativa. Os achados revelam os traços culturais característicos da instituição militar que interferem diretamente na consolidação da inclusão, ora contribuindo, ora impondo obstáculos. A produção também esboça o modelo institucional emergente voltado ao acolhimento da diversidade, evidenciando as tensões e os progressos que marcam a implementação da Educação Inclusiva em contextos educacionais militares (Cardoso, 2021).

Consideram-se agentes de ensino todos os servidores vinculados aos colégios, atuando ou não de maneira direta com os estudantes, excetuando-se os docentes.

Este estudo investiga a política de Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba, Paraná, integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica de Bakhtin e recorre à Análise Dialógica do Discurso para examinar relatos de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os achados evidenciam a presença da Educação Especial como resposta às demandas legais, em meio às tensões provocadas pelo discurso meritocrático predominante. Também emergem desafios relacionados à concretização de práticas inclusivas no ambiente educacional castrense (Mello, 2019).

A obra da Tenente De Mello atravessa significativamente o percurso desta dissertação, tanto pelas escolhas metodológicas semelhantes, como a pesquisa qualitativa e a análise do discurso, quanto pela aproximação com o lócus investigado. O encontro com a autora, durante missão institucional, e a visita ao Colégio Militar de Curitiba (CMC) permitiram o contato direto com o contexto da pesquisa, fortalecendo as conexões entre os estudos e ampliando o olhar sobre as práticas inclusivas no âmbito dos colégios militares.

A pesquisa apresenta a criação de um material didático tátil voltado ao ensino de Biologia Celular e Histologia, com ênfase em estudantes autistas, considerando as barreiras enfrentadas por esse grupo em conteúdos com elevado grau de abstração. O recurso foi

confeccionado por meio da tecnologia de impressão 3D, explorando interesses específicos como facilitadores do processo educativo. A proposta foi implementada durante sessões de Atendimento Educacional Especializado no Colégio Militar de Curitiba, acompanhada da elaboração de uma sequência didática orientada ao uso por docentes da Educação Básica (Galves Junior, 2022).

A interseção entre a proposta de construção de material concreto e a prática docente voltada ao atendimento de estudantes autistas estabelece conexão direta com a presente pesquisa, especialmente por compartilhar o propósito de promover condições de aprendizagem significativas.

A investigação explora como professores de Educação Física do Colégio Militar de Belo Horizonte compreendem a presença de estudantes com TEA em contextos inclusivos. Utilizando uma abordagem qualitativa e a técnica de grupos focais, o estudo evidencia obstáculos ligados à formação profissional e à insegurança no enfrentamento das demandas inclusivas. Como desdobramento, resultou na elaboração de um caderno de práticas, reunindo estratégias construídas a partir das vivências dos próprios docentes (Aquino Júnior, 2024).

A interlocução com os docentes, evidenciada na pesquisa realizada no Colégio Militar de Belo Horizonte, permite compreender os desafios reais da prática inclusiva.

A dissertação examina o processo de formação de professores do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), direcionado ao fortalecimento de práticas inclusivas no âmbito da Educação Básica. Com abordagem qualitativa e exploratória, a pesquisa mobiliza revisão teórica e estratégias de pesquisa-ação para interpretar as experiências docentes diante das demandas da inclusão escolar. A análise crítico-documental e a intervenção pedagógica culminaram na criação da Semana da Educação Inclusiva, proposta que materializa os esforços de sensibilização e qualificação desenvolvidos no interior da instituição (Cavalcante, 2023).

A Semana da Educação Inclusiva ocorre no mês de abril e está oficialmente prevista no calendário de todos os Colégios Militares vinculados ao SCMB. Durante esse período, a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) promove diversas atividades direcionadas a discentes e docentes, incluindo palestras e ações de formação continuada, com o propósito de fomentar a inclusão e ampliar a visibilidade das práticas inclusivas no ambiente escolar.

O estudo aborda a implementação da tutoria entre pares como recurso pedagógico voltado à inclusão e ao aprimoramento do ensino de Química em um Colégio Militar de Brasília. A investigação, de natureza qualitativa e fundamentada na pesquisa-ação, envolveu a

formação de 38 estudantes para atuarem como tutores no contraturno escolar, auxiliando colegas, inclusive aqueles com demandas educacionais específicas. A prática foi acompanhada por encontros sistemáticos com a professora responsável e favoreceu vínculos colaborativos, ampliando o alcance da aprendizagem. As evidências obtidas ressaltam a importância de reconfigurações didáticas permanentes como condição para consolidar práticas inclusivas na área das Ciências (Chacon, 2019).

A investigação trata da tutoria digital entre estudantes como instrumento pedagógico voltado ao aprimoramento do rendimento escolar e ao favorecimento da inclusão no Colégio Militar de Salvador. Desenvolvida com discentes do 2º ano do Ensino Médio, a iniciativa utilizou tecnologias móveis no contexto do ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19. Os achados evidenciam progressos na aprendizagem e maior aproximação entre os pares. Como desdobramento prático, foram estruturadas orientações para nortear a adoção dessa proposta em contextos educacionais semelhantes (Cordeiro; Antunes, 2020).

As duas obras anteriormente apresentadas exploram a tutoria entre pares como estratégia de inclusão, uma no formato presencial e outra no formato digital, demonstrando como a mediação entre estudantes favorece a aprendizagem, mesmo em contextos distintos.

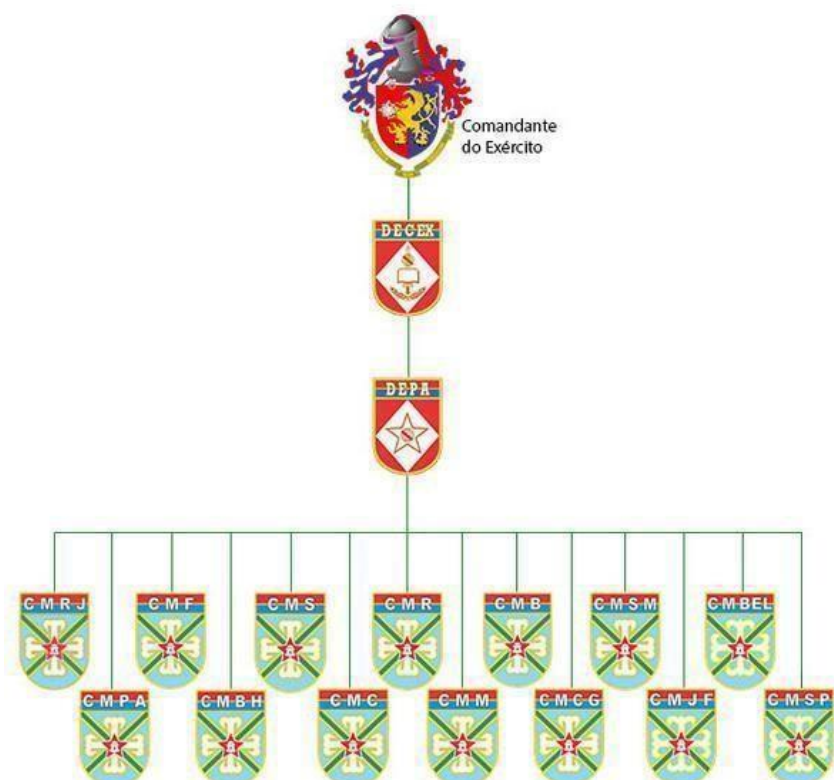
Desse modo, verifica-se que nenhum dos oito estudos apresentados aborda diretamente a temática central desta pesquisa, a qual busca investigar se o contato com o discente da Educação Especial promove uma reconfiguração da prática pedagógica por parte do docente, bem como se tal reconfiguração se estende aos demais estudantes com transtorno funcional específico ou dificuldade de aprendizagem. Dessa maneira, a presente dissertação apresenta-se como um estudo inaugural.

3. O COLÉGIO MILITAR DE JUIZ DE FORA: cultura e identidade institucional.

A fonte de inspiração para delimitar o tema desta pesquisa e definir o objeto de estudo expresso nesta dissertação de mestrado arrima-se em um fato de natureza concreta: a necessidade de avaliar a primeira série histórica do ciclo de implantação da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no CMJF. Julgo oportuno, em vista da proposição delineada, descrever a dinâmica da educação no lócus da minha pesquisa. As seções subsequentes aglutinam, portanto, saberes e conhecimentos preliminares acerca do assunto evidenciado.

O CMJF integra a rede de escolas públicas federais de origem militar, sobre cuja responsabilidade incide a tarefa de ministrar a Educação Básica nas modalidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aos estudantes selecionados por concurso público e aos educandos cujos requisitos se compatibilizam com as condições previstas em diplomas legais. Coordenadas pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), quinze escolas, localizadas em diferentes regiões do território nacional, compõem o denominado SCMB (Brasil, 2022b).

Figura 3 - Sistema Colégio Militar do Brasil organização hierárquica.



Fonte: PP/SCMB, 2021.

Conforme o Projeto Pedagógico do SCMB (PP/SCMB, 2021), a instauração dos colégios militares no Brasil remonta ao século XIX. Embora a ideia de uma instituição destinada à educação dos filhos de militares fosse pleiteada desde 1840, com a notável defesa do Duque de Caxias, o marco de sua concretização deu-se com a fundação do Imperial Colégio Militar da Corte, por meio do Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889. Viabilizado pelo Conselheiro Thomaz Coelho, esse colégio, atual Colégio Militar do Rio de Janeiro, refletiu a intenção do Estado de proporcionar educação formal aos filhos de militares e civis, promovendo a formação acadêmica aliada aos valores militares.

Nesse sentido, o SCMB (2021) define a finalidade institucional ao estabelecer que os Colégios têm como meta levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e "visam despertar a vocação militar nos alunos, para ingresso nas escolas de formação e/ou prepará-los para o ingresso nas universidades" (BECKER, 2019, p. 62). Assim, o Colégio Militar do Rio de Janeiro tornou-se o núcleo inicial de um sistema que, ao expandir-se, continuou a cultivar e trabalhar valores como "respeito, ordem, organização, honestidade, honra, princípios morais, lealdade e responsabilidade" (Becker, 2019, p. 81), constituindo um marco de integração entre o ensino formal e a cultura militar.

De acordo com o Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM, 2021), a estrutura organizacional do SCMB é hierarquicamente articulada para assegurar a coerência pedagógica, a unidade administrativa e a fidelidade aos valores institucionais do EB. No topo dessa estrutura encontra-se o Comandante do Exército, autoridade máxima responsável por definir as diretrizes gerais norteadoras do ensino militar. Compete a essa autoridade a aprovação e a consolidação dos regulamentos e dos planos estratégicos de educação do sistema. Essa instância superior reflete a condução das políticas no âmbito institucional.

A subordinação direta dos Colégios Militares à estrutura do Exército permite que o sistema funcione como um instrumento de difusão dos valores castrenses por meio da educação formal. A concepção pedagógica dessas escolas, portanto, não é dissociada do projeto institucional da Força Terrestre, mas constitui uma expressão dele. Conforme destaca Cardoso (2021), a organização dessas instituições segue a legislação educacional federal, mas apresenta uma característica distintiva: a presença de "elementos culturais característicos da cultura organizacional militar" (p. 43). Essa relação intrínseca expressa-se na organização hierárquica e no funcionamento diário, evidenciados pela distribuição de responsabilidades,

com o propósito de alcançar a excelência no ensino aliada aos princípios de ordem, disciplina e responsabilidade.

O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) é o órgão responsável por planejar, coordenar e supervisionar todas as atividades de ensino e cultura no âmbito da Força Terrestre. No organograma (Figura 3), ele representa o elo entre o comando estratégico e a execução pedagógica. O DECEX define políticas educacionais, estrutura currículos e assegura a coerência doutrinária entre as diversas instituições de ensino do Exército, desde a Educação Básica até os cursos de formação superior. Segundo Chacon, "O DECEX é o órgão central de um amplo sistema que abrange o ensino nos seus mais diferentes matizes, aprimorando a qualidade do profissional militar e do cidadão para bem servir à Força Terrestre e à Nação" (p. 56).

A DEPA, subordinada ao DECEX, atua como o órgão gestor direto do SCMB. Trata-se de uma instituição alicerçada nos valores e nas tradições do EB, com ênfase na educação assistencial voltada para a família militar. Esse órgão tem o encargo de traduzir as diretrizes estratégicas do DECEX em práticas pedagógicas concretas. Sua missão é detalhada no PP/SCMB, cabendo à Diretoria: "Planejar, coordenar, controlar e supervisionar a condução da Educação Básica e a avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem nos Colégios Militares, bem como estabelecer a ligação técnica com as organizações de ensino determinadas pelo Escalão Superior" (PP/SCMB, 2021, p. 21). Neste sentido, a DEPA desempenha um papel essencial na articulação entre os princípios militares e as demandas contemporâneas da educação, garantindo a unidade de propósito do sistema.

Logo abaixo da DEPA estão os Colégios Militares⁴, instituições que compõem o SCMB e executam, em nível local, a missão pedagógica e formativa do sistema. De acordo com o R-69:

Art. 2º O Colégio Militar tem por finalidade principal proporcionar a formação integral do aluno, nos aspectos intelectual, cívico, moral e físico, permitindo-lhe desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar (R-69, 2008, p. 5). Essa finalidade reitera que o ensino de qualidade oferecido pelo Colégio Militar é indissociável da formação cívico-moral e da incorporação dos valores cultuados pelo EB, conforme preconizado nas diretrizes da Força.

⁴ Integram o Sistema Colégio Militar do Brasil, em ordem de fundação: Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Salvador (CMS), Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), Colégio Militar de Brasília (CMB), Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Colégio Militar de Manaus (CMM), Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar de Curitiba (CMC), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), Colégio Militar de Belém (CMBel), Colégio Militar de São Paulo (CMSP) e Colégio Militar da Vila Militar (CMVM).

Conforme aponta Becker (2019, p. 63), os Colégios Militares funcionam "dentro da estrutura de um quartel, baseados nos mesmos códigos e princípios do EB: a hierarquia e a disciplina". Desse modo, a estrutura militar garante a coesão, uma vez que a "legislação reforça a importância da tradição e dos valores do EB, como balizadores da ação pedagógica nos colégios militares". (BECKER, 2019, p. 117)

Diante desse aspecto, faz-se necessário aprofundar a compreensão da composição estrutural de cada uma das instituições integrantes do SCMB, a fim de compreender as especificidades que conferem singularidade a esse modelo educacional. Cada instância compõe o sistema, do Comando do Exército às unidades escolares, desempenha funções próprias e interdependentes. Essa análise permite identificar não apenas a dimensão administrativa, mas também o propósito formativo orientador do funcionamento dos colégios militares, evidenciando a consolidação institucional do SCMB.

Na sequência, conhecer o SCMB, como rede educacional articulada, torna-se crucial para compreender como ocorreu a expansão do CMJF. Essa estrutura concretizou-se por meio da criação de novas unidades em diferentes regiões do país. Tal análise é particularmente relevante por se tratar do lócus da pesquisa. O CMJF expressa o movimento de expansão do ensino militar e o fortalecimento da presença institucional do EB no cenário educacional da Zona da Mata Mineira.

A criação de novas unidades escolares vinculadas ao SCMB atende a finalidades assistenciais, educacionais e estratégicas e busca garantir aos dependentes de militares e à sociedade civil o acesso a uma formação pautada nos valores da ética, da disciplina e da cidadania. É nesse contexto que, em 1993, a cidade de Juiz de Fora foi contemplada com a instalação de mais um colégio militar, decisão alinhada às diretrizes de ampliação do sistema.

De acordo com a Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993, o EB autorizou a criação do CMJF, formalizando a instalação da unidade e determinando a utilização de módulos pré-fabricados como estrutura inicial. Essa decisão refletia uma política institucional voltada à agilidade administrativa e à ampliação da oferta educacional em localidades estratégicas. A portaria representou um ato administrativo e simbolizou o compromisso com a expansão do sistema educacional.

No final do século XX e início do século XXI, transcorreu um processo de fortalecimento do SCMB, com a criação de seis⁵ novas unidades. A expansão em atender

⁵ O Colégio Militar de Juiz de Fora, criado em 1993. Ainda em 1993, o Colégio Militar de Campo Grande. No ano seguinte, em 1994, o Colégio Militar de Santa Maria. Em 2015, inaugurado o Colégio Militar de Belém. Posteriormente, em 2018, o Colégio Militar de São Paulo. Mais recentemente, em fevereiro de 2023, o Colégio Militar da Vila Militar.

demandas logísticas, mas também teve um sentido de reafirmar o papel do Exército como formador da juventude brasileira.

A inauguração oficial do CMJF ocorreu em 18 de dezembro de 1994, em cerimônia com a presença das autoridades civis e militares, configurando o início formal de suas atividades integrantes do SCMB. A implantação inicial utilizou módulos pré-fabricados e garantiu o rápido início das operações, enquanto as atividades escolares foram iniciadas em 6 de fevereiro de 1995, com uma turma inaugural composta por 294 alunos distribuídos entre as séries do ensino fundamental e do ensino médio (Mnl Alu/SCMB, 2024).

Figura 4 - Placa da Portaria Ministerial afixada no CMJF.



Fonte: Fotografia do acervo da autora (2026).

Segundo Mello (2019, p. 183) “os valores presentes na prática pedagógica do sistema educacional do Exército estão extremamente arraigados na cultura da instituição”, demonstrando que a estrutura dos Colégios Militares preserva tradições históricas e princípios simbólicos do EB. A autora destaca ainda que “a proposta pedagógica de ensino dos CM visa [...] a assimilação de valores inerentes às tradições e culturas militares”, evidenciando a busca constante pela integração entre herança castrense e práticas pedagógicas. De igual modo Cavalcante (2023, p. 120) ressalta:

A educação assume novos contornos na sociedade atualmente, assumindo o compromisso com a socialização e construção de conhecimento, o que implica diretamente na função social da escola e na democratização de uma educação de qualidade para todos.

Dessa maneira, amplia-se a contribuição da instituição para a coletividade, oferecendo um ensino pautado pela excelência, mas também sensível às demandas sociais

contemporâneas. Assim, a função social desses educandários manifesta-se tanto na formação intelectual quanto na consolidação de práticas que favoreçam a integração entre escola e comunidade.

Essa relevância pode ser constatada pelo elevado interesse da comunidade local nos processos seletivos promovidos anualmente pelo educandário. A instituição oferta, em média, 25 vagas para o 6º ano do Ensino Fundamental, número significativamente inferior à demanda registrada. No último processo seletivo, por exemplo, 668 candidatos inscreveram-se para concorrer às vagas disponíveis, o que evidencia o prestígio social e a credibilidade educacional do CMJF na região.

Assim, a fundação do CMJF, materializada em 1993 e consolidada nos anos seguintes, simboliza um marco educacional no âmbito do EB. O CMJF tornou-se um espaço de construção de valores e de compromisso social. Sua história expressa o modo como o SCMB articula missão institucional e contribuição pública, perpetuando sua proposta educacional.

Nesse educandário, impelidos por representações simbólicas construídas a partir de princípios presentes nas atividades militares desenvolvidas em esferas castrenses, os alunos despertam antes do amanhecer. Observo-os desafiando condições climáticas adversas. Sob os acordes da banda de música, cujos integrantes, em sua maioria, pertencem ao corpo discente, movimentam-se harmoniosamente.

Rituais expressos em costumes e modos de agir militares permeiam, no CMJF, diferentes etapas da rotina escolar. Estimula-se, assim, nos alunos, o fiel cumprimento das regras sociais. Apresentam-se aos discentes a ética e a estética. Postura e compostura congeminam-se. Em decorrência, percebo como os alunos primam pela postura marcial, ao desfilar com uniformes reluzentes e impecavelmente ajustados, e destacam-se pela compostura nas diversas oportunidades de interação. É admirável vê-los trajando peças do fardamento pelos corredores do colégio. Aproximam-se da perfeição em tudo. Ao se deslocarem para percorrer os espaços intramuros do colégio, sempre em equipe, bradam em uníssono: "[...] vençamos as invernadas com fé suprema no coração" (Brasil, 2022c).

Trata-se de sequências didáticas entranhadas em um currículo oculto institucional, definido por Galli (1989) como um conjunto de vivências e estímulos que o estudante recebe sem planejamento prévio ou previsão. No CMJF, essa dimensão do currículo manifesta-se por meio do entrelaçamento de rituais e simbologias inerentes ao EB e ao cotidiano escolar. Um exemplo emblemático encontra-se na figura do mascote Nicodemus, representado por uma ovelha presente em solenidades oficiais, conduzida por alunos do 6º ano, responsável por abrir formaturas e desfiles. O nome Nicodemus remete, possivelmente, ao General César

Augusto Nicodemus de Souza, diretor da DEPA durante a década de 1970, empenhado na sistematização e na unificação das tradições cultivadas nos Colégios Militares em âmbito nacional. O mascote, nesse contexto, carrega a memória institucional, reiterando valores como tradição, identidade e continuidade (APM/CMRJ, 2015).

Figura 5 - Mascote Nicodemus durante solenidade.



Fonte: Divulgação/CMPPA, 2025.

Outro componente estruturante reside na divisão dos estudantes do Ensino Médio, iniciada no 1º ano, em grêmios identificados com as armas do EB: Infantaria, Logística, Engenharia e Artilharia. Cada grêmio exibe símbolos distintos, lema específico, cores próprias, patronos históricos e uma cerimônia formal dedicada à homenagem da respectiva arma, estreitando os vínculos entre a cultura escolar e a simbologia da organização militar. Nos Jogos Internos, conhecidos como Olimpíadas Internas, essa estrutura reaparece por meio das competições esportivas, alimentando o sentimento de pertencimento entre os participantes. No Ensino Fundamental II, embora a divisão ocorra por série, a intensidade da disputa e a valorização da disciplina e da organização mantêm-se evidentes. Esses elementos, mesmo ausentes das orientações explícitas de ensino presentes no currículo formal, atuam como uma camada silente, esculpindo comportamentos, gestos, vocabulário e atitudes em consonância com a lógica constitutiva da escola militar.

Outra característica marcante dos educandários integrantes do SCMB é a presença da figura do Coronel Aluno, representação máxima da hierarquia estudantil. Trata-se de uma função honorífica atribuída ao discente que se destaca pelo desempenho acadêmico, pela postura exemplar e pela adesão aos valores institucionais de disciplina, liderança e responsabilidade. Essa designação, prevista no RICM, busca desenvolver competências de liderança e espírito de coletividade entre os estudantes, reforçando a dimensão pedagógica da hierarquia que permeia o cotidiano escolar.

Ao término do ano letivo, o estudante é condecorado em solenidade oficial, recebendo menção honrosa em reconhecimento ao mérito alcançado. A cerimônia, marcada pela formalidade e pelo simbolismo militar, confere ao discente a distinção de ter sua fotografia integradas ao espaço institucional, perpetuando sua trajetória exemplar na memória histórica do Colégio.

Figura 6 - Galeria dos comandantes do batalhão escolar.



Fonte: Acervo da autora (2026).

Segundo Lopes (2018), há inusitados aspectos didático-pedagógicos em uma pedagogia elaborada com foco no atendimento às vicissitudes da educação desenvolvida em escolas de natureza militar. O autor identifica facetas de um paradigma educacional cuja proposta de ação projeta um modelo de cidadãos competentes para o exercício pleno da vida

social, em seus arquétipos pessoais e profissionais. São características basilares de estabelecimentos de ensino cujos perfis institucionais assentam-se na ética militar.

Os discentes exercitam, por suposição firmada no senso comum e, talvez, de modo irrefletido, a resiliência, em convergência com a definição apresentada por Pessoa e Coimbra (2016). Nesse compasso, Silva (2021) investiga a hipótese de que as práticas educativas nos colégios militares concorrem para o desenvolvimento da resiliência em pessoas com autismo na rede de escolas do SCMB. Aliás, considera-se essa virtuosa competência socioemocional uma qualidade essencial a ser desenvolvida nos líderes militares forjados na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Nesse contexto, emerge a situação educativa, em cujas vivências capto os estímulos que me conduzem à proposição desta investigação acadêmica, em que a realidade empírica da Instituição reúne estilos de aprendizagem diversos. Em razão do modo de ingresso na Escola, pode-se agrupar os educandos, para fins de análise, em duas ordens principais: concursados e não-concursados.

Um aspecto importante que marca o ingresso nos Colégios Militares é a existência de duas formas distintas de acesso dos alunos. A primeira ocorre por meio de concurso público, altamente seletivo, que exige dos candidatos intensa preparação acadêmica. A segunda destina-se aos alunos amparados, filhos ou dependentes legais de militares, que ingressam por meio de um processo diferenciado, regulamentado pelo Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Essa configuração gera um ambiente diverso, no qual coexistem alunos com perfil de excelência acadêmica e outros que enfrentam importantes desafios pedagógicos, seja pela ausência de pré-requisitos, seja pela necessidade de adaptação à dinâmica escolar.

O processo seletivo para o ingresso no CMJF, neste ano regido pelo edital publicado no Diário Oficial da União (Edital PS/2025), segue as normas estabelecidas pelo SCMB, pautando-se nos princípios da meritocracia e da equidade. O documento prevê reserva de vagas conforme o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e suas alterações, que instituem o sistema de cotas nas instituições públicas federais de ensino. Assim, o concurso contempla percentual de vagas destinado a candidatos autodeclarados negros e pardos, promovendo maior representatividade e inclusão social no âmbito da educação militar.

Além disso, o edital prevê reserva de vagas para candidatos com deficiência. Essa previsão legal permite o acesso de estudantes com necessidades educacionais específicas ao certame, em conformidade com a legislação vigente e com as políticas de inclusão. Essa política reforça o compromisso do EB em apropriar-se das diretrizes nacionais de democratização do acesso à educação, garantindo a participação de diferentes perfis de

estudantes, sem afastar o princípio do mérito individual, basilar na seleção dos futuros alunos do SCMB.

À luz do art. 3º, inciso VI da LBI, entendem-se por “adaptações razoáveis” as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

A seguir, apresento a tabela que ilustra o número de vagas oferecidas, o total de inscritos, bem como a participação e o desempenho de alunos da Educação Especial no concurso de ingresso ao Colégio Militar de Juiz de Fora, no período de 2020 a 2025.⁶

Tabela 1 - Participação no Concurso do CMJF – 2020 a 2025

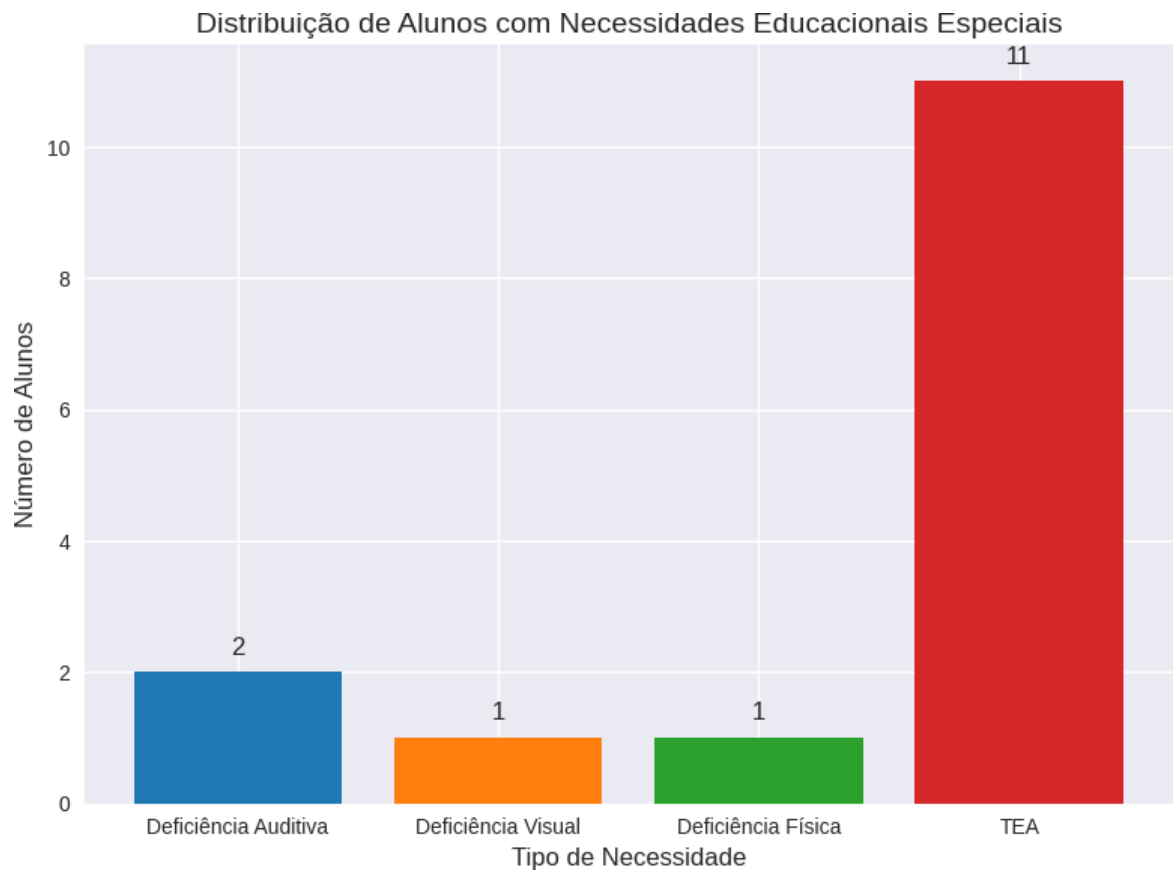
Ano de Ingresso	Vagas Disponíveis	Inscritos Totais	Inscritos Educação Especial	Aprovados Educação Especial
2020	30	647	07	1
2021	30	652	02	0
2022	30	824	08	0
2023	25	598	03	0
2024	25	567	08	0
2025	25	668	15	0

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cabe destacar os tipos de deficiência contemplados com adaptações específicas ou não no processo seletivo 2025/2026. No Processo Seletivo mais recente, foram atendidas as seguintes condições, predominando os casos de Transtorno do Espectro Autista. Convém mencionar que, no período de 2020/2021, houve aprovação de um candidato com Deficiência Física, conforme apresenta-se na Tabela 1, nos anos subsequentes, nenhum outro candidato atípico obteve êxito.

⁶ É importante salientar que as avaliações aplicadas pelo SCMB não sofrem alterações em seu conteúdo ou critérios de correção. Todavia, conforme previsto no edital e mediante análise da equipe multidisciplinar, são assegurados recursos de acessibilidade destinados à realização das provas. Entre esses recursos, incluem-se o atendimento em sala separada, a presença de leitor e o uso de provas com fonte ampliada, conforme a necessidade comprovada por documentação específica. nota de rodapé debaixo do quadro.

Gráfico 3: Quantidade de candidatos por tipo de deficiência - Processo Seletivo 2025



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Em seguida, apresenta-se o gráfico com o histórico de alunos com deficiência atendidos pelo CMJF desde 2020, marco da implantação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, conforme calendário estabelecido pela DEPA.

Tabela 2 - Alunos atendidos pela SAEE (2021–2025).

Tipo de Deficiência	2021	2022	2023	2024	2025
Deficiência Física	1	1	1	1	1
Deficiência Intelectual	0	0	1	2	1
Altas Habilidades	0	0	0	0	2
Altas Habilidades combinadas com TEA	0	0	0	0	1
TEA	2	5	5	13	22
Total por ano	3	6	7	16	27

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A tabela apresentada evidencia o aumento progressivo do número de alunos vinculados à Educação Especial no âmbito do CMJF. Quando se estabelece comparação com os dados do Processo Seletivo, torna-se perceptível a tendência de crescimento na demanda de alunos da Educação Especial frente às duas portas de ingresso no Colégio. Ressalta-se, ainda, que o CMJF recebeu os dois primeiros estudantes público da Educação Especial em 2021, um por meio de amparo e outro por meio do concurso.

O primeiro discente da Educação Especial, pessoa com deficiência física, ingressou no CMJF em 2021, por meio de processo seletivo realizado em 2020. Na ocasião, apresentou necessidade de acompanhamento socioemocional e de adaptações de acessibilidade, no mesmo ano, dois alunos com autismo ingressaram no Ensino Fundamental, demandando a presença constante de mediador.

Para atender a essas necessidades, o Comando da Instituição, com o apoio da Associação de Pais e Mestres (APM), contratou a Fundação de Integração e Apoio ao Indivíduo com Necessidades Especiais (FIAINE), que avaliou os alunos e designou uma estagiária do curso de Psicologia, sob a supervisão do chefe da SAEE do CMJF, garantindo atenção individualizada e articulação entre as diretrizes institucionais e as demandas específicas dos discentes (ATA DE REUNIÃO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR, 2024).

É importante enfatizar a posição do CMJF como referência no SCMB no campo da Educação Especial. A SAEE, desde sua implantação, apresentou pioneirismo ao introduzir a figura do Profissional de Apoio. Inicialmente, essa função era desempenhada por uma estagiária contratada por empresa externa, conforme relatado anteriormente. Posteriormente, a 4ª RM abriu sucessivos processos seletivos para a contratação de Sargentos Técnicos Temporários destinados ao exercício dessa atribuição.

Assim, o CMJF consolida-se como referência no SCMB pelas iniciativas voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência. Nesse cenário, contudo, torna-se necessário observar como esses avanços convivem com a própria dinâmica do ambiente militar, no qual determinados elementos podem uniformizar comportamentos e aparências, ainda que não neutralizem as diferenças existentes entre os estudantes. Essa dissemelhança entre os alunos concursados e os amparados, inicialmente, pode não ser percebida em virtude da estética visual e comportamental característica do ambiente militar, mas se expressa, de modo factual, nos desempenhos acadêmicos e nas trajetórias escolares evidenciadas.

O sistema de ingresso estabelece a distinção entre os alunos com o direito de matrícula baseado nas condições estabelecidas no (R-69) e aqueles que requerem aprovação em processo seletivo, influencia a composição das turmas e o ambiente escolar. Nesse sentido, Cardoso (2021, p. 13) descreve a organização do ingresso no Sistema Colégio Militar do Brasil nos seguintes termos:

Essa rede atende prioritariamente a militares do Exército, que adquirem o direito de matrícula de seus dependentes, após uma mudança de guarnição ou em outras situações previstas em regulamento. Também existem vagas destinadas para dependentes de militares de outras forças armadas e auxiliares, mediante condições específicas. De forma subsidiária, o sistema também atende a dependentes de civis, que entram no sistema de forma voluntária, exclusivamente por meio de processo seletivo.

Essa singularidade constitui um dos elementos que caracterizam a identidade institucional dos Colégios Militares e evidencia a coexistência de diferentes formas de acesso ao SCMB, refletindo diretamente na composição do corpo discente e nas dinâmicas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Essa configuração também repercute na diversidade de trajetórias escolares presentes na instituição, aspecto destacado por Lopes (2014, p. 17):

O grupo dos não-concursados é formado por parcela considerável de alunos migrantes. Esses discentes, por imposição das necessidades de trabalho de seus familiares, têm de se deslocar, de tempos em tempos, de uma escola para outra com a finalidade de acompanhar os genitores transferidos.

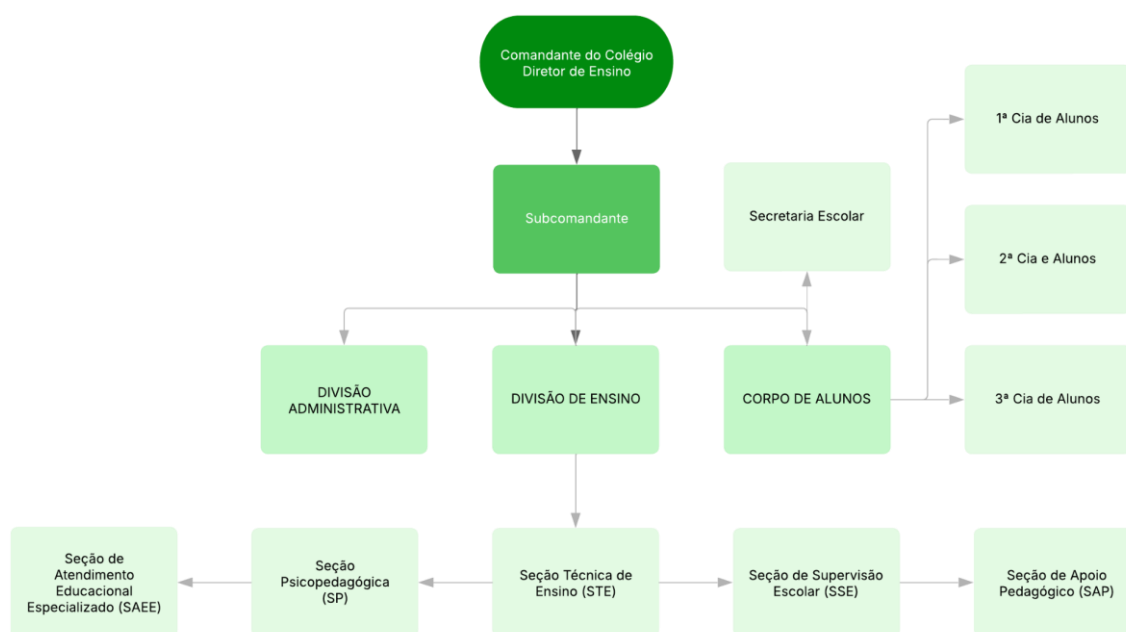
O autor salienta que a carreira dos pais militares transforma o espaço escolar em um cenário de multiplicidade de culturas e pluralidade de identidades, no qual a adaptação social e a continuidade da aprendizagem podem tornar-se desafios centrais para os alunos em trânsito.

Outro aspecto relevante consiste em registrar os alunos da Educação Especial que concluíram o Ensino Médio no CMJF. Atualmente, dois estudantes concluíram o Ensino Médio na instituição, respectivamente nos anos de 2023 e 2024, e encontram-se matriculados no Ensino Superior. Vale destacar que esses alunos ingressaram no CMJF durante o percurso do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em razão da mobilidade das famílias, parte dos estudantes não permanece na instituição até a conclusão dessa etapa, finalizando os estudos em outras unidades do sistema, distribuídas por diferentes regiões do país.

Ao investigar a organização institucional do CMJF, tornou-se evidente a necessidade de compreender, em profundidade, a estrutura responsável por sustentá-lo, tanto nos aspectos administrativos quanto nos pedagógicos. A lógica castrense organiza cada setor de modo

funcional e hierarquizado, configurando um ambiente em que as engrenagens da gestão escolar operam em plena consonância com os princípios do EB. No vértice dessa estrutura encontra-se o Comandante, oficial do posto de Coronel, que também exerce a função de Diretor de Ensino.

Figura 7 - Estrutura organizacional do Colégio Militar de Juiz de Fora.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o PP/SCMB, a estrutura organizacional dos colégios militares é orientada pelos princípios da eficiência, da hierarquia e da coesão funcional, de modo a assegurar o pleno cumprimento da missão educativa e institucional. Nessa perspectiva, cada divisão e seção desempenha papel específico, articulando-se harmonicamente para garantir o funcionamento da escola e a formação integral do educando.

A Divisão Administrativa (DA) tem a responsabilidade de coordenar e executar atividades de apoio essenciais ao cotidiano escolar. Conforme o RICM, cabe a esse setor a gestão de recursos materiais, financeiros e humanos, bem como a condução dos processos relativos ao patrimônio, ao transporte, à manutenção e ao provisionamento. Também se inclui nesse âmbito o controle das rotinas de pessoal, tanto militar quanto civil, e a guarda de documentos oficiais e sigilosos. Essa divisão constitui a base de sustentação logística e normativa da instituição, assegurando condições adequadas para o funcionamento pedagógico e administrativo do colégio.

Na esfera educacional, a Divisão de Ensino (DE) ocupa posição central, sendo responsável pela orientação e coordenação de todas as ações pedagógicas. Segundo o RICM, a DE supervisiona o desenvolvimento do ensino e o cumprimento das diretrizes curriculares emanadas da DEPA. Dirigida por um Chefe de Divisão, essa área organiza-se em seções especializadas, cujas funções convergem para a promoção da aprendizagem, o acompanhamento do desempenho escolar e a consolidação dos valores que norteiam a formação militar e cidadã.

A Seção Técnica de Ensino (STE) é o núcleo responsável pela produção e atualização dos documentos norteadores do processo pedagógico. Entre suas atribuições estão a elaboração do Plano de Gestão Educacional, o acompanhamento dos indicadores de desempenho, a coordenação dos instrumentos de avaliação institucional e a adequação da estrutura curricular às diretrizes do SCMB, em consonância com as orientações da DEPA. O RICM ressalta a importância dessa seção na manutenção da unidade doutrinária entre os colégios, assegurando coerência entre a prática escolar e os objetivos estratégicos do sistema.

A Seção de Supervisão Escolar realiza o acompanhamento técnico e pedagógico das atividades docentes. Conforme o RICM, essa seção garante a observância dos planos e programas de ensino, supervisiona as práticas pedagógicas e analisa os resultados obtidos nos processos avaliativos. O trabalho da SSE mantém a escola em permanente sintonia com as diretrizes curriculares e com os princípios institucionais de qualidade, eficiência e equidade.

A Seção Psicopedagógica atua no acompanhamento socioeducativo dos alunos, com atenção aos aspectos psicológicos e emocionais que permeiam a aprendizagem. Inspirada nos princípios de formação integral expressos no RICM, essa seção exerce função preventiva e orientadora, realizando aconselhamentos, mediações e atividades formativas voltadas aos alunos e aos familiares. O acompanhamento visa favorecer o equilíbrio emocional, o bom desempenho escolar e a permanência do educando no ambiente educativo, em consonância com os valores de solidariedade e respeito mútuo promovidos pelo SCMB.

A SAEE representa a materialização do compromisso do sistema com a inclusão. De acordo com o RICM, essa seção organiza os recursos de acessibilidade e desenvolve estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades. A atuação do SAEE ocorre em conformidade com a legislação educacional vigente e com os princípios de equidade defendidos pelo Exército, garantindo a todos os alunos condições efetivas de aprendizagem e participação.

A Seção de Apoio Pedagógico (SAP) dedica-se à recuperação e ao fortalecimento de aprendizagens fragilizadas. Conforme orienta o RICM, esse setor busca reconstruir estruturas cognitivas comprometidas e restaurar pré-requisitos essenciais à continuidade dos estudos. A equipe atua de forma personalizada, utilizando estratégias de ensino diversificadas e intervenções direcionadas, com vistas à reintegração plena do educando aos processos regulares de ensino.

O Corpo de Alunos (CA), conforme delineado no RICM, constitui a instância responsável pela condução disciplinar, organizacional e assistencial dos discentes. Estrutura-se em companhias correspondentes aos níveis de ensino e séries, sendo a 1ª Companhia responsável pelos estudantes do Ensino Médio; a 2ª Companhia, pelos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; e a 3ª Companhia, pelos educandos do 6º e 7º anos. Cada companhia é conduzida por um comandante e conta com monitores, representantes dos segmentos feminino e masculino.

O Corpo de Alunos desempenha papel essencial na manutenção da disciplina e na formação de hábitos de responsabilidade e cooperação, atuando em estreita parceria com as divisões pedagógicas e administrativas. Nesse cenário, minha prática consiste não apenas em mediar, mas também em observar, intervir, e orientar processos pedagógicos e sociais aflorados no cotidiano escolar, especialmente no que tange ao acolhimento e à inclusão dos estudantes com deficiência.

Embora todos os alunos compartilhem a mesma estética, trajando o uniforme, formando em fila, marchando e participando dos ritos característicos da cultura militar, são profundamente heterogêneos em suas trajetórias escolares, saberes e rendimentos. Essa heterogeneidade revela-se de maneira nítida quando, na mesma sala de aula, convivem alunos com desempenho de excelência, notas máximas e rendimento exemplar, ao lado de outros que se mantêm em uma média regular ou, até mesmo, abaixo dela. Essa disparidade evidencia as múltiplas maneiras de aprender e de se relacionar com o conhecimento, desmistificando a ideia, por vezes cristalizada, de um ambiente escolar militar homogêneo e padronizado.

Apesar da aparente homogeneidade entre os estudantes do Colégio Militar, perceptível nos uniformes, nos modos de se deslocar e nas normas de conduta que uniformizam as identidades, a literatura evidencia que subsistem diferenças significativas entre os alunos, decorrentes de suas trajetórias escolares e de contextos socioculturais diversos. Becker destaca: "Deste modo, no processo de transição da escola inclusiva, é preciso reconhecer que nenhuma turma é homogênea, que laudos não são determinantes e que é preciso ir além do

diagnóstico, buscando estratégias e possibilidades para o desenvolvimento de todos" (2019, p. 39).

Instituições de ensino com forte caráter disciplinar indicam que a padronização estética e comportamental tende a ocultar desigualdades internas, especialmente quando o acesso ocorre por diferentes modalidades de ingresso, como ampla concorrência, cotas raciais ou reserva de vagas para a Educação Especial. Essas disparidades, ainda que dissimuladas pela aparência de igualdade, podem refletir-se no desempenho acadêmico e nas formas de participação dos estudantes no ambiente escolar. Becker (2019) relata que a própria inserção no contexto militar demandou uma profunda adaptação aos padrões institucionais, envolvendo avaliações físicas, psicológicas e cognitivas destinadas a selecionar sujeitos alinhados à disciplina e à hierarquia da caserna. Essa lógica de padronização alcança também os profissionais do quadro técnico e pedagógico, que precisam internalizar a cultura militar antes de exercer suas funções educacionais.

O estudo de Becker (2021, p. 17) nos chama atenção ao indagar “Como será lidar com o diferente, com as limitações, com a subjetividade, com aquilo que foge do padrão para os profissionais envolvidos neste processo”. Questiono-me se a partir dessa formação, talvez, por sermos integrados a esse modo de formação, projetamos em nossos alunos a mesma ideia de invencibilidade e padronização que aprendemos a cultivar em nós?

Pesquisadores, em outra região geopolítica, estudaram as ilações empíricas, em que sublinhe-se o aprofundamento sobre o rendimento escolar dos alunos matriculados no Colégio Militar de Fortaleza (CMF), demonstrou diferenças estatisticamente significativas (Lopes, 2014; 2018; Santos, 2011; 2016). Mais: rubricas conclusivas apontam para a não-confirmação da hipótese aventada nos primórdios dos empreendimentos de pesquisa: o efeito escola revelou-se insuficiente para modificar a situação das diferenças no rendimento escolar entre os jovens estudantes do CMF.

Descrevo um cenário no qual emerge o fenômeno da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, caracterizado por ações educativas em um ambiente escolar imerso na cultura inerente às organizações militares. Nesse ambiente, em razão das diferentes formas de ingresso e das distintas trajetórias acadêmicas, identifico alunos com perfis heterogêneos de aprendizagem.

O acolhimento da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, inicia-se no Colégio Militar em 2020. Sua implementação no CMJF provoca um movimento reflexivo entre os componentes do corpo docente, os integrantes do corpo discente e os demais profissionais vinculados ao colégio. Mello (2019) salienta que, com a finalidade de instituir

mudanças e transformações no processo de ensino-aprendizagem e na rotina pedagógica dos colégios militares, o EB, desde 2013, planeja a inclusão de alunos com deficiência.

Inserida nesse ambiente militar, caracterizado por uma rotina estruturada, marcada por horários definidos e rituais específicos, compreendo que os desafios podem ser potencializados por esse contexto singular. Sons inesperados, alterações na rotina e a valorização da disciplina podem constituir barreiras para o aluno neurodivergente.

Nesse mesmo sentido, observa-se que “os colégios obedecem à legislação da educação federal, porém com os elementos culturais característicos da cultura organizacional militar” (Cardoso, 2021, p. 43). Nessa perspectiva, Souza (2015, p. 16) reforça que para compreender a identidade e os pilares éticos que regem a cultura militar, torna-se essencial delimitar o seu conceito basilar:

A cultura militar é o conjunto de valores, costumes, tradições e base conceptual que ao longo do tempo se tornaram o carácter da profissão militar. É da cultura militar que surge um quadro comum para aquilo que se espera dos militares, em termos de comportamento, disciplina, trabalho de equipa, lealdade, dever altruísta e dos valores que suportam estes elementos.

O autor reforça um ideal de uniformidade, ainda que entre os alunos persistam diferenças decorrentes de suas trajetórias e contextos socioculturais. Nesse contexto, a cultura militar constitui um elemento estruturante da identidade institucional dos colégios militares, orientando práticas, comportamentos e formas de organização do cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, a presença de estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais evidencia que esse ideal de uniformidade convive com a diversidade, exigindo da instituição a construção de estratégias capazes de conciliar os princípios da tradição militar com os pressupostos da educação inclusiva. Assim, Aquino Júnior (2024, p. 61) ressaltar que: “A inclusão de alunos com TEA não se limita apenas às mudanças no currículo e nas práticas de ensino, mas também exige a criação de uma cultura escolar que celebre a diversidade e assegure a participação plena de todos os alunos no ambiente escolar.” Dessa forma, os rituais que historicamente marcaram a identidade dos colégios militares passam a coexistir com novas formas de pertencimento e de sensibilidade pedagógica, sinalizando o movimento gradual de adaptação do SCMB aos princípios da educação inclusiva.

A atuação enquanto mediadora-pesquisadora de alunos com autismo e outras deficiências na instituição militar suscita uma reflexão relevante: essa prática ocorre em um cenário que, à primeira vista, parece pouco flexível para a inserção da Educação Especial. Mas, imersa nessa aparente rigidez, revelam-se oportunidades significativas para a investigação delineada. Vivencio momentos que evidenciam a intersecção entre um modelo

de ensino sustentado na cultura militar e as práticas inclusivas. O equilíbrio entre a ordem e a adaptação configura-se como um exercício diário, e a mediação estabelece-se como ponte entre esses dois universos.

Na investigação realizada por (Mello, 2019, p. 185), a implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva revela-se como um processo permeado por inquietações institucionais, especialmente no que se refere à preparação dos profissionais para responder às demandas decorrentes da diversidade presente no ambiente escolar. Nesse contexto, a autora registra:

Foram destacadas, no grupo, grandes preocupações em relação a como os estudantes com deficiência se adaptariam no CMC, pois segundo o discurso do GTT, atualmente o CMC não está preparado para lidar com essas questões. O que nos provoca a pensar nas resistências, fragilidades e dificuldades dos profissionais da educação em atender da melhor forma ‘a todos e a cada um’ dos estudantes diante de suas individualidades.

O excerto evidencia que a implementação da educação inclusiva, em instituições marcadas por forte tradição organizacional, mobiliza processos de reflexão acerca das práticas educativas e das condições institucionais para o atendimento à diversidade.

Nesse contexto, fundamento as análises em experiências e desafios decorrentes da ação educativa centrada na mediação. Indago como a interseção entre a prática pedagógica e a inclusão gera aprendizados pertinentes tanto para os professores quanto para os alunos. Nesse sentido, a disposição dos integrantes do Colégio Militar abre espaços para importantes debates sobre Educação Especial, afinal, inclusão não se trata apenas de acesso, mas de pertencimento e participação efetiva.

Considero relevante sublinhar que o ambiente, redimensionado aos aspectos referidos, configura um espaço de convivência entre alunos da Educação Especial, corpo docente, agentes de ensino, militares e profissionais sem experiência prévia no campo da inclusão. Estabelecem-se, nesse contexto, desafios e oportunidades de aprendizado recíproco. A mediação no processo educativo torna-se a chave para transcender a atuação de um único especialista e conceber a Educação Especial como uma prática compartilhada por todos os profissionais, promovendo uma abordagem colaborativa e verdadeiramente inclusiva.

De um lado, a escola militar caracteriza-se por valores como disciplina, hierarquia e regras bem definidas. De outro, a Educação Especial fundamenta-se na flexibilidade, na compreensão das singularidades e na construção de estratégias de acolhimento cuja essência ultrapassa meros discursos protocolares. Nesse processo, o papel do mediador torna-se

essencial, não apenas para acompanhar os alunos, mas também para colaborar na construção de um ambiente de aprendizagem capaz de, efetivamente, incluir a todos.

É nesse cenário singular de possibilidades que se insere esta pesquisa, cujo objetivo é avaliar os possíveis efeitos da implantação da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, para o redimensionamento do contexto escolar.

3.1 UNIDADE NA DIVERSIDADE: O PERFIL DO PROFESSOR NO CMJF.

Com vistas a evidenciar as características *sui generis* dos docentes do CMJF, esta seção contempla distintos perfis de formação, modos de ingresso e origens profissionais. Esses elementos constituem o critério estruturante para a seleção da amostra utilizada neste estudo.

Ao esmiuçar a origem do verbete *perfil*, seu significado preliminar refere-se a um substantivo masculino, definido como: "1. delineamento de um rosto observado de lado; 2. contorno gráfico de uma figura ou objeto, visualizado apenas de uma perspectiva" (Oxford Languages, 2025).

Entretanto, ao aprofundar essa definição em aspectos relacionados ao ser humano, envolvendo a formação, a origem e as características individuais, contemplo não apenas aspectos visíveis de um único ponto de vista, mas também uma perspectiva integral, abrangendo múltiplas dimensões. Desse modo, o perfil deixa de ser um contorno meramente superficial e passa a representar uma análise aprofundada, capaz de revelar as nuances e a complexidade do sujeito em sua integralidade.

Esse sujeito, cuja compreensão busco aprofundar, desempenha papel central na elaboração do processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento no CMJF. Torna-se essencial, portanto, indagar: quais são suas origens? Como sua trajetória formativa e profissional constitui esse perfil? Quais são as inquietações desse sujeito enquanto agente mediador do saber? Por tudo isso, torna-se fundamental apresentar esses sujeitos na figura do corpo docente, para que possamos compreender, de maneira abrangente, como se configura a prática educativa e pedagógica dessas personagens no cenário da Educação Especial no CMJF.

No campo empírico da mediadora-pesquisadora encontram-se múltiplos perfis docentes, advindos de formações distintas, cada qual com as especificidades inerentes ao seu percurso pessoal e acadêmico. O corpo docente da Instituição Militar compõe-se de professores militares efetivos, militares temporários, militares da reserva remunerada,

contratados de maneira intermitente na modalidade de Prestação de Tarefa por Tempo Certo (PTTC), reconvocados por interesse próprio, e de servidores civis efetivos.

A composição do corpo docente do SCMB distingue-se pela diversidade de trajetórias profissionais e de formas de ingresso, característica que confere ao ambiente escolar a coexistência de diferentes experiências formativas e concepções de ensino. Essa pluralidade, embora unificada pelos princípios institucionais da educação militar, revela a complexidade do perfil dos profissionais responsáveis pela condução do processo educativo. Nesse sentido, Becker (2019, p. 64) descreve a constituição do quadro docente do SCMB:

Em relação ao quadro docente, o SCMB conta tanto com profissionais civis, quanto com profissionais militares. O ingresso de profissionais civis se dá por meio de concurso público federal. Já os docentes militares podem ser egressos de instituições de formação militar tais como a Escola de Sargentos das Armas – ESA, a Escola Superior de Administração do Exército – ESAEX, AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras, Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx), professores do quadro de oficiais temporários do exército, denominados Oficiais Técnicos Temporários – OTT e militares na condição de PTTC (prestação de Tarefa por Tempo Certo) – militares da reserva recontratados por tempo determinado, possuidores de reconhecida experiência técnico-administrativa, ou ainda de militares que cursaram licenciatura no meio civil e acabam designados ao exercício da docência.

Essa composição evidencia que o corpo docente dos colégios militares reúne profissionais com percursos formativos distintos, cujas experiências se articulam em um mesmo contexto institucional. A convergência entre diferentes formas de ingresso e trajetórias profissionais constitui uma das singularidades do SCMB e contribui para compreender a diversidade de perfis presentes no CMJF, aspecto diretamente relacionado à proposta desta investigação.

De acordo com o Regimento Interno dos Colégios Militares, o quadro é formado por uma variedade de profissionais, englobando tanto o efetivo militar quanto o civil (RICM, 2024, Art. 60). Entre os militares, incluem-se Oficiais do Quadro Complementar de Oficiais (QCO Mag), Oficiais do Quadro Funcional Específico (QFE Mag), militares comissionados, Oficiais designados para o serviço ativo (Magistério do Exército – ME), e militares da reserva recontratados para funções específicas (PTTC). O quadro é complementado por profissionais

civis, que se integram à instituição por meio de concurso público (servidores estatutários), ou por contratação temporária e cessão pela rede pública de ensino local.

Explorar-se-á cada perfil com o propósito de revelar as principais características do corpo docente da Instituição de Ensino. A diversidade dos percursos acadêmicos e profissionais permitirá examinar as características e as singularidades de cada agrupamento. Desse modo, apresentar-se-á a trajetória formativa dos educadores que integram o corpo docente do CMJF. Considera-se o aprofundamento acerca da formação dos professores crucial para compreender a prática pedagógica, a estrutura metodológica e o estilo adotado pelo docente ao mediar as aprendizagens dos estudantes com deficiência.

A análise dos perfis docentes no CMJF revela a existência de cinco grupos distintos de professores, cujas formações acadêmicas e trajetórias profissionais são dissemelhantes, assim como as regulamentações e legislações específicas que orientam suas atuações no interior da Instituição.

Além das diferenças na qualificação e no percurso profissional, observa-se que aspectos como remuneração e amparo legal contribuem para a configuração desses perfis, evidenciando a complexidade da estrutura docente no contexto dessa Instituição de Ensino. Esse levantamento possibilita uma compreensão mais aprofundada da diversidade profissional presente no educandário.

O quadro a seguir apresenta a origem dos diferentes perfis docentes encontrados no CMJF, destacando os principais grupos que integram essa estrutura.

Quadro 10: perfil dos professores do CMJF.

Perfil Docente	Origem
QCO (Quadro Complementar de Oficiais)	EsFCEEx
AMAN (Academia Militar das Agulhas Negras)	Formação de oficiais combatentes do EB.
ESA (Escola de Sargentos das Armas)	Formação de sargentos para atuação nas diversas áreas militares
OTT (Oficial Técnico Temporário)	Seleção de profissionais de nível superior para atuação temporária.

PTTC (Prestação de Tarefa por Tempo Certo)	Militares inativos ⁷ que retornam para prestação de tarefa.
Servidores Civis	Universidades Federais, Institutos Federais e Colégios de Aplicação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa estrutura docente possibilita a integração de diferentes perspectivas e metodologias no ambiente escolar militar.

Ao delinear cada perfil, iniciaremos pelos professores militares efetivos que ingressaram nas fileiras do EB por meio de concurso público para o Quadro Complementar de Oficiais (QCO). Instituído em 1989 pela Lei nº 7.831, esse quadro reúne profissionais graduados em diferentes áreas, formados em universidades civis e capacitados na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx).

Composto por especialistas de ambos os gêneros, esse quadro de militares exerce funções administrativas, de gestão, assessoria técnica, educação e ensino, saúde e bem-estar, tecnologia e engenharia, contribuindo para o desenvolvimento das atividades-meio do Exército. Oliveira (2007, p. 37) destaca:

Apresenta professores oriundos das escolas do Exército que visam à formação dos militares das armas; são, na sua maioria, pessoas que ingressaram no Exército ainda muito jovens e frequentaram cursos de formação militar. Posteriormente, tiveram uma formação universitária e buscaram por conta própria, concurso para o Quadro Complementar de Oficiais do Exército (QCO) e, a partir de então, ingressaram nos colégios militares como professores.

Há, ainda, os militares que ingressam por meio de concurso público e realizam sua formação na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Esse renomado estabelecimento de ensino, responsável pela formação dos Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico, participa ativamente da implementação e da aplicação do ensino por competências (Spe-Rotto, 2024, p. 12).

A formação do líder militar tem início em um curso com duração de cinco anos, cujo primeiro é realizado na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), localizada em Campinas (SP). Ao término da formação, os alunos são graduados como Bacharéis em Ciências Militares e recebem o título de Aspirante a Oficial, após concluírem uma grade

⁷ Militares que estão na reserva ou foram reformados podem retornar ao serviço ativo para exercer funções específicas por meio da prestação de tarefas por tempo determinado. Esse retorno ocorre principalmente para atender a demandas institucionais.

curricular abrangente, que inclui disciplinas das áreas humanas, exatas, sociais e militares, específicas das especialidades da Linha de Ensino Militar Bélico, como Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações e Material Bélico (Brasil, 2014a).

Os professores militares de carreira oriundos da Escola de Sargentos das Armas (ESA) ingressam no EB por meio de concurso público. A ESA é uma instituição de ensino superior, em nível de tecnólogo, vinculada ao EB, cuja missão é formar Sargentos Combatentes de Carreira das Armas de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações (Brasil, 2025a).

Na trajetória de formação docente, o ingresso no ensino superior ocorre após a consolidação da carreira nas fileiras do EB, em instituições de ensino superior civis. A partir dessa qualificação, considerando tanto o interesse do servidor quanto as demandas institucionais, esses profissionais podem ser direcionados para a área do magistério, contribuindo para a educação em diferentes contextos.

Os professores militares temporários realizam sua formação em instituições de ensino superior civis, assim como constroem seu percurso profissional antes do ingresso no EB. O Serviço Militar Temporário constitui uma modalidade voluntária de ingresso no EB destinada a cidadãos de ambos os sexos, oriundos de todas as regiões do país. Com permanência de até oito anos, o ingresso ocorre por meio de processos seletivos simplificados, amplamente divulgados nas plataformas digitais e nos sítios eletrônicos das Regiões Militares. Anualmente, pessoas com diferentes níveis de escolaridade e formações profissionais tornam-se militares temporários, contribuindo para a Força (Brasil, 2025b).

A esse respeito, Hartmann e Becker (2019, p. 12) afirmam:

Os professores militares sejam temporários ou de carreira, independentemente do seu posto e graduação, além das funções docentes, estão submetidos a todas as atribuições de um militar do EB. Para tanto concorrem, por exemplo, a escalas de serviço, processos administrativos, participação em formaturas e demais determinações do Comandante/Diretor do Colégio Militar.

Esse conjunto de atribuições é fundamental para a rotina da caserna e diferencia o papel dos docentes militares daquele desempenhado pelos servidores civis, cuja atuação está integralmente voltada à docência.

Os militares inativos na modalidade de PTTC retornam ao serviço para exercer funções específicas, incluindo a docência nos Colégios Militares. Esse retorno ocorre de maneira voluntária e temporária, permitindo que a instituição aproveite a experiência desses profissionais em áreas estratégicas. Conforme o RICM, o período de atuação desses docentes

é definido “conforme a necessidade da instituição, podendo variar conforme a regulamentação vigente e a demanda específica da Organização Militar (OM)” (RICM, 2024, p. 35). Além disso, “a seleção de PTTC, regulada em portaria ministerial específica, obedecerá aos critérios estabelecidos no Regimento Interno, conforme a finalidade da tarefa a que se propõe” (RICM, 2024, p. 35).

Os servidores civis que atuam nos Colégios Militares ingressam por meio de concurso público específico ou por remoção de instituições federais de ensino, como universidades federais, institutos federais e colégios de aplicação. A esse respeito, Hartmann e Becker (2019, p. 12–13) afirmam:

Os professores civis são profissionais da carreira federal de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, portanto servidores com estabilidade, remuneração vinculada também à titulação o que traz como consequência positiva para os Colégios Militares a permanente busca de aperfeiçoamento e qualificação. Os professores civis possuem atribuições e direitos diferentes dos militares, seja na questão remuneratória quanto a possibilidades de licença capacitação ou expediente diferenciado. Ainda, se assim o desejarem, passarão todo o seu tempo de exercício profissional apenas em um Colégio Militar.

A diversidade de vínculos, direitos, formas de ingresso e trajetórias profissionais evidencia que o corpo docente do SCMB não constitui um grupo homogêneo. Ao contrário, reúne profissionais cujas experiências acadêmicas e institucionais distintas convergem para um mesmo espaço educativo, conferindo singularidade à prática pedagógica desenvolvida nos Colégios Militares. Essa pluralidade de perfis torna-se um elemento relevante para compreender as diferentes formas de atuação docente diante das demandas impostas pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Com origens diversificadas, o perfil docente do Colégio Militar de Juiz de Fora é singular. No decorrer dos anos modifica-se em maior número devido às transferências e remoções de militares e civis. A seguir as movimentações realizadas desde 2023:

Quadro 11: movimentações de docentes do CMJF entre jan/2023 e nov/2025.

Ano	Origem	Destino	Disciplina	Categoria
2023	EsFCEX	Colégio Militar de Juiz de Fora	Física	QCO

2023	EsFCEEx	Colégio Militar de Juiz de Fora	Matemática	QCO
2023	CMCG	Colégio Militar de Juiz de Fora	Biologia	QCO
2023	CMCG	Colégio Militar de Juiz de Fora	Biologia	OTT
2023	ESA	Colégio Militar de Juiz de Fora	Inglês	OTT
2023	CMF	Colégio Militar de Juiz de Fora	História	QCO
2023	Cmd 4ª RM-BH/MG	Colégio Militar de Juiz de Fora	Educação Física	AMAN
2023	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Matemática	OTT
2023	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha	Colégio Militar de Juiz de Fora	Física	Servidor Civil
2023	Reserva Remunerada	Colégio Militar de Juiz de Fora	Matemática	PTTC
2023	Colégio Militar de Juiz de Fora	DCT-Brasília-DF	Educação Física	AMAN
2023	Colégio Militar de Juiz de Fora	DPIMA-Brasília-DF	Educação Física	AMAN
2023	Colégio Militar de Juiz de Fora	CMBel	Língua Portuguesa	QCO
2023	Colégio Militar de Juiz de Fora	CPOR/CMSP	Matemática	OTT
2023	Colégio Militar de Juiz de Fora	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Inglês	Servidor Civil

2023	Colégio Militar de Juiz de Fora	Reserva Remunerada	Matemática	QCO
2023	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por tempo de serviço	Biologia	OTT
2023	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por interesse próprio	Inglês	OTT
2024	CMBel	Colégio Militar de Juiz de Fora	Filosofia	QCO
2024	IME-RJ	Colégio Militar de Juiz de Fora	Física	QCO
2024	Colégio Pedro II	Colégio Militar de Juiz de Fora	Química	Servidor Civil
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	História	OTT
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Geografia	OTT
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Arte	OTT
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Biologia	OTT
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Biologia	OTT
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Geografia	OTT
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Arte	OTT
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Língua Portuguesa	OTT
2024	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Inglês	OTT

2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	CPOR/CMSP	Língua Portuguesa	QCO
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	CMBel	História	QAO
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	CMF	História	QCO
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	GSI/PR-Brasília-DF	Matemática	ESA
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	CMBel	História	QCO
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Reserva Remunerada	Física	QCO
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por tempo de serviço	Biologia	OTT
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por tempo de serviço	Inglês	OTT
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por interesse da Força	Língua Portuguesa	OTT
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por interesse da Força	Matemática	OTT
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por interesse da Força	Educação Física	OTT
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por interesse da Força	Inglês	OTT
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por concurso público	Língua Portuguesa	OTT
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por concurso público	Biologia	OTT
2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Aposentadoria	Matemática	Servidor Civil

2024	Colégio Militar de Juiz de Fora	Aposentadoria	Educação Física	Servidor Civil
2025	Cia C 8ª Bda Inf Mtz - Pelotas - RS	Colégio Militar de Juiz de Fora	Educação Física	AMAN
2025	Comdo 4ª Bda Inf L Mth-JF/MG	Colégio Militar de Juiz de Fora	História	AMAN
2025	Marinha do Brasil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Física	OTT
2025	Marinha do Brasil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Educação Física	OTT
2025	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Língua Portuguesa	OTT
2025	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Inglês	OTT
2025	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Geografia	OTT
2025	Civil	Colégio Militar de Juiz de Fora	Educação Física	OTT
2025	Colégio Militar de Recife	Colégio Militar de Juiz de Fora	História	PTTC
2025	Colégio Militar de Brasília	Colégio Militar de Juiz de Fora	Biologia	Servidor Civil
2025	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha	Colégio Militar de Juiz de Fora	Biologia	Servidor Civil
2025	Colégio Militar de Juiz de Fora	Reserva Remunerada	Inglês	QCO
2025	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por Concurso Público	Língua Portuguesa	OTT

2025	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por Concurso Público	Arte	OTT
2025	Colégio Militar de Juiz de Fora	Licenciamento por interesse próprio	Inglês	OTT
2025	Colégio Militar de Juiz de Fora	Aposentadoria	Educação Física	Servidor Civil
2025	Colégio Militar de Juiz de Fora	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais	Biologia	Servidor Civil

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim como a composição da amostra sofreu alterações ao longo dos anos, o quadro docente também se manteve em constante transformação. Observa-se que os professores continuam a ser transferidos entre unidades e funções, o que evidencia a dinâmica permanente das movimentações institucionais. Ainda que o levantamento de dados tenha sido realizado até 2025, é importante salientar que as modificações prosseguiram em 2026, reafirmando o caráter contínuo desse processo.

Semelhantemente ao corpo discente, em razão das movimentações das famílias militares decorrentes das demandas do serviço, os alunos migram para colégios pertencentes ao SCMB, conforme a localidade de destino, ou se matriculam em outras instituições de ensino para dar prosseguimento ao percurso escolar. Lopes (2014) investiga como a migração de alunos entre colégios militares impacta o desenvolvimento do pensamento formal, destacando que a adaptação a novos ambientes institucionais pode influenciar significativamente o desempenho acadêmico. O estudo evidencia que, apesar da padronização curricular, fatores como a cultura escolar e as expectativas dos docentes podem gerar desafios para os alunos migrantes, exigindo estratégias pedagógicas que favoreçam a continuidade da aprendizagem e a integração ao novo contexto.

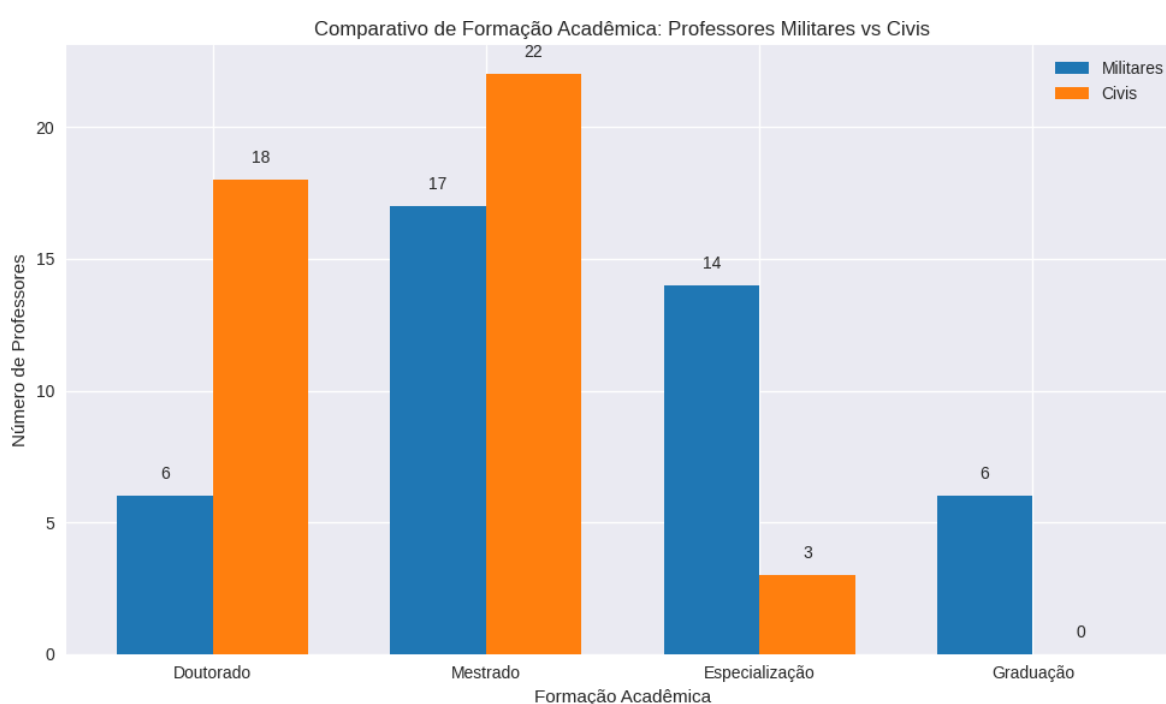
A formação acadêmica dos professores é diversificada, sendo constituída pela licenciatura, condição indispensável para o exercício da docência, pela pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e pela formação continuada, compreendida por cursos, *workshops*, seminários e outras modalidades de aperfeiçoamento ao longo da carreira, que contribuem para manter o professor atualizado quanto às novas metodologias e aos avanços em sua área

de atuação. Cabe mencionar que “Anualmente, serão realizados Estágios de Atualização Pedagógica Nível I (ESTAP/Nível I), a cargo do DEP, e Nível II (ESTAP/Nível II), em princípio, a cargo do CM, de acordo com instruções expedidas pela DEPA” (R-69, 2008, p. 23), no CMJF, esse estágio ocorre no mês de janeiro, antes do início das aulas, e possui duração de cinco dias. O evento conta com a participação de convidados externos e tem como propósito promover a atualização pedagógica e administrativa do corpo docente e técnico, além de revisar e aprimorar os processos internos do Colégio.

A multiplicidade de percursos formativos permite aos professores constituir um conjunto de habilidades e conhecimentos essenciais para enfrentar os desafios educacionais e atender às necessidades dos alunos em diferentes contextos e níveis de ensino. A interação entre esses perfis favorece a construção de um ambiente educacional dinâmico, no qual as metodologias pedagógicas podem ser adaptadas às demandas institucionais e às necessidades dos estudantes, contribuindo para a personalização do ensino.

O gráfico a seguir ilustra a distribuição das qualificações entre os professores militares e civis do Colégio Militar de Juiz de Fora, destacando a proporção de docentes que possuem especialização, mestrado, doutorado ou outros cursos. Esses dados nos auxiliarão em análises referentes à formação acadêmica e à prática pedagógica.

Gráfico 4: distribuição da formação dos professores (Militares e Civis)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A distribuição das formações evidencia a diversidade presente no corpo docente do CMJF. Entre os servidores civis, nota-se concentração nos níveis mais elevados de titulação, com 18 doutores e 22 mestres, demonstrando investimento em qualificação acadêmica. Os militares, por sua vez, apresentam composição variada, com 6 doutores, 17 mestres, 14 especialistas e 6 graduados, o que revela diferentes percursos formativos e experiências profissionais. Essa pluralidade de trajetórias contribui para o fortalecimento coletivo da prática pedagógica. É importante destacar que não há previsão de afastamento integral das funções por parte dos militares para a realização da formação continuada.

A formação docente desempenha papel essencial na construção das práticas pedagógicas, refletindo diretamente na abordagem de ensino adotada por cada professor. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 47) destaca:

A importância da formação inicial e contínua como criadoras de espaço de reflexão e de reconstrução da prática pelos professores em formação ou em exercício. Os desafios que se colocam para os professores no exercício da docência, dadas as incertezas associadas ao atual cenário de mudanças aceleradas, cobram uma formação voltada para a autonomia e emancipação, atributos considerados necessários ao exercício da profissão docente, hoje.

Nesse aspecto o percurso acadêmico e profissional do educador fundamenta seu repertório teórico e metodológico, influenciando a interação com os alunos e a capacidade de adaptação às dinâmicas escolares.

O PP/SCMB define os princípios e as diretrizes que orientam o perfil do docente para a atuação no ambiente escolar dessas instituições. O professor do Sistema Colégio Militar do Brasil deve, além de cumprir as normativas escolares, demonstrar lealdade aos princípios institucionais do EB em suas práticas pedagógicas. É necessário que domine os conteúdos da disciplina e os transforme em objetos de conhecimento alinhados ao Projeto Pedagógico. Na condição de mediador, deve considerar as representações dos alunos, suas dificuldades e seus erros, além de propor atividades de pesquisa, projetos e situações-problema adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

O professor deve ampliar a compreensão dos objetivos do ensino, estimular nos alunos o desejo de aprender, a relação com o saber e a capacidade de autoavaliação. Além disso, deve integrar as novas tecnologias, exercer liderança por meio do exemplo e refletir os valores militares como referência positiva para os estudantes (PP/SCMB, 2021). Além do perfil delineado pelo SCMB, os docentes constroem sua identidade profissional a partir do percurso acadêmico, das experiências pessoais e das vivências familiares. Essa historicidade, marcada

por desafios e aprendizagens, pode influenciar diretamente a abordagem pedagógica, revelando um perfil singular que se desenvolve no interior desse contexto institucional.

Segundo Hartmann e Becker (2019), o percurso profissional do docente, permeado por vivências e experiências pessoais, influencia diretamente suas concepções de ensino, que se desenvolvem a partir da formação e da prática pedagógica. Em um ambiente escolar no qual coexistem diversos perfis de professores, é natural que surjam diferentes abordagens educacionais, refletindo a diversidade de perspectivas e metodologias presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, é possível identificar perfis com orientação mais técnica e objetiva, pautada em métodos estruturados e na aplicação consistente dos conteúdos. Outros demonstram um olhar sensível às dimensões socioemocionais da aprendizagem, valorizando a conexão humana e o desenvolvimento integral dos estudantes. Há, também, aqueles cuja atuação se ancora estritamente nas diretrizes e normativas reguladoras do ensino, alinhando-se aos padrões institucionais. Em contraponto, encontram-se educadores que transcendem a prática convencional, reconfigurando suas metodologias a partir das vivências no cotidiano escolar e transformando a percepção sobre o ensino mediante experiências interativas e diálogos significativos com os alunos.

Prado, Coutinho, Reis e Villalba (2013) destacam que a identidade profissional docente se desenvolve ao longo do tempo, acompanhando experiências individuais e coletivas que moldam a atuação. Trata-se de um processo dinâmico, no qual a construção, a ressignificação e os constantes ajustes permitem que o professor atribua significado ao seu trabalho, alinhando-se à percepção social da profissão e reforçando o sentimento de pertencimento.

O docente encontra-se em constante movimento intelectual, revisitando e aperfeiçoando suas práticas à medida que reformula a própria atuação. O aprendizado não se limita ao domínio dos conteúdos, mas envolve a exploração de novas metodologias, a experimentação de estratégias inovadoras e a adaptação às demandas da realidade educacional. Nesse processo dinâmico, ensinar e aprender tornam-se elementos indissociáveis, impulsionando um aprimoramento contínuo. Hartmann e Becker (2019, p. 10) assinalam: “[...] sendo a escola um local de formação, a própria docência se torna um processo formativo, pois está diretamente relacionada à prática do professor e, também, à sua trajetória e perfil profissional”. A reflexão apresentada pelos autores evidencia que a formação docente não se encerra na formação inicial nem se restringe aos cursos de aperfeiçoamento. Ao contrário, constitui um processo contínuo de construção profissional,

alimentado pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, pelas interações estabelecidas com os estudantes e pelos desafios impostos pela prática educativa.

Ao examinar o perfil docente do Colégio Militar de Juiz de Fora, evidencia-se sua singularidade, marcada pela diversidade de formações e experiências profissionais que convergem em um ambiente educacional próprio. Essa riqueza acadêmica e prática fortalece o ensino, enriquece a dinâmica pedagógica e contribui para a consolidação de um modelo educativo diferenciado. Nesse contexto, compreender o perfil do professor do CMJF implica reconhecer que sua atuação é permanentemente ressignificada pelas demandas institucionais e pelas experiências construídas no exercício da docência.

3.2 ÉTICA E ESTÉTICA: postura e flexibilidade

Com o objetivo de explorar os elementos estruturantes da vida escolar militar, esta subseção apresenta a dimensão estética no âmbito do CMJF. A estética pessoal manifesta-se por meio do uso dos uniformes, da padronização visual e da disciplina corporal, enquanto a estética institucional materializa-se nos signos de pertencimento ao Batalhão Escolar, como o alamar e o título de coronel-aluno. Esses marcadores, ao mesmo tempo simbólicos e normativos, atuam na formação de uma identidade escolar que envolve princípios de conduta, reconhecimento e hierarquia, compondo um cenário emblemático da cultura educacional militar.

A estética e a ética constituem dimensões centrais desta investigação. Nessa perspectiva, a dimensão estética está intrinsecamente vinculada à construção da apresentação individual e à conformidade com os padrões de decoreto estabelecidos no regulamento discente. Dessa forma o Mnl Alu/SCMB (2024, p. 20) destaca:

A apresentação individual reflete a imagem do aluno e do CM, sendo elemento fundamental no contexto disciplinar do SCMB. Ela abrange o uso correto do uniforme, a padronização do cabelo e a utilização de adornos, simbolizando o compromisso com as tradições e os valores da instituição.

A apresentação individual, nessa perspectiva, transcende a dimensão meramente visual e assume caráter formativo, ao expressar valores institucionais que orientam o comportamento dos estudantes. A estética passa a integrar o processo educativo, constituindo um elemento de socialização que fortalece o sentimento de pertencimento e a identidade coletiva construída no cotidiano escolar.

A instituição escolar formaliza essa articulação por meio de um código de conduta explícito, em que as normativas disciplinares abrangem aspectos relacionados ao vestuário, ao

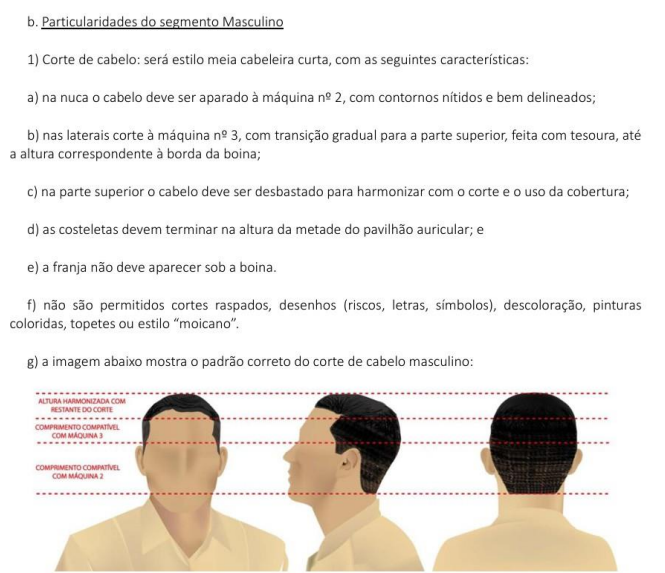
uso de uniformes diários e específicos para diferentes eventos, identificados por siglas, aos padrões de apresentação capilar, incluindo corte, uso de cabelo preso ou em coque, conforme o uniforme, para ambos os gêneros, e a detalhes como o comprimento e a cor das unhas das estudantes.

Estas diretrizes encontram-se profundamente imbricadas na cultura institucional e operam como mecanismos de construção da estética corporal e de socialização. Sob essa ótica, o Mnl Alu/SCMB (2024, p. 16) estabelece:

O uniforme é um elemento essencial na formação do aluno e representa sua identificação com o CM. O uso correto do uniforme reflete os valores de organização e disciplina do SCMB. Ao utilizá-lo, o aluno deve zelar pela limpeza, adequação do tamanho de cada peça e correta composição. A descrição completa dos uniformes está disponível no Regulamento de Uniformes do Exército (RUE).

Observa-se, portanto, que o uniforme ultrapassa a função de vestimenta escolar e adquire significado simbólico no processo formativo desenvolvido pelo SCMB. Ao materializar valores como organização, disciplina e identidade institucional, ele contribui para a constituição da cultura escolar militar e para a integração de práticas que caracterizam o cotidiano dos colégios militares.

Figura 8 - Corte do cabelo masculino permitido do SCMB.



Fonte: Mnl Alu/SCMB (2024).

No contexto dos colégios militares, a utilização do uniforme escolar revela-se uma dimensão simbólica que ultrapassa a função meramente funcional da vestimenta. A relação

entre esse elemento identitário e a formação discente suscita reflexões sobre a possível vinculação entre o uso do uniforme e a postura adotada pelo aluno no ambiente escolar. Do mesmo modo, a apropriação desse traje pode indicar um processo de internalização dos valores e referências institucionais, sugerindo que a própria indumentária atua como mediadora na construção do pertencimento ao espaço castrense. Essas questões apontam para a necessidade de compreender de que maneira a vestimenta regulamentada participa dos modos de subjetivação e socialização no interior do sistema militar de ensino.

Essa estética institucionalizada orienta modos de apresentação corporal e produz expectativas sobre gestos, postura e disciplina. O Mnl Alu/SCMB (2024, p. 16) destaca que:

São condutas vedadas ao aluno quando uniformizado: a. sentar no chão ou em guias de calçadas; b. permanecer descalço; c. sentar sobre mesas, encostos de cadeiras ou bancos; d. colocar os pés sobre bancos, cadeiras ou mesas; e. escorar-se em paredes, grades ou muros; e f. desfigurar as peças do uniforme ou sua composição. O uso incorreto do uniforme durante as atividades programadas pelo CM sujeita o aluno à aplicação de medidas disciplinares.

A regulamentação demonstra que a estética institucional não se restringe ao uso do uniforme, mas abrange comportamentos, gestos e formas de ocupação dos espaços escolares. Desse modo, a apresentação individual passa a constituir um componente da formação disciplinar, articulando aparência, conduta e pertencimento aos valores institucionais. A norma, portanto, não apenas define o que vestir, mas também orienta como o estudante deve portar-se, indicando que a quebra da postura esperada, mesmo fora da sala de aula, configura uma transgressão disciplinar.

No cotidiano do Colégio Militar de Juiz de Fora, a centralidade atribuída à indumentária escolar, aos padrões de apresentação e às normas de conduta manifesta a cultura organizacional da instituição. Entretanto, a mesma estrutura institucional que sustenta o rigor na uniformização e na conformidade estética também institui, em momentos específicos do calendário escolar, práticas que flexibilizam temporariamente essas exigências. Após a conclusão dos ciclos avaliativos, distribuídos ao longo dos três trimestres, e mediante autorização do Diretor de Ensino, os estudantes vivenciam a chamada *Semana do Alívio*.

Esse período os discentes podem utilizar o uniforme abrigo⁸, peça reconhecida por proporcionar maior conforto, bem como adotar pequenas variações na apresentação pessoal, como o uso de cabelo solto no caso das alunas. A existência desse interstício ritualizado evidencia uma dinâmica interna que alterna entre a estética da vestimenta e padronização e

⁸ Formado por jaqueta, calça e tênis, o conjunto aparece em atividades de Educação Física durante períodos de temperatura mais baixa, além de compor o vestuário utilizado nos dias destinados às práticas esportivas.

respiros institucionais, revelando o modo como a cultura militar é tensionada e, ao mesmo tempo, reconfigurada dentro da escola. Esse fenômeno, observado durante o trabalho de campo, revela práticas singulares na formação escolar em ambiente castrense.

Ressalto o quanto a formação militar, enquanto matriz simbólica e normativa, projeta seus padrões estéticos, disciplinares e comportamentais sobre os colégios que compõem o SCMB, engendrando uma escola que, em muitos aspectos, constitui um reflexo da instituição-mãe, o EB. A estética desse modelo, marcada pela uniformidade e pela homogeneização, orienta os modos de vestir, portar-se e interagir nas dinâmicas do ambiente educativo.

A compreensão do aspecto estético no contexto educacional envolve não apenas a dimensão visual e ornamental do espaço escolar, mas também um conjunto de práticas, códigos simbólicos, gestuais e culturais que atravessam os modos de fazer institucionais. A estética manifesta-se nas formas de apresentação corporal, nos modos de interação e nas expectativas que orientam os comportamentos, constituindo-se como elemento estruturante das experiências vividas pelos sujeitos no ambiente educativo.

Em instituições de tradição militar, essa dimensão assume contornos ainda mais singulares, uma vez que vestimentas, posturas, ritmos e rituais integram sentidos específicos relacionados às normas, à disciplina e ao pertencimento. Diante disso, torna-se pertinente examinar distintas concepções de estética presentes na literatura, a fim de fundamentar, de maneira consistente, a análise que se pretende desenvolver ao longo deste estudo.

A autonomia da arte e a singularidade da experiência estética são constantemente ameaçadas pelo advento da Indústria Cultural, conceito amplamente analisado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1944). A Indústria Cultural não designa a cultura produzida industrialmente, mas a racionalização e a padronização da cultura sob a lógica do capitalismo tardio (Adorno; Horkheimer, 1985).

Neste contexto, a crítica adorniana demonstra que a Indústria Cultural opera mediante a homogeneização e a standardização dos produtos. O *estilo* cultural, seja em filmes, músicas ou revistas de beleza, é sempre o *sempre igual*, com variações meramente superficiais que não desafiam o *status quo* (Adorno; Horkheimer, 1985).

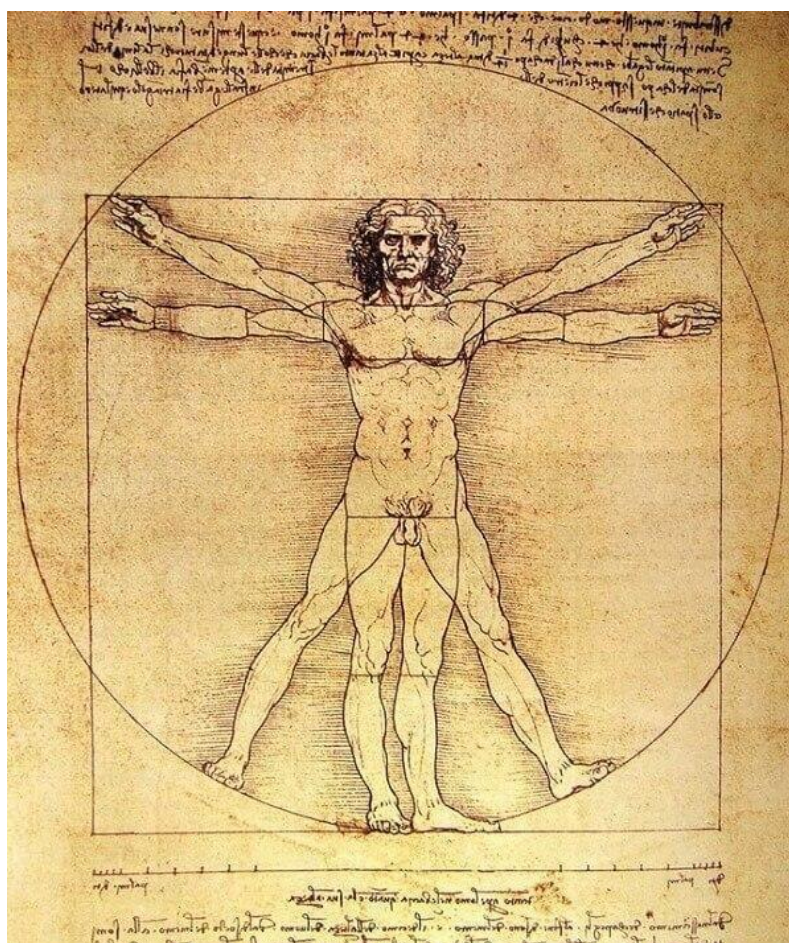
Essa lógica atinge diretamente a esfera da beleza e da estética individual. O padrão de beleza é imposto como uma norma absoluta, um ideal massificado de corpo e comportamento que deve ser alcançado através do consumo, *dietas, cosméticos, cirurgias*. A beleza deixa de ser um atributo contemplativo e passa a ser um imperativo social para a aceitação e a integração no mercado, conforme destacam Adorno e Horkheimer (1985, p. 136) “A Indústria

Cultural [...] organiza os homens para que eles se ajustem ao todo de forma incondicional”, dessa forma o juízo estético é, assim, substituído pelo reconhecimento do padrão.

O consumidor não julga o objeto, mas o reconhece como um produto da Indústria Cultural, aceitando-o como um guia para a sua própria aparência e gosto. A singularidade e a diferença, elementos vitais para a arte autêntica, são aniquiladas em favor de um gosto ditado e pré-fabricado, consolidando a crítica à homogeneização estética como um mecanismo de dominação ideológica e controle social. A resistência reside na arte que recusa a integração e na crítica que desmascara essa falsa autonomia (Zizek, 2008).

A discussão sobre estética, frequentemente marcada por padrões difundidos em larga escala pela indústria cultural, evidencia modos de percepção moldados por referenciais de beleza e simetria. Esses referenciais, além de circularem em produtos midiáticos, atravessam práticas sociais, sensibilidades e modos de ver. Nesse fluxo de imagens e modelos, torna-se fecundo aproximar essa reflexão de representações clássicas que influenciam imaginários estéticos ao longo dos séculos, como ocorre na figura do *Homem Vitruviano*.

Figura 9 - Homem Vitruviano.



Fonte: Wikipedia (2019).

A figura do *Homem Vitruviano*, de Leonardo da Vinci, sintetiza uma reflexão sobre proporção, medida e harmonia na constituição humana. Essa representação clássica evidencia uma busca por equilíbrio entre forma, sentido e beleza artística acerca da estética. A imagem, ao articular corpo, espaço e simetria, inspira um olhar para a perfeição como construção cultural em constante reelaboração, na qual diferentes tempos, valores e interpretações convivem e se renovam.

A estética no contexto escolar militar ultrapassa o aspecto visual e alcança uma dimensão cognitiva e social, estruturando modos de perceber, significar e valorizar práticas cotidianas. No Colégio Militar, essa configuração torna-se evidente em dispositivos simbólicos organizadores do reconhecimento institucional, como o Livro de Honra, destinado aos estudantes destaques exemplares por desempenho acadêmico, postura ou participação em iniciativas relevantes.

Neste cenário, os Art. 85 e 86 do RICM, ilustram o sistema de recompensas que tem como objetivo distinguir o aluno que evidencia mérito acadêmico, disciplina e esforço pessoal. A concessão dessas distinções ocorre a partir dos critérios definidos pelos regulamentos institucionais e por normas específicas que orientam a vida escolar militar.

Entre as recompensas elencadas, destacam-se aquelas que reforçam o reconhecimento simbólico e a visibilidade institucional do estudante, como integrar o Pantheon de ex-alunos, compor a Legião de Honra, ser nomeado aluno-destaque, receber diplomas, conquistar promoções no Batalhão Escolar e, de modo especialmente significativo, assinar o Livro de Honra.

O Batalhão Escolar funciona como outro eixo central dessa estética meritocrática: integra os alunos que, ao longo do ano letivo, mantêm médias superiores a oito, resultado derivado não apenas do rendimento acadêmico, mas também da soma dos graus atribuídos a comportamentos cotidianos, inclusive em aspectos vinculados à estética visual. Essa dinâmica explica a forte valorização dos FOs positivos, que contribuem para a elevação dos graus e ampliam as possibilidades de visibilidade, enquanto os FOs negativos produzem efeitos contrários, podendo reduzir pontuações e comprometer a permanência no Batalhão Escolar e na Escola.

No panorama considerado, é relevante evidenciar que, no Batalhão Escolar, os alunos também recebem postos conforme o ano cursado, iniciando como Cabo-Aluno e podendo

ascender até o posto máximo de Coronel-Aluno, contudo, é importante frisar que apenas uma parcela restrita de estudantes alcança os postos mais elevados da hierarquia.

A observação realizada, na condição de pesquisadora revela a estética do mérito e exemplaridade atravessa não apenas os estudantes, mas também suas famílias, que frequentemente atribuem grande importância ao reconhecimento público, percebendo-o como um sinal de distinção e de pertencimento à identidade institucional. Trata-se, portanto, de uma estética articulada a valores, comportamentos e expectativas, constituindo modos de ver e ser visto no interior da instituição.

O militar é simbolizado como um sujeito dotado de força, resistência e coragem, uma figura associada à ideia de guerreiros capazes de enfrentar qualquer adversidade. A instituição responsável por forjar esse sujeito e, por extensão, os colégios vinculados ao SCMB, tende a reproduzir elementos dessa identidade institucional.

Nesse movimento, emerge uma estética que projeta sobre os estudantes certos atributos valorizados na cultura castrense, com destaque a firmeza, superioridade disciplinar, relevante entre os pares e capacidade exemplar de desempenho. Não se trata de afirmar que cada aluno deva corresponder plenamente a esse ideal, mas de reconhecer que tal modelo simbólico circula nesses espaços e influencia a maneira como os estudantes são percebidos, avaliados e posicionados dentro da dinâmica escolar.

Nesse cenário, cada aluno amplia o horizonte dessa estética institucional ao trazer modos próprios de estar, sentir e elaborar sentidos dentro de um ambiente tradicionalmente marcado pela harmonia visual e pela organização minuciosa das rotinas. Docentes, agentes de ensino e demais profissionais circulam entre essas presenças diversas, acolhendo trajetórias que enriquecem o conjunto e revelam outras manifestações de beleza, postura e participação. Nesse movimento, a Educação Especial pode vir a ampliar o desenho institucional, oferecendo variações coexistentes com a tradição e, potencializam, e convidam a escola a refletir sobre a força da diferença como componente significativo do ambiente formativo.

4. A GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SOLO VERANIL

Este capítulo tem por finalidade apresentar os resultados da revisão de literatura acerca da história da Educação Especial no lócus da pesquisa. Para alcançar esse intento, detalham-se os marcos internacionais e o desenvolvimento do pensamento sobre a Educação Especial no

cenário brasileiro. Em seguida, demonstra-se como esses aspectos influenciaram a emergência do processo de inclusão de pessoas com deficiência no CMJF.

4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORIGENS

Segue o trecho revisado, preservando o conteúdo, os autores e o estilo da autora, com aprimoramento da linguagem acadêmica e substituição de "Pelo contrário" por uma construção mais adequada ao nível científico.

Jannuzzi (2004), ao descrever o percurso histórico da Educação Especial, destaca que sua sistematização no Brasil ocorreu sob uma perspectiva de exclusão e segregação. Até o final do século XIX, as pessoas com deficiência encontravam-se amplamente afastadas do processo educacional regular. A presença desse público nas instituições de ensino ocorria, em larga escala, por meio de instituições assistenciais, filantrópicas e de organismos vinculados à rede hospitalar, orientados por uma lógica segregacionista. Nesse período histórico, as diferenças eram concebidas como um obstáculo à inclusão social e, por conseguinte, à inserção no sistema educacional.

A referida autora discorre sobre o percurso histórico da Educação Especial, associando-o a um processo de luta. Nesse ínterim, destaca que, em determinados períodos da história, crianças com deficiência eram frequentemente abandonadas pelas famílias em razão da condição de deficiência que apresentavam. O insucesso e a vergonha social, decorrentes do distanciamento dos padrões considerados aceitáveis pela sociedade da época, eram frequentemente atribuídos à deficiência dessas pessoas, ressalta-se que o abandono, não raras vezes, resultava em morte, causada pelo frio, pela sede, pela fome ou, em casos extremos, pelos ataques de animais.

Durante o período em análise, a abordagem institucional destinada às pessoas com deficiência era predominantemente assistencialista, quando existente, caracterizando-se pelo acolhimento em instituições como hospitais, asilos e hospícios. Esses estabelecimentos, embora fornecessem abrigo e cuidados básicos, não contemplavam programas educativos voltados às necessidades específicas desse público, ao contrário, as ações desenvolvidas permaneciam profundamente vinculadas ao isolamento institucional, reforçando práticas de segregação e afastamento do convívio social.

Ao analisar a constituição das primeiras instituições voltadas ao atendimento das pessoas em situação de vulnerabilidade, observa-se que a assistência prestada durante o período colonial esteve fortemente vinculada às ações filantrópicas e religiosas. As pessoas

com deficiência eram acolhidas sob uma perspectiva assistencial, desvinculada de propostas educacionais sistematizadas. Conforme aponta Silva (2017, p. 18):

Na história do Brasil Colonial, os primeiros hospitais brasileiros, denominados Santas Casas de Misericórdia, iniciaram seus trabalhos de caridade sob os auspícios da Igreja Católica, constituídas para dar assistência aos excluídos: órfãos, mães solteiras, velhos, pobres, doentes e deficientes.

Nessa lógica, a sociedade daquele período ainda não atribuía às pessoas com deficiência um lugar efetivo nos processos formativos, sustentando uma compreensão centrada na assistência e na separação institucional, em vez de investir em possibilidades educativas amplas e socialmente partilhadas.

Nessa perspectiva, Picolini e Flores (2020, p. 208) ressaltam que "Com o surgimento da Idade Moderna e, concomitantemente, da ciência, observou-se uma preocupação com a educação e socialização dessas pessoas". Por outro lado, Jannuzzi (2004) aponta que, apesar dessa preocupação inicial, as ações e medidas implementadas para garantir um atendimento adequado eram limitadas e insuficientes. A ausência de políticas públicas estruturadas e de iniciativas governamentais específicas resultava em um cenário de exclusão, no qual projetos e currículos adaptados ao desenvolvimento intelectual dessas pessoas eram inexistentes. Consequentemente, a educação inclusiva, no sentido atualmente compreendido, permanecia distante da realidade social e institucional da época.

Embora a educação de pessoas com deficiência tenha avançado de maneira gradual, seu desenvolvimento esteve fundamentado na necessidade de progresso social, mesmo em um contexto em que a educação não era diretamente vinculada à formação de mão de obra e o ruralismo exercia forte influência sobre a organização social e econômica da época. Nesse cenário a prioridade dada à instrução era mínima, pois, segundo Flores e Picolini (2020, p. 208) "No contexto da sociedade predominante na Primeira República, caracterizada como pouco urbanizada e preeminente rural, não havia uma preocupação com a instrução primária, com a educação popular e a educação da pessoa com deficiência também não era relevante". Esse contexto evidencia que a Educação Especial permaneceu, durante esse período, à margem das prioridades educacionais do Estado brasileiro. A reduzida valorização da instrução pública, somada à inexistência de políticas voltadas às pessoas com deficiência, contribuiu para a manutenção de práticas excludentes e para o retardamento da consolidação de propostas educacionais que reconhecessem esse público como sujeito de direito à educação.

Nesse panorama, Mazzotta (2005), realça como marco significativo nesse contexto a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC). Jannuzzi (2004) destaca que, apesar do avanço

da educação para pessoas com deficiência ocorresse de maneira gradual e não na sua totalidade, a fundação do IBC representou um importante avanço. Este progresso, ainda que a passos largos, delineava um percurso de desenvolvimento em comparação à inexistência de estruturas educativas voltadas para essa população em períodos anteriores. Assim, começava a se esboçar uma trajetória de integração, apontando para uma evolução futura mais abrangente e inclusiva na Educação Especial.

O Brasil passa a estruturar espaços destinados ao atendimento especializado de pessoas com deficiência. Entre os registros históricos desse período, destaca-se a indicação de Rafante (2011, p. 52) “O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), teve sua origem ligada ao brasileiro José Álvares de Azevedo, pioneiro na educação de pessoas cegas no país”. A criação do IBC representa um marco na história da Educação Especial brasileira, por institucionalizar as primeiras ações sistemáticas voltadas à escolarização de pessoas com deficiência visual. Ainda que restrita a um grupo específico e distante dos princípios contemporâneos da educação inclusiva, essa iniciativa inaugurou um processo de reconhecimento da necessidade de atendimento educacional especializado, constituindo um importante antecedente para a posterior ampliação das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência.

Jannuzzi explica que Azevedo, após realizar estudos no Instituto de Jovens Cegos de Paris, retornou ao Brasil sensibilizado diante da situação de abandono vivida por pessoas cegas. Movido por essa percepção, passou a alfabetizar a filha do médico da corte, José Francisco Xavier Sigaud, utilizando o método aprendido na França. A obra por ele traduzida, História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris, despertou o interesse de Sigaud e, posteriormente, de Couto Ferraz, cuja intervenção possibilitou a continuidade da iniciativa e a posterior criação do Instituto dos Meninos Cegos.

Assim, Rafante (2011, p. 57) destaca que “O Instituto Benjamin Constant, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos e o Pavilhão Bourneville são as três primeiras instituições que se tem notícia na história do atendimento aos ‘excepcionais’ no Brasil”. Assim, a dimensão médico-pedagógica desempenhou papel estruturante nos primeiros modos de atendimento às pessoas com deficiência, aspecto amplamente discutido por Jannuzzi (2004).

Esse movimento passa a ser identificado nos registros históricos do período, que evidenciam uma mudança gradual na forma de compreender a deficiência. Embora ainda predominasse uma perspectiva fortemente influenciada pelo modelo médico e assistencial, observa-se o surgimento de iniciativas voltadas ao atendimento dessas pessoas, refletindo os primeiros esforços de organização institucional. Nesse sentido, Silva (2023) destaca, ao

analisar documentos da época, a existência de práticas que associavam a deficiência às enfermidades e buscavam oferecer formas de acolhimento.

Nesse cenário, observa-se também o crescente interesse da comunidade médica em compreender os denominados "estados inferiores da inteligência", evidenciado por Silva (2023) ao destacar que a Primeira República foi “fortemente marcada pelo estudo e interesse nos estados inferiores da inteligência. Em 1900, no Rio de Janeiro, foi realizado o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, o acadêmico Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: ‘A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas’, que discorria sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais”. A articulação desses registros reforça a compreensão de que as investigações médicas não apenas dialogaram com a educação, mas também constituíram alicerces para a organização inicial das práticas educativas destinadas a esse público.

Por um período a insuficiência intelectual era frequentemente “[...] atribuída a ideia de deficiência no começo do século XX estava associada a uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças sexualmente transmissíveis, pobreza e falta de higiene.” (Silva, 2017, p. 20). Nessa perspectiva, Jannuzzi (2004) observa que as explicações da época adotavam um enfoque essencialmente biológico e individual, o que impedia uma leitura mais ampla sobre fatores sociais, econômicos e ambientais relacionados às deficiências. Essa perspectiva restrita produzia interpretações simplificadas, desconsiderando a complexidade das interações entre condições de vida, saúde pública e desenvolvimento intelectual.

Segundo Lancillotti (2025), Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838) era um renomado médico francês que destacou-se no trabalho com Victor, o "jovem selvagem" capturado próximo à Floresta de La Caune em 1800. Itard, atuava no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em Paris⁹, publicou em 1801 o primeiro e detalhado relatório sobre o caso. Intitulado "Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos do jovem Selvagem do Aveyron", este documento registra minuciosamente tanto as intervenções pedagógicas aplicadas quanto os resultados alcançados durante os nove meses iniciais de trabalho com Victor, estabelecendo, assim, um fundamento importante para os futuros estudos no campo da Educação Especial.

⁹ Instituição criada pelo Abade Charles - Michel de l'Épée (1712-1789), educador filantrópico francês que, por haver se dedicado a educar crianças com surdez, ficou conhecido como “pai dos surdos”. O Instituto foi criado no ano de 1760, em Paris (JANNUZZI, 2004).

A experiência educativa com Victor evidencia a potência formativa presente no vínculo entre educador e educando. Evidenciada por demonstrar o desenvolvimento humano, se sustenta em relações, mediações e oportunidades educativas. Como destaca Cordeiro e Antunes (2020, p. 305), “o entendimento de que o homem é um ser de relações, para o qual a educação é fundamental para sua constituição como ser social, histórico e cultural” preserva atualidade e inspira reflexões sobre práticas avaliativas, interações pedagógicas e processos de aprendizagem. Assim, Itard segue convocando a educação contemporânea a reconhecer, na relação e na experiência, fundamentos indispensáveis à inclusão das pessoas com deficiência.

4.2 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS E DADOS CENSITÁRIOS

Vieira (2007) destaca que a Constituição de 1824, documento de maior permanência na história constitucional brasileira, estruturou de modo estável a organização jurídica do Império ao longo de 65 anos, mesmo diante de tensões e instabilidades políticas. Nesse cenário normativo, a trajetória inicial da Educação Especial encontra seu marco, ainda que de maneira implícita, pois o texto constitucional já anunciava o princípio da educação como direito de todos, abrindo espaço para discussões posteriores sobre atendimento às pessoas com deficiência. O autor reforça no art. 179, § 33:

A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar da "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", estabelece que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes (VIEIRA, 2007, p. 294).

A consulta ao acervo do IBGE (2025) permite identificar o modo como, em décadas anteriores, eram conduzidos os levantamentos relacionados às pessoas com deficiência, oferecendo subsídios para compreender a evolução metodológica dessas estatísticas. Os levantamentos populacionais, ao longo dos séculos, forneceram indícios sobre a presença de pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Conforme o sítio do IBGE, até 1872 não havia um registro sistemático que permitisse compreender a composição populacional do país. Os dados disponíveis eram obtidos de maneira indireta, por meio de relatórios eclesiásticos, documentos administrativos da Metrópole e estimativas populacionais fornecidas por autoridades locais.

No portal do Senado Federal (2025), encontram-se registros sobre as terminologias anteriormente empregadas para designar pessoas com deficiência, evidenciando a evolução da

linguagem normativa ao longo do tempo. O portal também destaca que o primeiro censo oficial do país, realizado pela Diretoria-Geral de Estatística em 1872, representou um avanço significativo na obtenção de informações detalhadas sobre a população brasileira. O levantamento incluiu categorias específicas para pessoas com deficiência, utilizando nomenclaturas próprias da época, como "aleijados", "dementes" e "alienados".

A inclusão dessas classificações reflete a concepção predominante no período imperial acerca das pessoas com deficiências físicas e intelectuais, bem como daquelas com transtornos psicológicos. Embora os dados tenham sido produzidos sob uma perspectiva distante dos princípios contemporâneos da educação inclusiva, a existência desses registros constitui um marco relevante para compreender como esse público era reconhecido e contabilizado pela sociedade brasileira. Nesse sentido, o levantamento populacional fornece importantes elementos para a análise da evolução das políticas públicas e educacionais destinadas às pessoas com deficiência.

Ao considerar os registros históricos do Censo de 1872, torna-se possível estabelecer um vínculo entre os dados demográficos do período e os primeiros esforços de reconhecimento das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Esse panorama contribui para a compreensão dos desafios e dos avanços que marcaram a trajetória da Educação Especial ao longo dos anos.

Destaca-se alguns dados relevantes do censo de 1991, que forneceram uma visão mais detalhada da situação das pessoas com deficiência no Brasil na época. É importante ressaltar que, “[...] inclusão de questões concernentes às pessoas com deficiência no Censo Demográfico de 1991 e nos anos subsequentes” (IBGE, 2018a, p. 1). A inserção dessas informações nos censos demográficos amplia a visibilidade estatística desse segmento populacional, permitindo identificar com maior precisão sua distribuição e suas características. Além de subsidiar a elaboração de políticas públicas nas áreas da saúde, assistência social e educação, esses dados contribuíram para fortalecer o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, favorecendo a construção de ações voltadas à ampliação do acesso, da permanência e da participação nos diferentes espaços sociais, especialmente no sistema educacional.

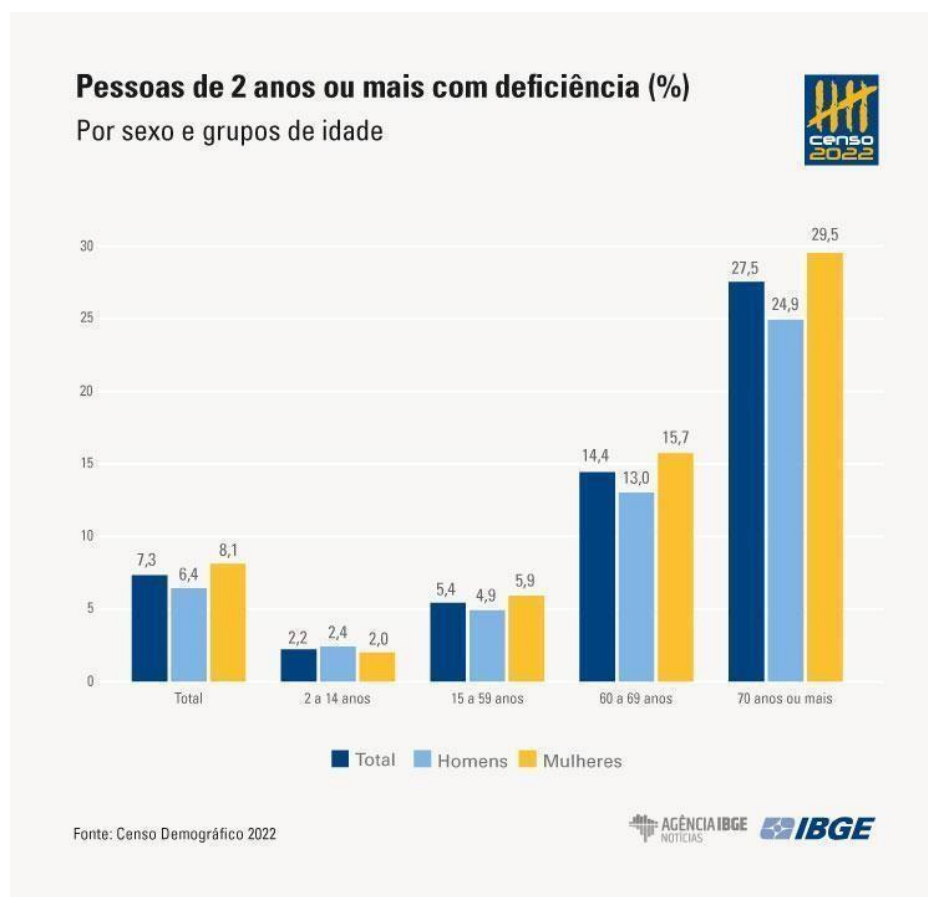
Chagas e Viotti (2003) destacam que embora o Censo de 1991 tenha subestimado o número de pessoas com deficiência, os dados disponíveis permitem delinear importantes características desse grupo. Os autores reforçam ainda que, a proporção de deficiências mentais no país é inferior à estimada pela ONU; que a região Sudeste concentra a maior parte dessa população; e que os homens apresentam índices mais elevados que as mulheres em

todos os tipos de deficiência. Observam ainda que a incidência aumenta entre pessoas com 60 anos ou mais, sobretudo nas deficiências sensoriais e motoras; que mais de um quarto desse público é casado e possui responsabilidades familiares; que predomina a não alfabetização, com menor frequência escolar entre mulheres; e que a inserção laboral é reduzida, com rendimentos concentrados entre $\frac{1}{4}$ e 1 salário-mínimo, sendo grande parte pertencente a famílias de muito baixa renda.

Desse modo, se faz necessário analisar o exame dos resultados do último censo demográfico, o levantamento nos oferece um retrato mais recente e abrangente da presença, distribuição e características das pessoas com deficiência no Brasil, permitindo observar avanços, permanências e novos desafios no campo da inclusão.

Os resultados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE, oferecem um retrato atualizado da presença das pessoas com deficiência no Brasil. O levantamento identificou 14,4 milhões de habitantes nessa condição, número que permite dimensionar de maneira mais precisa esse segmento populacional no país. A divulgação desses dados contribui para contextualizar estudos na área educacional e fornece uma base estatística essencial para análises sobre a organização e o atendimento das diferentes necessidades existentes no território nacional.

Figura 10 - Pessoas de 2 anos ou mais com deficiência (%).



Fonte: Agência de notícias (2022).

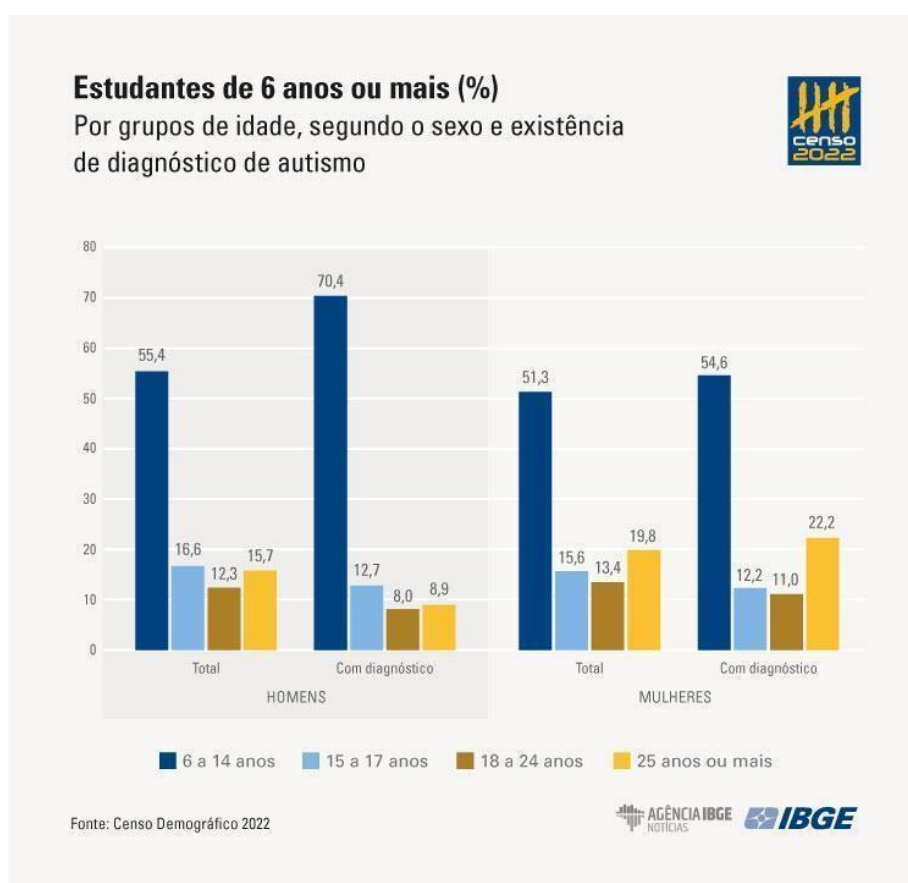
Os dados do Censo Demográfico de 2022 permitem observar como a prevalência de pessoas com deficiência varia conforme o sexo e o grupo etário. No conjunto da população com dois anos ou mais, o percentual total alcança 7,3%, com leve diferença entre homens (6,4%) e mulheres (8,1%). A distribuição por idade revela crescimento progressivo da ocorrência de deficiência ao longo da vida: entre crianças de 2 a 14 anos, os índices permanecem baixos, variando entre 2,0% e 2,4%, enquanto na faixa de 15 a 59 anos situam-se entre 4,9% e 5,9%. O aumento torna-se mais expressivo nas idades avançadas, chegando a 14,4% *total* entre 60 e 69 anos e alcançando 27,5% no grupo de 70 anos ou mais, com maior proporção entre mulheres 29,5% em comparação aos homens 24,9%.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo IBGE, o país contabiliza 14,4 milhões de pessoas com deficiência. Desse conjunto, 7,9 milhões apresentam dificuldade relacionada à visão; 5,2 milhões enfrentam limitações para caminhar ou subir degraus; 2,7 milhões manifestam restrições para manusear pequenos objetos ou realizar movimentos finos das mãos; e 2,6 milhões convivem com alguma dificuldade auditiva. Além disso, 2,0% da população com dois anos ou mais acumula duas ou mais limitações funcionais.

O levantamento também indica que 16,0% dos domicílios brasileiros possuem pelo menos um morador com deficiência, distribuição que revela variações regionais: Nordeste (19,5%), Norte (17,8%), Sudeste (14,7%), Centro-Oeste (14,3%) e Sul (14,1%).

Além dos indicadores gerais apresentados pelo Censo Demográfico de 2022, merece destaque a inclusão, pela primeira vez, de informações específicas relativas ao TEA. Trata-se de um marco metodológico relevante, pois inaugura a presença desse dado na estatística nacional, ampliando a precisão do retrato demográfico sobre o público da Educação Especial. O gráfico a seguir, produzido pelo IBGE, ilustra a distribuição do TEA no país, evidenciando variações entre faixas etárias e contribuindo para uma compreensão quantitativa mais abrangente desse grupo populacional.

Figura 11 - Estudantes de 6 anos ou mais (%). Por grupos de idade, segundo o sexo e existência de autismo.



Fonte: Agência de notícias (2022).

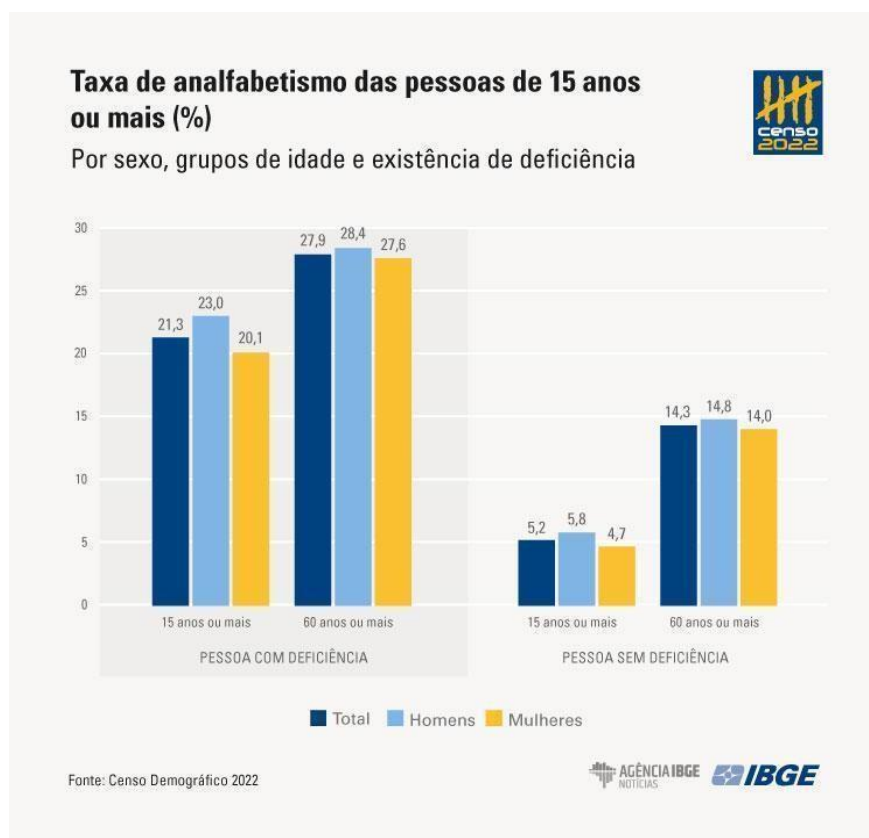
A distribuição etária dos estudantes, conforme os dados do Censo 2022, evidencia padrões distintos por gênero, com implicações diretas para a Educação Especial: o diagnóstico

de autismo aparece mais marcado entre os homens na faixa de 6 a 14 anos (70,4%), refletindo a prevalência masculina e a inclusão concentrada no período da escolarização obrigatória. Por outro lado, as mulheres com diagnóstico demonstram uma participação proporcionalmente mais elevada na faixa etária de 25 anos ou mais (22,2%), superior à observada entre homens na mesma idade (8,9%). Essa assimetria aponta para a possível realidade do diagnóstico tardio feminino.

A análise da distribuição etária de estudantes com TEA, que revela uma participação desproporcional de mulheres com diagnóstico em faixas etárias adultas, encontra respaldo nas conclusões de revisões sistemáticas recentes. O estudo de Freire e Cardoso (2022, p. 435) corrobora essa constatação, revelando que a complexidade da sintomatologia do Transtorno do Espectro Autista no gênero feminino é um fator determinante: "Os resultados mostraram que os sinais do TEA nas meninas são muitas vezes camuflados, passando despercebidos, contribuindo com o subdiagnóstico ou diagnóstico tardio". Essa demora no diagnóstico tem como principais causas a tendência feminina à camuflagem social e o viés masculino dos instrumentos diagnósticos, o que resulta em anos sem o suporte adequado e sublinha a urgência de o sistema de Educação Especial desenvolver metodologias de rastreio e apoio mais sensíveis ao fenótipo feminino do autismo, integrando a Educação ao Longo da Vida.

O gráfico a seguir detalha a taxa de analfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais com e sem deficiência, permitindo uma comparação direta que sublinha a vulnerabilidade educacional da pessoa com deficiência em relação à população geral.

Figura 12 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%).



Fonte: Agência de notícias (2022).

Observa-se que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais com deficiência alcançou 21,3% em 2022, valor que é quatro vezes superior ao índice registrado na população sem deficiência, representado pelo percentual de 5,2%.

A persistência dessa profunda lacuna fundamental na garantia do direito à educação e à plena cidadania sugere a pertinência de se revisitar e compreender toda a documentação que rege o campo. O aprofundamento nesse histórico demonstra o contexto no qual as diretrizes foram construídas e oferece elementos para a análise do quanto as ações subsequentes têm conseguido suprir ou mitigar a exclusão educacional. Evidencia-se, assim, a valia de investigar essa trajetória para identificar os pontos de progresso e os desafios remanescentes, indicando as áreas que necessitam de maior atenção para incluir.

4.3 ESCOLA NOVA

O campo da Educação Especial no Brasil começou a se consolidar no início do século XX sob a influência do movimento renovador da Escola Nova, da Higiene Mental e das concepções eugenistas então em circulação. Borges e Barbosa (2019) salientam que, no

cenário de Minas Gerais, marcado pelos trabalhos de Helena Antipoff e pela atuação da Sociedade Pestalozzi, iniciativas estatais instituíram estações médico-pedagógicas ao longo das vias ferroviárias destinadas à triagem sistemática da infância. Nesses espaços, procedia-se à separação das crianças consideradas "normais" daquelas classificadas como "anormais", encaminhando-as para instituições distintas, como asilos voltados aos então denominados imbecis e idiotas, clínicas destinadas aos chamados nervosos e delinquentes e escolas reservadas ao público considerado dentro dos padrões de normalidade.

Nesse contexto, consolidou-se uma concepção de Educação Especial fortemente marcada pela lógica da segregação, orientada pelos pressupostos eugenistas que classificavam e hierarquizavam corpos e capacidades, legitimando práticas de triagem e institucionalização. Como afirma Rafante (2011, p. 63), "O desenvolvimento desses ideais envolveu médicos, psicólogos, pedagogos, juristas, que buscavam melhorar a espécie humana." Entre 1872 e 1930, a Educação Especial passou por transformações que evidenciaram avanços institucionais, mas também mantiveram práticas segregacionistas, priorizando um modelo assistencialista em detrimento da inclusão escolar. Conforme observa Jannuzzi (2004), essas concepções higienistas e eugenistas reforçaram uma compreensão patologizante da deficiência, privilegiando intervenções corretivas em lugar de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das pessoas com deficiência.

Durante o Estado Novo (1937–1945), novas concepções educacionais ganharam força com a difusão do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, cujas ideias exerceram significativa influência sobre as reformas educacionais iniciadas no período anterior e sobre os debates em torno da educação nacional. Como destaca Silva (2017, p. 42), "Durante o Estado Novo (1930-1945), surgiram novas ideias no âmbito educacional com a chegada do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que influenciaram ativamente na Constituição de 1934." Esse contexto representou um importante movimento de renovação pedagógica, ao defender uma educação centrada no estudante, na utilização de métodos ativos e na formação integral do indivíduo, ainda que seus efeitos sobre a Educação Especial tenham permanecido limitados diante da permanência de práticas fundamentadas na segregação institucional.

O movimento da Escola Nova, que ganhou força na década de 1930 com o Manifesto de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, destacou a importância de métodos ativos e da formação integral do aluno, ao mesmo tempo em que se consolidava a terminologia da educação do deficiente, conhecida como ensino emendativo, do latim *emendare*, que significa corrigir falta ou tirar defeito (Jannuzzi, 2005). Nesse contexto, a Educação Especial passou a ser concebida como instrumento de habilitação para autonomia e participação familiar, ao

mesmo tempo em que se alinhava a políticas de valorização do capital humano, com foco na capacitação de trabalhadores e na ampliação da subsistência e do poder de consumo das famílias. Nesse sentido, “para a Educação Especial, vinha sendo discutido no âmbito do INEP/MEC um projeto de lei para o chamado ‘Ensino Emendativo’” (Cardoso, 2023, p. 160), evidenciando os esforços institucionais para regulamentar e organizar práticas pedagógicas voltadas às necessidades específicas desses indivíduos.

Segundo Rafante (2017), embora o movimento pregasse a redução da segregação social, na prática, os "excepcionais" e os "desajustados", fossem eles de origem orgânica ou social, eram frequentemente encaminhados para instituições segregadas, como as Sociedades Pestalozzi, fundadas por Helena Antipoff. Nessas instituições, a Educação Especializada tinha como objetivo auxiliar o indivíduo a tornar-se produtivo e funcional na comunidade, adaptando-o ao meio social e prevenindo situações consideradas de desordem.

Sousa, Fernandes e Sousa (2014) destacam Maria Montessori (1870–1952) como uma importante referência do movimento da Escola Nova e da educação de pessoas com deficiência. Montessori foi a primeira mulher a se tornar médica na Itália e, ao longo de seu trabalho com crianças com deficiência, desenvolveu grande interesse pela educação, o que a conduziu à carreira de educadora. Nesse percurso, elaborou diversas técnicas voltadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Montessori defendia a promoção da liberdade como princípio fundamental para o processo de aprendizagem no ambiente escolar.

No contexto escolanovista, destaca-se também Decroly (1871–1932), cuja trajetória intelectual e profissional apresenta aproximações com a de Montessori, sua contemporânea. Assim como a educadora italiana, o pesquisador belga formou-se em Medicina e direcionou sua atuação para a Neurologia, dedicando-se também ao trabalho com pessoas com deficiência intelectual. Decroly desenvolveu métodos baseados na observação, posteriormente aplicados à educação de crianças consideradas "normais". Tanto ele quanto Montessori defendiam que o ensino deveria considerar e potencializar as aptidões naturais próprias de cada etapa do desenvolvimento infantil (Ferrari, 2008).

Godinho (2015) ressalta que, no contexto do movimento escolanovista, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e, posteriormente, em 1937, fundou-se o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP). O reconhecimento do INEP como marco na pesquisa educacional brasileira decorre de seu papel pioneiro na disseminação de ideias e na divulgação dos princípios da Escola Nova, constituindo-se como uma referência para importantes transformações nas políticas educacionais do país. Nesse contexto, a pesquisa

educacional consolidou-se como um instrumento estratégico para o Estado, orientando a formulação de políticas e contribuindo para a estruturação do pensamento educacional brasileiro.

4.4 CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Soares (2025) destaca que, no período que antecede a Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou por transformações significativas na educação, influenciadas pelo movimento escolanovista e pela fundação do INEP, que promoveu pesquisas educacionais e reformas. Nesse contexto, tensões políticas e ideológicas internacionais também impactaram o cenário educacional. No pós-guerra, a emergência da UNESCO contribuiu diretamente para a concepção de alfabetização no país, promovendo a ideia de “educação fundamental” e enfatizando a universalização do ensino e a formação de cidadãos críticos. Esse movimento influenciou a formulação de políticas educacionais voltadas à ampliação do acesso à educação básica, especialmente em regiões menos desenvolvidas.

Ferreira e Pantoja (2022) analisam fontes históricas da Segunda Guerra Mundial e destacam sua influência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Segundo os autores, no pós-guerra, a necessidade de reconstrução econômica e industrial impulsionou o fortalecimento das escolas técnicas e dos institutos de formação profissional, voltados à preparação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado.

Jannuzzi (2004) realça que a rápida recuperação e o desenvolvimento acelerado de alguns países no período pós-guerra impulsionaram uma maior valorização da educação, que passou a ser considerada elemento fundamental para o progresso e a reconstrução das nações. O autor ressalta que, devido ao grande número de mutilados decorrentes do conflito, foram adotadas medidas específicas para atender às necessidades dessas pessoas. Em consonância, Silva (2024) evidencia que essa valorização refletiu a percepção crescente da importância de políticas educacionais robustas e inclusivas, capazes de assegurar um desenvolvimento sustentável e equilibrado, promovendo a formação de cidadãos preparados e engajados frente às novas demandas sociais e econômicas do pós-guerra.

Rafante e Lopes (2019) destacam que, em 1945, Helena Antipoff¹⁰ criou o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, sendo sua atuação fundamental para o estabelecimento de instituições voltadas ao atendimento de crianças com necessidades específicas. Sua abordagem, que conciliava ciência e filantropia, promoveu avanços significativos na inclusão educacional. Além disso, Jannuzzi (2004) ressalta que, a partir da década de 1950, pessoas com deficiência começaram a se organizar para participar das discussões sobre suas próprias questões, evidenciando a fundação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos em 1954, movimento que precedeu a criação das federações de entidades filantrópicas, como as Apaes, também fundadas em 1954.

4.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: POLÍTICAS PÚBLICAS

Jannuzzi (2004) destaca o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, representou um avanço significativo na atenção às pessoas com deficiência no Brasil. Criada no Rio de Janeiro por iniciativa de Beatrice Bemis, mãe de uma criança com Síndrome de Down, a APAE foi inspirada em modelos internacionais de atendimento especializado, refletindo-se na ampliação de políticas públicas voltadas à inclusão e no fortalecimento de redes de apoio às famílias. Nesse contexto, é importante complementar que “a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), fundada em 1950” (Cardoso, 2023, p. 60), também contribuiu para a organização institucional do atendimento especializado, reforçando a criação de estruturas voltadas ao cuidado e à educação de crianças com deficiência.

O reconhecimento de instituições como a APAE e a AACD nas décadas de 1950 e 1960 refletiu o crescente reconhecimento da importância de estruturas organizadas para o atendimento de pessoas com deficiência, bem como da necessidade de redes de apoio às famílias. Nesse contexto de consolidação institucional, a promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024/61, representou uma resposta às demandas históricas de estruturar o sistema nacional de educação. Vieira (2007) ressalta que esse marco legal foi essencial para organizar e definir

¹⁰ Para aprofundamento sobre a atuação de Helena Antipoff e a criação das Sociedades Pestalozzi no contexto da Educação Especial no Brasil, o leitor pode consultar: RAFANTE, Heulalia Charalo. Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2011.

diretrizes que orientaram a educação brasileira, evidenciando o esforço do Estado em atender às necessidades emergentes do sistema educacional.

Rafante (2014) observa que os acontecimentos anteriores contribuíram para que a questão da educação de pessoas com deficiência passasse a ser contemplada na LDB, inicialmente de maneira tímida nas Disposições Gerais e Transitórias e, posteriormente, em um dos títulos da legislação. Considerando o caráter particular do atendimento aos “excepcionais”, que já contava com subvenção estatal, a Educação Especial passou a merecer maior destaque no substitutivo de Carlos Lacerda, consolidando-se como uma realidade concreta.

Nesse contexto, em 1961, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo em seu texto a visão sobre a educação de “excepcionais” - termo utilizado à época para se referir às pessoas com deficiência. Segundo a LDB, Lei nº 4.024/1961, como assevera o artigo 88: A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Nesse contexto, a inclusão da Educação Especial nessa legislação representou um marco histórico, resultado de um longo período de debates e da intensa mobilização de instituições privadas voltadas ao atendimento especializado.

Mazzotta (2005) observa que, a partir da década de 1960, surgiram os primeiros movimentos em prol da educação para todos, impulsionados por famílias que reivindicavam o direito à matrícula em instituições públicas. Segundo o autor, essas iniciativas ainda se caracterizavam por práticas segregacionistas, fortemente influenciadas pela abordagem médico-pedagógica. Ademais, Jannuzzi (2004) destaca que a promulgação da LDB nº 5.692, em 1971, representou um avanço significativo para a Educação Especial, ao prever, em seu artigo 9º, que alunos com deficiências físicas ou mentais, aqueles com considerável atraso em relação à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, conforme normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Somente no bojo da implementação dessa lei que a Educação Especial pôde ser incluída no Plano Setorial de Educação (1972-1974), por meio do Projeto Prioritário nº 35, elaborado sob a influência das práticas desenvolvidas pelas Sociedades Pestalozzi, mas também fortemente marcado pelos acordos MEC-USAID¹¹ e pelas determinações da ONU para o setor. Como parte da execução desse projeto, criou-se o CENESP (Centro Nacional de

¹¹ Definidos como: “Os chamados acordos MEC/USAID foram estabelecidos no final dos anos 60 e visavam promover uma série de reformas, inspiradas no modelo norte-americano, que abrangessem todos os níveis da educação brasileira” (Bombarda, 2019, p. 257).

Educação Especial), consolidando estruturas e políticas voltadas ao atendimento diferenciado dos alunos (Rafante, 2011, p. 282).

Rafante (2015), destaca que, nesse cenário de reorganização das políticas educacionais voltadas aos “excepcionais”, foi criado o CENESP pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, com o propósito de coordenar ações específicas para esse público. A relevância atribuída à Educação Especial entre os anos de 1972 e 1974 já se evidenciava no I Plano Setorial de Educação e Cultura, período em que o Centro Nacional de Educação Especial ganhou centralidade como órgão vinculado ao Ministério da Educação, responsável pela expansão e melhoria do atendimento educacional especializado.

Conforme destaca Silva (2017, p. 23 *apud* Damasceno (2010, p. 12) “Embora a criação do CENESP se configurasse naquele cenário político como a instituição de uma política de governo voltada à Educação Especial, a sinonímia entre Educação Especial e educação segregada permanecia ainda latente.” Essa constatação evidencia que o avanço institucional ocorreu de forma gradual e permeado por contradições, ainda que o CENESP representasse um importante passo na estruturação das políticas públicas para a Educação Especial, as práticas educacionais continuavam fortemente influenciadas pelo paradigma segregacionista. Jannuzzi (2004) ressalta a criação do CENESP como representação do avanço nas ações voltadas à educação das pessoas com deficiência, como também resultou na subordinação de instituições históricas, entre elas o IBC e o INSM. A partir de então, essas entidades passaram a orientar-se pelas diretrizes e políticas educacionais definidas pelo órgão central.

A ampliação das políticas voltadas às pessoas com deficiência ganhou novo impulso no final da década de 1980, quando o país passou a consolidar mecanismos administrativos mais robustos para garantir fiscalização e proteção desse público. Dessa forma, Rogalski (2010, p. 8) destaca que:

Entre outras medidas, criou a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão responsável pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [...] A mesma Lei 7.855/89 atribui competência também ao Ministério Público para fiscalizar instituições e apurar possíveis irregularidades.

Essa reorganização institucional fortaleceu o aparato estatal e preparou o terreno para os avanços posteriores. No decorrer das décadas, observamos o desabrochar de políticas públicas e a evolução de uma perspectiva mais acolhedora e sensível em relação às pessoas com deficiência. Durante a década de 1970, essa tendência tornou-se particularmente

evidente, resultando em um conjunto significativo de fases que visavam atender de maneira efetiva essa comunidade.

Jannuzzi (2004) explica que, em 1986, durante o governo Sarney, o CENESP perdeu centralidade e foi convertido na Secretaria de Educação Especial (SESPE), cuja sede passou do Rio de Janeiro para Brasília, integrando-se à estrutura básica do MEC. Nesse processo, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos tornaram-se autônomos, embora submetidos à supervisão ministerial da nova secretaria. Em 1990, a SESPE foi extinta, e a Educação Especial passou para a Secretaria Nacional de Ensino Básico, no Departamento de Educação Supletiva e Especial. Apenas em 1992, após a queda de Collor, a secretaria foi restabelecida como Secretaria de Educação Especial (SEESP), retomando seu papel na coordenação das políticas da área.

Mazzotta (2005) destaca que, no século XIX, as primeiras iniciativas brasileiras voltadas à educação de pessoas com deficiência foram marcadamente influenciadas pelos modelos franceses, que orientaram a criação das escolas especiais pioneiras. Jannuzzi (2004) acrescenta que essas instituições, embora representassem um avanço ao oferecer atendimento escolar a esse público, ainda se estruturavam sob uma lógica segregadora, afastando-os do ensino regular. Apesar dessas limitações, as experiências foram fundamentais para o amadurecimento das políticas posteriores, constituindo a base sobre a qual se desenvolveu, no século XX, o movimento em direção a um sistema educacional mais inclusivo.

A redemocratização brasileira marcou um ponto de inflexão nas políticas educacionais, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como um direito universal e inalienável. Conforme destaca Nozu (2017), a Carta Magna representou um marco decisivo nas lutas dos movimentos sociais ao afirmar, de modo explícito, que “a educação é um direito de todos” (Art. 205) e que o ensino deve observar “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, I).

Nesse horizonte normativo, Mantoan (2003) sublinha que, ao assegurar o direito de todos à educação e ao acesso à escola sem qualificações ou adjetivos, a Constituição pressupõe que nenhuma instituição pode excluir pessoas em razão de origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Embora os dispositivos já fossem suficientes para garantir que estudantes com ou sem deficiência frequentassem a mesma sala de aula, a autora reconhece que os debates sobre a inclusão escolar passaram a esbarrar em argumentos de ordem prática, sobretudo nos casos de alunos com deficiências múltiplas, severas, deficiência intelectual ou quadros de autismo, frequentemente utilizados como justificativa para limitar a inclusão plena.

Nesse percurso histórico, percebe-se que o debate sobre inclusão passou a ganhar mais força, acompanhando também movimentos internacionais que defendiam a educação como direito universal. "As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo." (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990). Essas diretrizes internacionais complementam a legislação nacional, promovendo um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Seguindo as premissas de uma educação igualitária, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece diretrizes que visam assegurar a equidade no acesso e na permanência de todas as crianças e adolescentes no sistema educacional, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. O ECA, instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, é relevante na construção da educação inclusiva no Brasil. O estatuto garante que crianças e adolescentes, incluindo aqueles com deficiência, tenham seus direitos educacionais plenamente respeitados e protegidos.

A partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, resultou-se a Declaração de Salamanca, de 1994, que suscitou novos tempos para Educação Especial ao defender a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino. Picolini e Flores (2020, p. 213) afirmam que “Nesse contexto, uma nova posição diante da educação da pessoa com deficiência é endossada no Brasil, a chamada ‘Inclusão’. Tal paradigma aparece, principalmente, após a Declaração de Salamanca, que ocorre em 1994.” Este documento catalisou políticas públicas voltadas à equidade educacional, instigando reformas significativas que buscam garantir a acessibilidade e o atendimento adequado às necessidades específicas de cada estudante. Assim, a declaração impulsionou uma transformação global, no sistema educacional desse alunado.

Garcia e Michels (2011) destacam que, durante esse período, foi criado o documento denominado Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61), no Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Ademais, Landim, Melo, Rebelo e Kassar (2024) explicam que o documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto e, mesmo diante do movimento mundial em direção à inclusão, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 manteve princípios já divulgados anteriormente no país pelos documentos orientadores do CENESP, como normalização, integração, individualização, interdependência,

construção do real, efetividade dos modelos de atendimento educacional, ajuste econômico com dimensão humana e legitimidade.

Nesse cenário Jannuzzi (2004) sublinha: no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), no âmbito do Ministério da Justiça. O órgão, responsável por aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar programas ligados à Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, surgiu com base na Constituição de 1988, visando fortalecer a gestão descentralizada e a articulação entre Estado e sociedade civil.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, representou um marco para o fortalecimento das políticas inclusivas no país. Silva (2023, p. 19) afirma:

Nessa mesma linha de instauração de Políticas Públicas, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9394/96. Neste documento, a Educação Especial é apresentada no capítulo V, constituído pelos artigos 58, 59 e 60.

Os estudos evidenciam que ao proporcionar um arcabouço legal que orienta políticas e práticas educacionais, a LDB de 1996 tem desempenhado papel fundamental na implementação da educação inclusiva no Brasil. A legislação assegura que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais, tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver, além de garantir o atendimento educacional especializado sempre que necessário.

Além das transformações no campo das políticas educacionais, a terminologia utilizada para designar as pessoas com deficiência também passou por mudanças significativas ao longo da história. Desde o Brasil Imperial até os dias atuais, as diferentes denominações refletem as concepções sociais, científicas e políticas predominantes em cada período histórico, evidenciando a transição de expressões marcadas pela exclusão e pelo capacitismo para terminologias orientadas pelo reconhecimento da dignidade, da identidade e dos direitos dessas pessoas. Essa evolução linguística acompanha as mudanças nas políticas públicas e revela transformações mais amplas na forma como a sociedade compreende a deficiência.

A tabela a seguir apresenta essa evolução terminológica, considerando os contextos históricos que influenciaram as modificações.

Tabela 3 - Definição dos termos.

Período Histórico	Termos Utilizados	Contexto e Mudanças
-------------------	-------------------	---------------------

Brasil Imperial (1822-1889)	Inválidos e incapacitados.	Pessoas com deficiência eram vistas como incapazes de contribuir para a sociedade. Eram marginalizadas e sem acesso à educação formal.
Primeira República (1889-1930)	Anormais, débeis, ineducáveis.	A deficiência era associada a um desvio da norma. Surgem os primeiros estudos sobre Educação Especial, mas ainda com forte viés segregacionista.
Era Vargas (1930-1945)	Excepcionais, deficientes.	O termo "excepcional" começa a ser usado para pessoas com deficiência intelectual. A Educação Especial ganha espaço, mas ainda é separada do ensino regular.
Período de Governo Militar no Brasil (1964-1985)	Portadores de deficiência.	O termo "portador" sugere que a deficiência é algo que se carrega, podendo ser temporário ou separado da identidade da pessoa.
Constituição de 1988 e anos 1990	Pessoa portadora de deficiência.	A Constituição de 1988 reconhece direitos das pessoas com deficiência, mas o termo ainda reforça a ideia de que a deficiência é algo externo à pessoa.
Anos 2000 até atualidade	Pessoa com deficiência.	A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a LBI (2015) consolidam o termo "pessoa com deficiência", enfatizando que a deficiência faz parte da identidade da pessoa e não deve ser vista como algo separado.

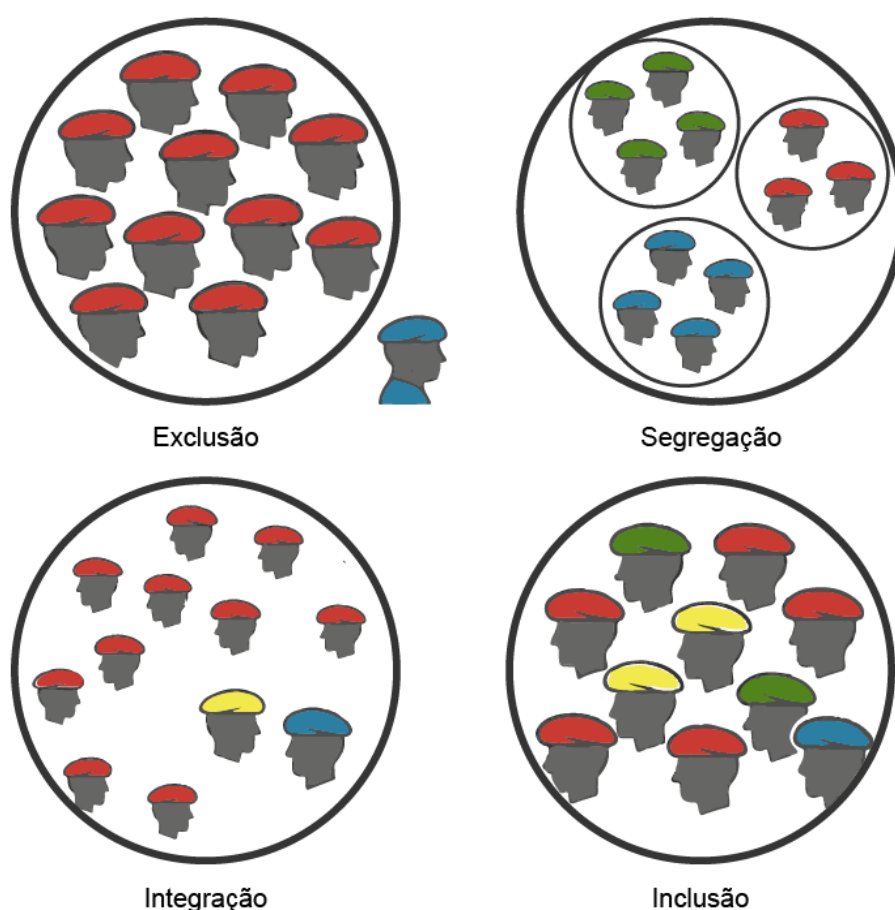
Fonte: Elaborado pela autora a partir de estudos da pesquisadora (2025).

Sedimentadas as conquistas na esfera jurídica por meio de dispositivos legais de caráter mais amplo, alicerçados principalmente na Constituição Federal de 1988, na Declaração de Salamanca de 1994 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tornou-se possível direcionar o olhar para a compreensão do cenário educativo. Esse movimento evidencia-se com o ingresso das pessoas com deficiência na educação regular, marco que impulsiona o rompimento de concepções rígidas e excludentes, historicamente incapazes de reconhecer as potencialidades desses sujeitos. A partir desse contexto,

sucedem-se iniciativas voltadas à efetivação das garantias fundamentais em áreas essenciais ao bem-estar social. Sob essa perspectiva, educação, saúde, liberdade e igualdade correlacionam-se diretamente, desempenhando papel decisivo na promoção da participação e do desenvolvimento das pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais.

Ao longo desta reconstrução histórica dos principais marcos da Educação Especial, apresenta-se, na figura a seguir, a diferenciação dos termos que acompanharam a evolução desse percurso. Na sequência, disponibiliza-se uma tabela com as respectivas definições. Considera-se fundamental que o leitor compreenda essas distinções, uma vez que esse entendimento favorece uma apropriação teórica mais precisa e crítica da temática. Em seguida, apresentam-se as definições de cada termo.

Figura 13 - Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos estudos de Sassaki (1997).

Tabela 4 - Definição de exclusão, segregação, integração e inclusão.

Termo	Definição
Exclusão	Refere-se à prática de deixar grupos ou indivíduos fora do sistema educacional ou social, não oferecendo nenhuma forma de suporte ou acesso a serviços.
Segregação	Envolve a separação de indivíduos ou grupos dentro do sistema, mantendo-os em ambientes distintos, sem interação com o grupo geral. (Ex: escolas especiais)
Integração	Refere-se à inserção de indivíduos ou grupos no sistema comum, porém sem adaptações significativas que permitam plena participação e igualdade de oportunidades.
Inclusão	Refere-se à modificação e adaptação do sistema comum para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário e participem plenamente.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos estudos de Sassaki (1997).

Seguindo a apresentação dos termos, dos avanços históricos e das conquistas no âmbito das políticas públicas, destacam-se marcos e elementos fundamentais que contribuíram para a consolidação da Educação Especial em solo brasileiro. Com esse arcabouço conceitual e histórico, procede-se à discussão das normativas que, sucessivamente, orientaram e continuam orientando a construção das políticas educacionais voltadas ao público da Educação Especial.

Ao final da década de 1990, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabelecendo a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolidando normas de proteção e dispondo sobre outras providências. Em seu Capítulo VII, o decreto prevê que os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal devem assegurar à pessoa com deficiência o acesso à educação em estabelecimentos de ensino regular, com a oferta dos apoios necessários, ou, quando previsto na legislação vigente à época, em instituições de ensino especial.

Mantendo o percurso analítico, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Editada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a resolução fundamenta-se no disposto no art. 9º, § 1º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, alterada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, bem como nos Capítulos I, II e III do Título V e nos arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sua

elaboração teve como base o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo Ministro da Educação em 15 de agosto de 2001, p. 15.

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, estabelece a responsabilidade dos sistemas de ensino pela matrícula universal de todos os estudantes. O texto incumbe às escolas da organização necessária para atender educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições para uma educação de qualidade. Adicionalmente, determina aos sistemas conhecer a demanda real de atendimento. Isso implica a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, a fim de considerar todas as variáveis no processo formativo desses alunos (Brasil, 2001).

Em prosseguimento, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e inclui outras disposições relevantes. Este plano apresenta um diagnóstico da Educação Especial no período, ressaltando a precariedade no conhecimento da realidade, devido à ausência de estatísticas completas tanto sobre o número de pessoas com necessidades especiais quanto sobre o atendimento oferecido a elas.

Sequenciando a historicidade da construção das políticas públicas voltadas à Educação Especial, destaca-se o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Este decreto promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a qual foi aberta à assinatura pelos Estados membros na cidade da Guatemala, em 8 de junho de 1999, e posteriormente na sede da Organização dos Estados Americanos. A convenção tem como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, promovendo sua plena integração à sociedade. Para os efeitos desta Convenção, “deficiência” é definida como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, sendo esta condição causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (Brasil, 2001).

Secundino e Santos (2023) apontam que a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica em nível superior. Tais diretrizes buscam a formação de docentes na perspectiva da educação inclusiva. Os autores indicam que as instituições de ensino superior devem incluir, em organização curricular, uma formação para abordar a atenção à diversidade e considerar as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em continuidade, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, reconhecendo-a como um meio legal de comunicação e expressão. Além disso, a lei determina que o sistema educacional federal, assim como os sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal, devem incluir o ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, nos níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme a legislação vigente (Brasil, 2002).

A Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, trouxe a aprovação do projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda seu uso em todo o território nacional (Brasil, 2002). Em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Este programa visou apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores, além de garantir o direito de acesso, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a acessibilidade nos municípios. Posteriormente, em 2004, o Ministério Público Federal (MPF) publicou o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular". O objetivo foi disseminar as diretrizes mundiais sobre inclusão e reafirmar os benefícios da escolarização de todos os alunos em turmas comuns do ensino regular, promovendo uma educação mais equitativa (Brasil, 2007).

Na sequência, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que priorizam o atendimento às pessoas que especifica e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, respectivamente. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível¹², desenvolvido pelo Ministério das Cidades, tem como objetivo promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que assegurem o acesso universal aos espaços públicos (Brasil, 2004).

¹² O Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana tem como objetivo estimular e apoiar os governos municipais e estaduais a desenvolver ações que garantam a acessibilidade para pessoas com restrição de mobilidade aos sistemas de transportes, equipamentos urbanos e a circulação em áreas públicas. Trata-se de incluir, no processo de construção das cidades, uma nova visão que considere o acesso universal ao espaço público (BRASIL, 2004).

Mantendo o percurso analítico, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, com o objetivo de garantir o acesso dos alunos surdos à educação. Este decreto estabelece a inclusão da Libras como disciplina curricular, além da formação e certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras. Também prevê o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (Brasil, 2005).

É oportuno assinalar: o programa tem por objetivo a criação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S Federal) nos estados brasileiros e no Distrito Federal. Esses núcleos são responsáveis por atender alunos com altas habilidades/superdotação e promover a formação e capacitação de educadores para identificar e apoiar esses alunos de maneira eficaz. Eles também oferecem suporte aos pais e à comunidade escolar, com o intuito de disseminar conhecimento sobre o tema e contribuir para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (Brasil, 2006).

Convém enfatizar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil, estabeleceu o sistema de educação inclusiva em todos os níveis (Art. 24). O tratado assegura a não exclusão por alegação de deficiência e o acesso ao ensino fundamental inclusivo, gratuito e de qualidade, em igualdade de condições. No mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, com a UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O plano buscou integrar questões relativas à pessoa com deficiência no currículo da educação básica e desenvolver ações afirmativas para o acesso e permanência no ensino superior.

Saviani (2007) aponta que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado ao país em março de 2007, consolidou 29 ações do MEC sob o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação". Em relação à Educação Especial, o PDE incluiu a criação de "salas de recursos multifuncionais" equipadas para atendimento especializado; o programa "Olhar Brasil" para identificar problemas de visão em estudantes e fornecer óculos; e o "Programa de Acompanhamento e Monitoramento" do acesso e permanência na escola de pessoas com deficiências beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada. No âmbito superior, implementou o "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior", visando ampliar o acesso deste público às instituições federais.

No percurso contínuo pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, em 2008, foi difundido o documento orientador intitulado PNEEPEI. Este documento é marco crucial para reafirmar a Educação Especial como uma modalidade legítima dentro do sistema educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) visa a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento orienta os sistemas de ensino a assegurar o acesso ao ensino regular, a oferta do AEE, a formação de professores, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Rebelo, Lockmann e Kassar (2023) destacam que a (PNEEPEI-2008), promoveu avanços expressivos na escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns das escolas regulares - especialmente na rede pública. As autoras ressaltam que o Atendimento Educacional Especializado não deve substituir a escolarização regular, mas, sim, assegurar condições para o acompanhamento integral do percurso escolar.

Em sintonia com essa discussão, Mendes (2019) aprofunda a análise ao evidenciar que, entre 2008 e 2018, o AEE foi concebido como um serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, ofertado no contraturno e sem caráter substitutivo à escolarização comum. A autora aponta que a obrigatoriedade da matrícula de todos os estudantes na escola inclusiva acabou por limitar outras formas de escolarização, como aquelas promovidas pelas escolas especiais, além de restringir a compreensão dos apoios pedagógicos intraclasse. Também observa que se priorizou a oferta do AEE na escola regular, admitindo-se outros espaços apenas em situações excepcionais, o que gerou tensões e dificultou leituras mais amplas sobre o próprio conceito de “atendimento educacional especializado” (Mendes, 2019).

Ao prosseguir com a trajetória da Educação Especial no Brasil, destaca-se o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Este documento estabeleceu importantes princípios, entre os quais se incluem: O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; A não-discriminação; A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. Esses princípios, presentes no Artigo 3º da Convenção, reforçam a importância de uma abordagem inclusiva na Educação Especial (Brasil, 2009).

Cabe assinalar a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Essa resolução visa estruturar o AEE dentro do sistema de educação básica, em caráter complementar ou suplementar, e institucionalizá-lo no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Reforçando essa perspectiva, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Na Seção II, que trata da Educação Especial, a resolução determina que os sistemas de ensino devem matricular estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular. Além disso, estabelece que o AEE, que complementa ou suplementa a escolarização, deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2010).

Outro documento relevante é o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático e estabelece outras providências. Esse decreto, em seu art. 28, determina que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promover a acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da Educação Especial e a seus professores nas escolas públicas de educação básica. Além disso, o parágrafo único prevê que os editais desses programas poderão incluir obrigações para os participantes quanto à apresentação de formatos acessíveis, a fim de atender ao público da Educação Especial (Brasil, 2010).

Continuando a trajetória da Educação Especial no Brasil, foi instituído o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que regulamentava a Educação Especial e o AEE. O documento definia o AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurava a possibilidade de dupla matrícula e previa medidas de apoio à inclusão escolar. Embora tenha representado um marco importante no fortalecimento da educação inclusiva, esse decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, o qual será analisado mais adiante no percurso cronológico desta pesquisa.

Torna-se pertinente destacar que o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Esse plano tem como finalidade promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, em conformidade com os termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Brasil, 2011).

Prosseguindo com a história da Educação Especial no Brasil, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Essa lei estabelece que o gestor escolar ou a autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. Prevê, ainda, que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns do ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a um acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Com base nas legislações, decretos e resoluções examinados até o momento, observa-se que as políticas públicas no cenário educacional brasileiro empreendem esforços consistentes para fortalecer a educação inclusiva e assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o PNE com vigência de 10 anos, posteriormente prorrogada até 31/12/2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. O PNE visa garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com foco na Educação Especial. As diretrizes incluem a promoção do AEE complementar e suplementar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a garantia da educação bilíngue para crianças surdas e a criação de indicadores específicos para avaliar a qualidade da Educação Especial. Além disso, o PNE prevê programas específicos para a formação continuada de profissionais da educação na modalidade da Educação Especial.

O ordenamento jurídico da nação brasileira contempla os direitos fundamentais à inclusão das pessoas com deficiência. As garantias legais efetivam-se sob a inspiração advinda de acordos e convenções internacionais, cujas rubricas impulsionam a elaboração de leis asseguradoras dos direitos básicos das pessoas com deficiência em todo o planeta. À guisa de exemplo, em solo pátrio, sobressai a LBI.

A LBI completou dez anos em 2025 e revela-se um marco nessa historicidade. No Capítulo IV, a LBI assegura o acesso à educação em todos os níveis, orientada pelo desenvolvimento máximo das potencialidades das pessoas com deficiência, respeitando suas características e necessidades. Determina, ainda, que Estado, família, comunidade escolar e sociedade são corresponsáveis por assegurar educação de qualidade e proteção contra qualquer forma de discriminação, além de vedar a cobrança de valores adicionais para o cumprimento dessas garantias (Brasil, 2015).

A LBI estabelece diretrizes destinadas a garantir equidade às pessoas com deficiência e assegurar o pleno exercício dos direitos previstos. Os princípios da LBI orientam a promoção da inclusão social e da cidadania, determinando a adoção de medidas voltadas à eliminação de barreiras e à ampliação das condições de participação plena. A norma reforça o direito ao acesso igualitário às oportunidades, além de prever proteção contra qualquer forma de discriminação, violência ou negligência.

Vale ressaltar que o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, reorganizou a estrutura do Ministério da Educação e, nos Artigos 34 a 38, tratou especificamente da Educação Especial. A norma instituiu a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, substituindo a Secadi, e definiu três diretorias responsáveis por acessibilidade, educação bilíngue de surdos e políticas voltadas às modalidades especializadas e tradições culturais brasileiras (Brasil, 2019).

Nessa mesma linha de análises sobre mudanças estruturais na política educacional, destaca-se o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Organizada em torno dos eixos de aprendizagem ao longo da vida, direito à educação inclusiva, AEE e liberdade de escolha da família, a política foi amplamente criticada por pesquisadores por representar retrocesso e por sinalizar a intenção de reduzir gastos públicos em substituição à PNEEPEI de 2008. Sua implementação foi suspensa pelo STF, em decisão liminar, diante de possíveis violações de direitos fundamentais. O decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2020).

Landim (2022) argumenta que a chamada “atualização” proposta na PNEE-2020 não representa avanço para a Educação Especial, por afastar-se da perspectiva inclusiva e impactar negativamente os processos de inclusão escolar. Diante de um histórico marcado por retrocessos e conquistas do Público da Educação Especial, torna-se imprescindível que as políticas da área priorizem ambientes escolares capazes de acolher a diversidade dos estudantes, evitando práticas que reforcem adaptações às estruturas tradicionais e reproduzam formas de segregação.

Secundino e Santos (2023) destacam o Decreto nº 10.502/2020 como um significativo retrocesso legal na área da Educação Especial. Este decreto, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial, incentivou a segregação de estudantes com deficiência ao promover a matrícula em escolas especiais. Segundo os pesquisadores, essa medida contraria os princípios da equidade que fundamentam a educação inclusiva, pois ao invés de promover a

inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, reforça práticas segregacionistas.

Os avanços legais e decretos na área de Educação Especial e direitos das pessoas com deficiência no Brasil são evidentes, destaco mais alguns movimentos importantes nas cercanias da Educação Especial no Brasil. A Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, classifica a visão monocular como uma deficiência sensorial do tipo visual. Em seguida, o Decreto nº 11.063, de 4 de maio de 2022, estabelece critérios e requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou transtorno do espectro autista para isenção do IPI na aquisição de automóveis. A Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023, altera o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) para instituir o uso de cordão de fita com desenhos de girassóis para identificar pessoas com deficiências ocultas.

Em continuidade ao levantamento, o Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Diferentemente da versão de 2011, o novo plano fica sob coordenação da Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, prevendo revisões anuais e participação da sociedade civil. Estruturado em quatro eixos, gestão inclusiva, enfrentamento à violência e ao capacitismo, acessibilidade e tecnologia assistiva, e promoção de direitos, o Novo Viver sem Limite responde às demandas dos movimentos sociais ao estabelecer uma política nacional permanente voltada à garantia e defesa dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

Ressalta-se que a Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, define parâmetros para a deficiência auditiva, estabelecendo critérios objetivos para avaliação e acesso a direitos e benefícios, fortalecendo o reconhecimento e o suporte às pessoas com perda auditiva. Já a Lei nº 14.863, de 27 de maio de 2024, modifica o Estatuto da Pessoa com Deficiência para garantir acessibilidade nas campanhas sociais, preventivas e educativas, assegurando igualdade de oportunidades e participação plena nas ações de interesse público.

Em continuidade, a Lei nº 14.951, de 2 de agosto de 2024, regulamenta a coloração da bengala longa utilizada por pessoas com deficiência visual, definindo três cores para identificação: branca (cegueira), verde (baixa visão) e vermelha e branca (surdocegueira). O SUS deve fornecer o dispositivo conforme a necessidade do usuário, cuja avaliação, quando exigida, será biopsicossocial. A lei também determina que o poder público divulgue o significado das cores e os direitos associados. A norma entrou em vigor 180 dias após sua publicação.

Ao prosseguir com os avanços normativos voltados ao fortalecimento da acessibilidade comunicacional, destaca-se a Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025. Essa legislação altera a Lei nº 10.098/2000 e a Lei nº 13.146/2015 ao determinar a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e de uso coletivo visa assegurar condições adequadas de interação para pessoas com necessidades complexas de comunicação.

Ao revisitar os principais marcos da Educação Especial no Brasil, observa-se um percurso contínuo de aperfeiçoamento das políticas inclusivas e de fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência. O conjunto legislativo analisado evidencia avanços importantes, resultantes de reformas estruturais e do compromisso progressivo com a acessibilidade e a inclusão escolar. Nesse movimento de atualização normativa, destaca-se a promulgação da legislação mais recente, que revoga o Decreto nº 7.611/2011 e inaugura novas diretrizes para a Educação Especial no país.

4.6 TRANSFORMAÇÕES RECENTES NA POLÍTICA EDUCACIONAL: NOVOS MARCOS NORMATIVOS

A recente promulgação do Decreto nº 12.686/2025 configura um marco na legislação brasileira na perspectiva inclusiva, ao revogar integralmente o Decreto nº 7.611/2011, normativa responsável por orientar políticas inclusivas por mais de uma década. Conforme análise de Almeida (2025, p. 3), tal mudança normativa “representa tanto uma tentativa de recompor o pacto inclusivo quanto um espelho das contradições estruturais da política educacional brasileira”. Ainda assim, o novo decreto frequentemente recebe interpretação como mera atualização conceitual da normativa anterior. Entretanto, o marco legal apresenta diretrizes mais detalhadas e estrutura de governança mais robusta, sinalizando maior demanda por operacionalidade e por evidências de resultados no sistema educacional.

Nesse contexto, a normativa reafirma a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Tal perspectiva reforça o compromisso com apoios educacionais ao longo de toda a trajetória escolar do estudante, superando concepção de oferta pontual ou apenas preferencial na rede regular de ensino. Consolida-se, portanto, entendimento segundo o qual a inclusão educacional envolve presença contínua de recursos, estratégias pedagógicas e apoios institucionais capazes de favorecer acesso, permanência e desenvolvimento acadêmico.

No campo do AEE, a norma apresenta proposta de integração mais orgânica ao currículo comum. O atendimento passa a demandar articulação direta com o projeto político-pedagógico da escola, mediante previsão de adaptações razoáveis e utilização de tecnologias assistivas. A normativa também reforça a intersetorialidade, prevendo cooperação entre educação, saúde e assistência social no atendimento às necessidades dos estudantes. Nesse movimento, institui-se o estudo de caso como etapa inicial para identificação de necessidades educacionais do aluno, culminando na elaboração do PAEE e PEI. Observa-se ampliação da ênfase pedagógica da política pública, com deslocamento do foco exclusivo no acesso e participação para permanência e aprendizagem, cenário associado à busca por mecanismos avaliativos mais precisos e por evidências concretas de resultados educacionais.

No plano da operacionalização da política, a legislação também avança ao estabelecer definição legal mais clara para a função do Profissional de Apoio Escolar. O novo marco normativo determina escolaridade mínima de nível médio, além de formação específica destinada ao exercício da função. Tal formalização tende a ampliar demanda por cursos de qualificação e processos seletivos voltados para atuação nesse campo. Paralelamente, formação docente recebe destaque como elemento central para consolidação de práticas inclusivas, com atenção a conteúdos considerados prioritários, entre eles inclusão escolar, TEA, altas habilidades ou superdotação e utilização de tecnologias assistivas.

Nessa direção, Jacaúna Neto *et al.* (2025) argumentam sobre aprimoramento profissional na Educação Especial associado à construção de repertório teórico consistente, ultrapassando limites da formação inicial ou da experiência empírica. Para os autores, a qualificação docente apresenta relevância significativa para afastamento de interpretações históricas da docência inclusiva vinculadas à vocação ou a uma “missão oblativa”. Assim, desenvolvimento profissional passa a ser compreendido como processo estruturado, sustentado por itinerário formativo fundamentado em bases teóricas e técnico-pedagógicas.

Observa-se também o fortalecimento da governança nacional da política pública por meio da criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RNEEI). Tal rede possui finalidade de articular ações entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, ampliando a coordenação da política educacional inclusiva. No campo do financiamento, permanecem mecanismos consolidados, entre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹³ e o

¹³ O PDDE é um programa de assistência financeira que o Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destina diretamente às escolas públicas (e a algumas escolas privadas de Educação Especial).

Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁴, instrumentos destinados ao apoio das redes de ensino na implementação das diretrizes da política.

Embora a transição normativa ocorra em meio a desafios relevantes. Conforme aponta Almeida (2025), o ideal normativo da inclusão frequentemente entra em tensão com condições concretas presentes nas redes de ensino, realidade marcada pela heterogeneidade do sistema educacional brasileiro. Persistem, sobretudo nas redes públicas, problemas estruturais relacionados à precarização das condições de trabalho, desigualdades regionais, carência de profissionais especializados e formação docente insuficiente. Nesse cenário, professores enfrentam dilemas práticos ainda pouco solucionados no âmbito da legislação, entre eles escassez de intérpretes, ausência de materiais acessíveis e turmas superlotadas.

Nesse contexto de desafios práticos, o Decreto nº 12.773, promulgado em dezembro de 2025, modificou o Decreto nº 12.686, marcando uma nova etapa na PNEEI. O decreto reafirmou a obrigatoriedade de inclusão de estudantes da Educação Especial em turmas regulares, enfatizou a necessidade de acessibilidade e o uso de tecnologias assistivas, e reforçou a intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social. Além disso, o decreto oficializou a constituição do PAEE e do PEI como documentos pedagógicos obrigatórios, vinculados ao projeto político-pedagógico das escolas e reforçou condições mínimas de formação para professores e profissionais de apoio escolar. Importa destacar que a oferta do profissional de apoio escolar passou a ser definida pelo estudo de caso, independente de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde, o que representa avanço dos direitos à escolarização sem barreiras burocráticas.

Contudo, as alterações de 2025 não se esgotaram em si mesmas: em 2026, novos marcos jurídicos ampliaram e detalharam a política inclusiva, entre eles o Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036), cuja Meta 10 estabelece como propósito a universalização da escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, entre 4 e 17 anos, em classes comuns da rede regular. Segundo Silva (2026) os dados históricos evidenciam a dimensão do desafio: em 2010 apenas 82,5% desse público estava matriculado, e a meta de universalização prevista no PNE anterior não foi integralmente cumprida. Tal cenário projeta a necessidade de reflexão urgente acerca das práticas educativas e, sobretudo, dos modos como a pesquisa acadêmica tem investigado as condições concretas de escolarização desse grupo.

¹⁴ O PAR é uma ferramenta de **planejamento plurianual** que os entes federados (estados, Distrito Federal e municípios) utilizam para elaborar e pactuar um conjunto de ações necessárias para atingir as metas do PNE.

Complementarmente, a Portaria MEC nº 421, publicada em maio de 2026, regulamentou a operacionalização da PNEEI, conferindo maior concretude às diretrizes estabelecidas. Institui diretrizes para o AEE, define atribuições do profissional de apoio escolar e organiza estruturas de governança como os Centros de Referência e o Observatório da Educação Especial Inclusiva (EEI). Projeta-se, com tal medida, assegurar mecanismos concretos de monitoramento e formação continuada, ampliando a efetividade da política.

No mesmo movimento de ampliação normativa, a Lei nº 15.436, sancionada em junho de 2026, instituiu a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, suprimindo lacuna significativa no campo da inclusão educacional. Estabelece mecanismos de identificação precoce, AEE e progressão educacional flexível, além de criar o Cadastro Nacional e centros de referência específicos para esse público. Tal legislação amplia o escopo da inclusão, articulando-se à PNEEI e reforça a necessidade de políticas diferenciadas para perfis diversos de estudantes.

Todavia, diante dessas modificações, permanece o risco de que o discurso político da inclusão se restrinja ao plano retórico, sem tradução efetiva nas práticas escolares. A análise do marco legal evidencia a necessidade de deslocar o olhar para a práxis educativa, compreendendo como as diretrizes se materializam no cotidiano das instituições de ensino. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar não apenas o decreto de outubro de 2025, mas também suas alterações posteriores e os instrumentos normativos de 2026, que ampliam e detalham a política inclusiva. O próximo subcapítulo dedica atenção às maneiras de concretização dessas diretrizes, com foco nas práticas pedagógicas inclusivas.

4.7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Práticas inclusivas na escola correspondem a ações educativas orientadas para a ampliação das oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência em ambientes regulares de ensino. A presença desta subseção revela pertinência diante do objetivo central desta investigação, voltado à análise de possíveis redimensionamentos das práticas pedagógicas no lócus investigado. Desse modo, a delimitação conceitual acerca da noção de prática inclusiva apresenta relevância epistemológica para o desenvolvimento das análises posteriores.

No interior desse referencial conceitual, cabe reconhecer a prática pedagógica como fenômeno complexo, distante da ideia de procedimento isolado. A literatura educacional indica configuração composta por múltiplos elementos articulados no cotidiano escolar.

Zabala (1998) descreve tal configuração mediante diferentes dimensões presentes no ato educativo, entre elas atividades didáticas propostas, metodologias selecionadas, condições materiais existentes, formas de interação estabelecidas pelo docente, dinâmicas sociais construídas em sala de aula e repertórios culturais mobilizados durante o processo educativo. Nessa perspectiva, a prática pedagógica assume caráter sistêmico, resultante de decisões e relações pedagógicas capazes de influenciar diretamente as experiências de aprendizagem.

A produção teórica do campo da educação inclusiva destaca o reconhecimento da diferença como componente constitutivo do processo de escolarização. Em decorrência dessa compreensão, a organização pedagógica baseada em modelos homogêneos de aprendizagem ou em padrões engessados de desempenho revela incompatibilidade com princípios inclusivos. Nessa direção, Nozi e Vitaliano (2015, p. 595) defendem entendimento segundo o qual os processos de aprendizagem apresentam ritmos e formas diversas entre os estudantes, circunstância indicativa da necessidade de métodos pedagógicos diversificados. Tal perspectiva desloca a responsabilidade exclusiva do estudante pela adaptação escolar, atribuindo também à instituição educativa o movimento de revisão das práticas pedagógicas diante das necessidades educacionais presentes.

A reflexão conduz ao reconhecimento da heterogeneidade como fundamento estruturante da educação inclusiva. Nozi e Vitaliano (2015, p. 593) apontam a presença histórica da diversidade no interior das salas de aula, ainda assim frequentemente invisibilizada por práticas de ensino padronizadas, baseadas na figura do aluno ideal. Esse modelo, segundo as autoras, produziu processos de exclusão escolar ao longo do tempo, afastando estudantes cujos ritmos ou níveis de aprendizagem não correspondiam aos padrões estabelecidos.

Sob essa ótica, práticas inclusivas ultrapassam ajustes pontuais em estratégias de ensino, envolvendo transformações mais amplas relacionadas ao currículo, aos processos avaliativos e à organização institucional. A inclusão educacional dirige atenção ao conjunto dos estudantes, ultrapassando delimitações restritas ao público da Educação Especial. Nozi e Vitaliano (2015, p. 595) também assinalam a necessidade de posturas pedagógicas diferenciadas, voltadas a todos os alunos, sobretudo em contextos marcados por especificidades no processo de aprendizagem, circunstância indicativa da necessidade de revisão dos modos de ensinar.

Outro aspecto relevante refere-se às lacunas históricas presentes na formação inicial e continuada dos educadores.

Conforme aponta Saviani (2009), a consolidação dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas no Brasil foi marcada por um dualismo estrutural que privilegiou o acúmulo de conteúdos informativos em detrimento da sólida preparação pedagógico-didática. Segundo o autor, essa organização curricular, muitas vezes desprovida de espaços de experimentação real, as chamadas escolas-laboratório, acabou por reduzir o preparo para a docência a uma mera formalidade burocrática para a obtenção de registro profissional. Como consequência, o saber pedagógico não chegou a impregnar o processo formativo de forma integral, sendo tratado apenas como um conteúdo a ser transmitido, o que compromete a capacidade do professor de articular a teoria à prática necessária para responder aos complexos desafios da inclusão e da formação humana integral.

Nesse contexto formativo, a compreensão de prática inclusiva passa a assumir centralidade. A noção de prática inclusiva, portanto, articula dimensões pedagógicas, éticas e organizacionais presentes no cotidiano escolar. Tal articulação recebe destaque em estudos de Lustosa e Figueiredo (2018, p. 19), autoras responsáveis por situar as práticas inclusivas no interior de um conjunto mais amplo de condicionantes institucionais. Segundo essa perspectiva, transformações na prática pedagógica mantêm estreita relação com reorganizações na gestão escolar e com políticas públicas voltadas ao suporte da docência. Dessa maneira, a prática pedagógica não se constitui como fenômeno isolado, apresentando interdependência com estruturas institucionais e com ações de apoio institucional.

A análise conduz ainda à compreensão de práticas inclusivas como movimento relacionado à revisão de processos pedagógicos, instrumentos didáticos, arranjos institucionais e formas de participação estudantil nas atividades escolares. Lustosa e Figueiredo (2018, p. 73) destacam, nesse contexto, a presença recorrente de dificuldades no exercício da prática pedagógica, realidade observada independentemente da presença de estudantes com deficiência. Para as autoras, a reflexão fundamental consiste no reconhecimento do lugar de cada estudante nas situações educativas, perspectiva capaz de fomentar debates sobre o funcionamento contemporâneo da escola.

Em síntese, práticas inclusivas podem ser compreendidas como conjunto de interações, estratégias pedagógicas, procedimentos didáticos e posicionamentos profissionais presentes nas situações de ensino e aprendizagem. A partir desse entendimento, a formação docente emerge como eixo estruturante desse processo. Ribeiro, Silva e Lustosa (2018) ressaltam a importância da reflexão profissional vinculada à experiência cotidiana do professor, processo capaz de ampliar repertórios pedagógicos diante dos desafios presentes na rotina escolar. Os autores também destacam a relevância da formação inicial e continuada

como elemento dinamizador da construção de saberes docentes e da articulação entre prática e teoria.

O referencial teórico analisado indica práticas inclusivas como movimento contínuo, reflexivo e institucional, envolvendo dimensões conceituais, metodológicas, atitudinais e político-organizacionais. A delimitação conceitual apresentada neste estudo possibilita identificar, no *lócus* investigado, aproximações, distanciamentos ou tensionamentos em relação a esses pressupostos, constituindo base analítica para o exame do redimensionamento da prática docente.

5. METODOLOGIA

Esta sessão apresenta o percurso metodológico que orientou a presente investigação, explicitando os fundamentos teóricos, as escolhas metodológicas e os procedimentos adotados para a constituição do *corpus* e para a produção e análise dos dados empíricos. Em consonância com a natureza qualitativa da pesquisa, descrevem-se os referenciais que sustentam a investigação, o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos utilizados, bem como as etapas desenvolvidas para a organização e interpretação dos discursos produzidos no *lócus* investigado. Desse modo, busca-se conferir rigor científico, transparência e coerência ao percurso investigativo que fundamenta as análises apresentadas nos capítulos subsequentes.

5.1 ORGANIZAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS

Realizou-se, sob a mediação da orientadora, a revisão de literatura, por meio de reexame do estado da arte acerca da Educação Especial no contexto dos Colégios Militares. Selecionaram-se, como critério de busca, pesquisas cujo foco incidia sobre como ocorre a inclusão de pessoas com deficiência no universo dos Colégios Militares. Priorizaram-se pesquisas no formato de dissertações e teses. A organização dos achados baseou-se em critérios de relevância e proximidade com o interesse do estudo.

Com o fito de compreender o objeto em estudo, optou-se por pesquisa de natureza qualitativa. Desenvolveu-se a temática sob o estudo de caso na perspectiva da Análise do Discurso. Descreveu-se a realidade da situação histórica da Educação Especial, pela

perspectiva da educação inclusiva, implantada no CMJF. Após, aplicou-se a metodologia da AD, com fundamento nos subsídios teóricos de Orlandi (2014) e Pêcheux (1983).

A amostra compôs-se de dois grupos distintos. A vertente institucional apresenta-se em dois eixos: i) docentes com atuação direta junto aos discentes com deficiência no CMJF; ii) regulamentos, normas, diretrizes e documentos orientadores da Educação Especial no espaço castrense.

Com a intenção de compreender como as linguagens da comunidade escolar expressam saberes produzidos no cotidiano institucional, delineia-se a escuta dos docentes participantes. As entrevistas constituem o instrumento essencial de coleta, registradas pelo aplicativo gravador instalado no celular da pesquisadora. Em sequência, o discurso foi transcrito em formulário próprio e submetido à análise.

Nesse movimento, a escuta dos participantes não se restringe à voz pronunciada, mas alcança também os ecos projetados nos documentos oficiais. Assim, o diálogo entre os discursos docentes e os textos normativos permitiu correlacionar os aspectos mais expressivos da prática escolar com as referências teóricas sustentadoras da investigação.

5.2 ESTUDO DO MÉTODO

Definidos os fundamentos metodológicos da investigação, torna-se pertinente explicitar os elementos que compõem o percurso empírico da pesquisa. Nesta etapa, apresentam-se a população investigada, os critérios adotados para a constituição da amostra, os sujeitos participantes, o *corpus* de análise, os procedimentos de obtenção de dados e as estratégias utilizadas para a organização e interpretação das informações produzidas durante o trabalho de campo. Tais aspectos conferem sustentação metodológica ao estudo e possibilitam compreender o caminho percorrido para a construção das análises desenvolvidas nesta investigação.

5.2.1 População da pesquisa e contexto de atuação dos sujeitos

A opção pela inclusão de todo o corpo docente do Colégio visou contemplar a pluralidade das experiências e assegurar maior densidade interpretativa aos resultados. No tempo presente, há estudantes com deficiência distribuídos em todas as turmas, tal implicação manifesta-se de maneira significativa na atuação dos professores junto aos estudantes da Educação Especial. Durante o percurso metodológico, tornou-se necessária a delimitação da

amostra para 16 docentes, decisão orientada por critérios de viabilidade, profundidade analítica e representatividade das diferentes áreas e segmentos de ensino.

O corpo docente diversifica-se pela gênese da formação e pelas características singulares encontradas neste lócus. Essas distinções, assim como os modos de ingresso, possibilitaram uma conjunção una. Compõe-se o CMJF de um total de 84 docentes, conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 5 - Quantitativo de docentes do CMJF.

Perfil Docente	Qtd
QCO	11
AMAN	04
ESA	02
OTT	20
PTTC	05
Servidores Cíveis	42
Total	84

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Do quantitativo inicialmente definido, todos os 16 docentes convidados manifestaram interesse e aderiram voluntariamente à etapa de entrevistas. Essa adesão integral evidencia disposição do grupo para colaborar com o estudo e assegura a obtenção de informações representativas de suas experiências e percepções.

Tabela 6 - Quantitativo de docentes do CMJF em seções da DE.

Perfil Docente	Seções da DE	Baixa hospitalar	Exercício provisório e cedido.
QCO	05	00	00
AMAN	00	00	00
ESA	00	00	00
OTT	00	01	00

PTTC	00	00	00
Servidores Civis	01	07	02
Total	06	07	02

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A tabela referente ao quantitativo de docentes do CMJF, distribuídos entre as seções da Diretoria de Ensino, Baixa Hospitalar, Cedido e Exercício Provisório, permite visualizar a organização interna do efetivo docente e a dinâmica funcional que orienta a atuação de cada profissional. Observa-se que a distribuição não ocorre de forma aleatória: tanto militares quanto civis, quando detentores de maior tempo de serviço ou experiência consolidada no âmbito escolar, tendem a ser designados para funções de chefia nas respectivas seções. Essa lógica institucional, pautada pela antiguidade e pela trajetória profissional, repercute diretamente na gestão pedagógica e na condução das atividades administrativas vinculadas ao processo de ensino.

Tabela 7 - Quantitativo de docentes participantes da pesquisa.

Perfil Docente	Qtd
QCO	04
AMAN	01
ESA	01
OTT	03
PTTC	02
Servidores Civis	05
Total	16

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Considera-se pertinente apresentar a caracterização da população participante desta pesquisa. Dentre os docentes entrevistados, participaram 6 mulheres e 10 homens, sendo relevante observar que, durante o processo de seleção, buscou-se equilibrar o quantitativo de ambos os gêneros para garantir uma representatividade mais ampla.

Com o fito de compreender o objeto em estudo, optou-se por pesquisa de natureza qualitativa. Desenvolveu-se a temática sob o estudo de caso na perspectiva da Análise do Discurso.

Tabela 8 - População da pesquisa

GRUPO A Professores Militares de carreira AMAN.	GRUPO B Professores Militares de carreira QCO.	GRUPO C Professores Militares temporários. Professores Militares de carreira (praça).	GRUPO D Professores Civis
03	04	04	05

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Segue caracterização da população da pesquisa com base na disciplina lecionada e no segmento de ensino em que atuam, conforme descrito a seguir:

Tabela 9 - Docentes voluntários do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM)

Disciplina	Qtd (EF)	Qtd (EM)
Língua Portuguesa	01	02
Matemática	01	01
Ciências/Biologia	01	00
Geografia	01	00
História	02	01
Inglês	00	01
Educação Física	01	00
Arte	01	00
Química	—	01
Física	—	01
Filosofia	—	01
Projeto de Vida	—	00
Sociologia	—	00
Redação	—	00

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No Ensino Fundamental, foram convidados 8 professores, número replicado no Ensino Médio, de modo a assegurar proporcionalidade entre os níveis. Além disso, procurou-se abarcar a diversidade de áreas do conhecimento, mantendo equilíbrio entre docentes das Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Linguagens.

Cabe salientar que alguns dos participantes atuam simultaneamente nos dois segmentos ou já transitaram entre eles em anos anteriores, movimento que é característico da dinâmica organizacional da atual gestão do CMJF. Essa mobilidade docente, pode contribuir

para ampliar a compreensão sobre práticas e percepções ao longo dos diferentes níveis de ensino, enriquecendo, assim, a análise metodológica desta investigação.

5.2.2 O lugar dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa, participantes das entrevistas, organizam-se em quatro grupos analíticos, definidos a partir da legitimidade discursiva, da posição institucional e do lugar de enunciação ocupado no interior do Colégio Militar. Essa categorização busca captar não apenas a função formal desses docentes, mas os efeitos simbólicos, hierárquicos e pedagógicos que atravessam seus discursos.

Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados: composto por professores militares de carreira formados pela AMAN, este grupo ocupa os lugares de maior prestígio simbólico e hierárquico na Instituição. A formação da AMAN, reconhecida no contexto militar como de máxima excelência, legitima esses sujeitos como detentores de autoridade institucional para falar sobre o funcionamento global do EB, a organização e as diretrizes estruturantes da Força. Suas enunciações emergem de um espaço marcado pela centralidade decisória, pela autoridade funcional e pela consolidação de capital simbólico no interior da cultura militar.

Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal: formado por professores militares de carreira do QCO, este grupo ocupa lugar intermediário entre a autoridade da AMAN e a atuação cotidiana dos demais docentes. Embora o prestígio simbólico da AMAN produza distinções claras, oficiais do QCO frequentemente ocupam postos hierárquicos elevados - como Major ou Tenente-Coronel - posição que repercute na força de suas enunciações. Além disso, diferentemente da formação essencialmente militar da AMAN, o QCO ingressa por meio de formação acadêmica civil, geralmente licenciaturas ou cursos com habilitação pedagógica, seguida da integração ao Exército. Essa trajetória confere dupla legitimidade: o domínio de discursos pedagógicos e a autoridade militar correspondente ao posto que ocupam. Por operarem nesse entrelugar, seus discursos costumam transitar entre a lógica normativa militar e pedagógicas contemporâneas.

Grupo C – Sujeitos em posição instável: este grupo integra Professores Militares Temporários e Professores Militares oriundos das praças. Ambos atuam na docência, porém a partir de lugares marcados por fragilidade. O militar temporário, ainda que oficial, possui vínculo anual e renovável, sem estabilidade funcional. Sua posição hierárquica pode ser superior à da praça, mas sua permanência limitada reduz a força de sua intervenção no debate

institucional. A praça, localizada na graduação basilar da estrutura militar, não ocupa funções de planejamento ampliado ou de tomada de decisão, ainda que atue diretamente com estudantes. Trata-se de uma posição subordinada, na qual prevalece a execução de tarefas pedagógicas e administrativas determinadas pela cadeia de comando. As enunciações desse grupo revelam tensões relacionadas à instabilidade, à ausência de autoridade plena e à necessidade de conciliar demandas da rotina escolar com as determinações hierárquicas.

Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa: formado por Professores Civis, este grupo ocupa um espaço discursivo singular no Colégio Militar. Embora inseridos na mesma estrutura institucional, docentes civis não se submetem à hierarquia militar, respondendo a regime jurídico distinto. Essa diferença repercute diretamente no modo como seus discursos são recebidos. Em um primeiro momento, seus enunciados podem não atingir a mesma força simbólica atribuída aos militares. Contudo, ao longo da atuação profissional, os civis constroem formas legítimas de participação, especialmente por deterem formação pedagógica consolidada, estabilidade funcional e vínculo direto com políticas educacionais externas ao sistema militar. Por comporem um ambiente híbrido, seus discursos combinam o olhar pedagógico civil com a experiência acumulada no interior da instituição militar, tornando-se peças relevantes na leitura do cotidiano escolar.

5.2.3 Características da população

Considera-se indispensável compreender as formulações produzidas pelo corpo docente e atribuir-lhes sentido. Ao analisarem-se os discursos sobre a Educação Especial no âmbito do CMJF e interpretar-se o discurso verbal e não verbal dos docentes a partir da enunciação, o docente, enquanto mediador da aprendizagem, constitui-se fonte inesgotável de reflexões para a investigação.

O perfil docente do CMJF revela-se plural, tecido por trajetórias distintas, formações diversas e experiências entrelaçadas no espaço educativo castrense. Professores militares de carreira, temporários, inativos em retorno e servidores civis compõem um mosaico de identidades profissionais que, ao se encontrarem, oferecem múltiplas visões de ensino. Essa diversidade não se restringe à origem acadêmica ou ao vínculo institucional, mas reflete também as marcas pessoais, escolhas formativas e vivências singulares de cada educador. Dessa tessitura emergem diferentes modos de compreender e praticar a docência, todos fundamentais para o delineamento das práticas pedagógicas no cenário da Educação Especial.

A construção do perfil docente apoia-se nas diretrizes e orientações estabelecidas pelo PP/SCMB. O percurso profissional, permeado por experiências coletivas e individuais, projeta-se como elemento estruturante da identidade do professor, revelando concepções de ensino que variam entre abordagens mais técnicas, socioemocionais ou criativas. Nesse processo, o docente torna-se sujeito em permanente formação, revendo metodologias, integrando novos saberes e ressignificando a prática à medida que dialoga com estudantes e com a instituição. Assim, compreender o perfil do corpo docente significa reconhecer a complexidade e a singularidade da docência no CMJF, dimensão imprescindível para a análise metodológica desta investigação.

5.2.4 O *corpus* de análise

Diante da singularidade do *locus* da pesquisa, tornou-se necessário adentrar os discursos que o atravessam. Para escutar, é indispensável não apenas ouvir, mas também perceber as sutilezas presentes nos gestos, nos movimentos e nas expressões. No entanto, mais do que observar, é preciso interpretar o que se diz e o que se oculta naquilo que é dito. A interseção entre esses sentidos revela dimensões que ultrapassam o discurso verbalizado. O dizer pode desvelar, camuflar ou ocultar significados; por isso, demanda escuta atenta e sensível.

Para a composição do *corpus*, é indispensável articular os enunciadores, representados pelo corpo docente do Colégio Militar, aos documentos que orientam as práticas de gestão e docência. Cabe destacar que a instituição não se pauta exclusivamente pelas normativas internas.

Desse modo, a etapa 1 – análise do discurso, compreende que para a constituição do *corpus* de análise, debruçar-se-á sobre o percurso documental da Educação Especial no âmbito do SCMB, com o propósito de se compreenderem as interpretações atribuídas às diretrizes norteadoras. Teófilo (2019) ressalta que a AD apresenta mais de cinquenta vertentes, definidas conforme as diferentes abordagens teóricas. Entre elas, destaca-se a tradição francesa, cuja principal referência é o linguista e filósofo Michel Pêcheux. Essa perspectiva teórica estabelece articulações entre ideologia, história e linguagem na constituição do *corpus* de análise.

Para compor o *corpus*, realizou-se levantamento histórico-documental com a finalidade de compreender o processo de implantação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no âmbito do SCMB.

5.2.5 Caminhos no processo da obtenção de dados

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa. O objetivo consistiu em analisar possíveis efeitos da implantação da Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão, no redimensionamento do sistema de ensino e aprendizagem do CMJF, considerando a percepção de docentes atuantes junto a estudantes da Educação Especial. A obtenção de dados realizou-se conforme a etapa descrita a seguir:

Na etapa 1 foram realizadas entrevistas, em que a seleção dos participantes envolveu uma amostra intencional composta por 16 docentes do CMJF, representando aproximadamente 20% da população total. Essa amostra estruturou-se de modo a contemplar a diversidade de perfis existentes na escola, assegurando a participação de professores de diferentes áreas do conhecimento e segmentos de ensino.

Realizou-se o convite pessoalmente a cada docente, ocasião em que foram apresentados os objetivos da pesquisa, as etapas previstas e as condições para participação voluntária, garantindo transparência e possibilitando que cada docente avaliasse livremente sua adesão ao estudo.

A participação deu-se de modo voluntário e condicionada à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o documento devidamente preenchido e assinado, partiu-se para o planejamento das entrevistas.

Realizou-se o levantamento do quantitativo de docentes participantes e organizou-se a estrutura necessária para o acolhimento no local designado. Os docentes indicaram os horários mais adequados para a realização das entrevistas, de acordo com sua disponibilidade.

Iniciou-se o processo de obtenção de dados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas ocorreram de maneira individual, com agendamento prévio, em ambiente reservado e confortável, conforme a disponibilidade de cada docente.

O roteiro da entrevista conteve questões abertas, permitindo liberdade de expressão quanto às experiências, aos desafios enfrentados, às estratégias utilizadas e às percepções relacionadas às práticas inclusivas. Todos os procedimentos seguiram os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos.

As unidades experimentais da pesquisa foram compostas pelos docentes participantes. A variável principal envolveu a percepção dos professores sobre os efeitos das práticas inclusivas no redimensionamento das ações pedagógicas, metodológicas e avaliativas. Também abrangeram-se variáveis secundárias, como formação profissional para atuação com

estudantes da Educação Especial, condições materiais disponíveis, apoio institucional e estratégias de ensino adotadas no cotidiano escolar.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização e transcritas integralmente, de modo automático, por meio do aplicativo gravador disponibilizado no iPhone 15 da Apple. Os nomes dos participantes foram substituídos por codinomes, assegurando anonimato e sigilo. A análise do material realizou-se a partir dos pressupostos da AD, considerando a produção de sentidos presente nos relatos. As categorias de análise construíram-se durante o processo de escuta e a partir das regularidades observadas nos discursos dos entrevistados.

5.2.6 Referencial metodológico

A linguagem constitui encontros e desencontros. Ela enlaça e desenlaça, traçando percursos entre presenças, mesmo quando o som se cala. Vai além das palavras faladas, manifestando-se em gestos, olhares e movimentos capazes de transmitir tanto, ou até mais, do que o verbo articulado. A língua, nesse sentido, assume papel de espaço e caminho: nela aproximamo-nos do outro, mas também nos perdemos ou nos distanciamos, revelando sutilezas da comunicação humana e constantes negociações de sentido.

Na perspectiva apresentada por Orlandi (2014), o sujeito relaciona-se com a língua a partir de sua experiência no mundo, atravessado pela determinação de produzir sentidos e atribuir significado à própria existência. Esse processo ocorre por meio de um gesto inscrito em contexto social e histórico, no qual se revela a interpelação da ideologia que o constitui.

Desse modo, optou-se pela teoria da AD por oferecer aporte teórico, sustentar a investigação e fornecer instrumentos consistentes para interpretar a produção de sentidos na relação entre linguagem, sujeito e história. Tal escolha possibilita ultrapassar o discurso imediato dos discursos e documentos, alcançando a materialidade discursiva sustentada tanto pelos textos expressos em legislações, regulamentos e portarias quanto pela expressão verbal dos docentes. Dessa maneira, a concepção adotada permite compreender como a voz docente e as normativas institucionais se inscrevem, simultaneamente, e evidenciam interpretações.

Ao explicitar sua filiação teórica, Orlandi (1994) sustenta que as palavras não possuem sentido de modo isolado. O significado reside no texto. Uma palavra obtém valor apenas quando inserida em uma textualidade, pois sua interpretação deriva de um discurso responsável por sustentá-la e atribuir-lhe realidade significativa.

Para iluminar os fundamentos da AD, torna-se relevante apresentar as definições responsáveis por significar esse campo teórico. A imagem atribuída às palavras nesse domínio

não se limita ao aspecto lexical, mas revela sentidos enraizados na historicidade, nas condições de produção e nas relações ideológicas atravessadas pelos discursos.

Segundo a AD de linha francesa, fundamento deste estudo, Orlandi (1999) afirma que o intradiscurso expressa a aparente linearidade do dizer, enquanto o interdiscurso atravessa o fio discursivo à revelia do sujeito de linguagem, remetendo ao "conjunto de formulações feitas e já esquecidas (já-ditos), responsáveis por determinar o que dizemos".

Ao compreender a distinção entre intradiscurso e interdiscurso, evidenciada por Orlandi, ressalta-se a relevância dessa concepção para o percurso metodológico adotado. O intradiscurso expõe a linearidade aparente do dizer e auxilia na leitura da organização imediata dos enunciados. O interdiscurso traz à tona os já-ditos que atravessam o sujeito, revelando a historicidade e a rede de sentidos que sustentam a produção discursiva. Essa articulação mostra-se indispensável para a análise desenvolvida, permitindo observar não apenas o discurso manifesto nos discursos docentes, mas também os atravessamentos ideológicos e históricos que configuram os sentidos produzidos no contexto investigado.

Orlandi (2022) salienta, ainda, a distinção entre o objeto de estudo e a linguagem utilizada e expressa nos discursos dos docentes da instituição escolar. Destarte, com essa argumentação teórico-metodológica, elaborada com ênfase nas teorias escolhidas para iluminar os achados na empiria, a pesquisa tem como foco a investigação acerca do discurso, compreendendo-se a língua como constituidora de um sistema de signos, portanto mais ampla e complexa. Nesse passo, a AD configura-se como uma ciência voltada à interpretação e dedicada a compreender os sentidos produzidos em contextos sociais e históricos específicos. Eis a premissa básica para justificar a opção teórico-metodológica.

5.2.7 Procedimento de Análise

Para a análise do corpus, adoto a compreensão de que tanto as entrevistas realizadas quanto os documentos institucionais examinados constituem materialidades discursivas. Esses enunciados, produzidos em diferentes contextos e suportes, configuram o espaço de observação a partir do qual se desenvolve a interpretação proposta neste estudo. Assim, a análise considera o discurso tal como se materializa nos discursos docentes e nas normativas do SCMB, reconhecendo suas regularidades, tensões e posições de sentido.

6. DISCUSSÃO

A finalização da etapa metodológica possibilita o avanço para a análise dos materiais selecionados e das informações produzidas durante a investigação. Com base no conjunto de dados coletados, torna-se oportuno apresentar a discussão que orienta a interpretação dos documentos institucionais e dos discursos docentes, à luz do referencial teórico.

Para a condução do estudo, analisa-se o RICM, documento basilar integrante do conjunto de normativas estruturantes do Sistema. Oficializado pela Portaria-C Ex nº 1.714, publicada em 5 de abril de 2022, a segunda edição do Regulamento dos Colégios Militares (EB10-R-05.173) estabelece diretrizes fundamentais para a organização e o funcionamento das unidades de ensino que integram o SCMB. No discurso do regulamento, não há qualquer menção ao termo Educação Especial. Já a expressão "educação inclusiva" aparece uma única vez, localizada no parágrafo único que complementa o art. 46. Abaixo, apresenta-se o texto na íntegra.

Art. 46. A seleção dos candidatos é feita de acordo com as instruções baixadas pelo DECEX e com as prescrições constantes deste Regulamento. Parágrafo único. O ingresso de candidatos com deficiência, oriundos de concurso de admissão ou não, será realizado conforme definido em documento básico de ensino da DEPA para a Educação Inclusiva no SCMB, respeitando as demais condicionantes previstas neste Regulamento (Brasil, 2022).

A palavra "especial" aparece cinco vezes ao longo do regulamento, vinculada à modalidade de ensino Educação Especial no art. 16 e, de modo implícito, nos arts. 14 e 26, conforme descrito a seguir:

Art. 14. Compete ao Conselho de Classe (Cslh Cl): inciso II - identificar casos de alunos que necessitam de atendimento especial nas áreas afetiva, psicomotora ou cognitiva; Art. 16. Compete à Div Ens: inciso XI - acompanhar o desenvolvimento psicológico e pedagógico dos alunos com deficiência, prestando o apoio especializado segundo as necessidades especiais de cada aluno. Art. 26. Compete ao professor, além das atribuições previstas na Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, nas IG 60-01, nas IG 60-02, nas EB10-IG-01.019 e nas EB60-IR-05.004: inciso VII - ligar-se permanentemente com a Seção Psicopedagógica para cooperar no apoio ao aluno que necessite de acompanhamento especial (Brasil, 2022).

A análise da variação e da frequência de termos como "Educação Especial", "educação inclusiva" e "especial" em documentos normativos revela-se uma estratégia para compreender o lugar que a temática da inclusão ocupa nas políticas institucionais. A presença ou a ausência

desses termos permite compreender sua visibilidade no contexto institucional e interpretar o discurso da instituição de ensino.

Orlandi (1994) afirma existir, entre a evidência empírica e a certeza do cálculo formal, uma região menos visível, menos óbvia, mas igualmente relevante: a materialidade histórica da linguagem. O texto surge como espaço adequado para refletir sobre essa dimensão. A partir da análise da historicidade do texto, isto é, do modo de produzir sentidos, é possível perceber a presença de múltiplas formações discursivas atravessando-o, sendo, na maioria das vezes, efetivamente constituído por essas diversas camadas.

Compreender a materialidade histórica do discurso revela-se indispensável para a interpretação do verbal, pois permite assimilar como as palavras se organizam em contextos sociais e temporais específicos. Cada enunciado carrega vestígios de práticas linguísticas anteriores e experiências coletivas, refletindo as condições de produção e circulação do sentido. Ao observar essas camadas históricas, torna-se possível perceber o que se diz, mas também como se diz, quais escolhas linguísticas se apresentam e como essas escolhas esculpem a voz do interlocutor, aprofundando a leitura investigativa do discurso verbal.

Antes de analisar a documentação contemporânea, é relevante estabelecer o marco temporal da Educação Especial no âmbito do SCMB. Mello (2019) destaca que, em 2013, a Educação Especial, orientada pela perspectiva da educação inclusiva, passa a ter previsão legal no Sistema, em consonância com as diretrizes estabelecidas nos documentos normativos nacionais, como a Constituição Federal, especialmente nos arts. 208 e 227, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), especialmente nos arts. 4º e 58, além de estar detalhada nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB.

Com o propósito de impulsionar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a Portaria nº 122-EME, de 26 de junho de 2013, instituiu um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de estudar e propor medidas voltadas ao ingresso de estudantes com deficiência no SCMB. Composto por um presidente e quatorze membros, o GT teve suas atividades regulamentadas por diretriz específica do EME. As reuniões ocorreriam conforme o plano de trabalho, podendo contar, quando necessário, com a participação de especialistas e técnicos. O relatório final com as proposições do grupo seria finalizado até 2 de dezembro de 2013.

Para compreender o quão recente é a inserção da Educação Especial no âmbito do SCMB, faz-se necessária a leitura contextual. Conforme já sublinhado por Mello (2019), no cenário nacional, fora do sistema militar, a Educação Especial avançava em direção à perspectiva inclusiva, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A referida autora

ênfatiza a força desse movimento com base na PNEEPEI-2008, que consolidou o entendimento de que estudantes com deficiência devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, com o apoio do AEE.

Com a finalidade de conduzir e apoiar as atividades do GT, a Portaria nº 183-EME, de 6 de setembro de 2013, estabeleceu a diretriz para orientação das ações do Grupo de Trabalho responsável por analisar e propor medidas relacionadas ao ingresso de alunos com deficiência no SCMB, conforme definido no documento EB20-01.001. No ano seguinte, emitiram-se os resultados dos trabalhos do grupo, consolidados pela Portaria nº 246, de 16 de outubro de 2014, que estabelece a Diretriz para a Implantação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB, dispondo também sobre outras providências relacionadas.

O normativo que institui o Projeto Educação Inclusiva no SCMB apresenta um conjunto de orientações que abrangem desde a coordenação da implantação, definição de objetivos, ações prioritárias, fases e recursos, até a designação de responsáveis pela execução. Também estabelece a composição da equipe gestora, a distribuição de atribuições entre diferentes órgãos do sistema e os mecanismos de articulação necessários para assegurar o andamento das ações (Brasil, 2014).

Mello (2019) enfatiza que um dos marcos relevantes ocorreu em dezembro de 2014, quando o termo "educação inclusiva" apareceu pela primeira vez na Portaria nº 1.507, responsável por aprovar o Plano Estratégico do Exército 2016-2019. Esse documento estabeleceu diretrizes a serem seguidas, organizando metas, objetivos e ações estratégicas no âmbito da Força Terrestre, com o propósito de orientar o desenvolvimento e a execução dos projetos das instituições integrantes do Exército.

Cardoso (2021) realça como o planejamento estabeleceu a preparação anual de duas unidades de ensino a partir de 2018, com o objetivo de criar condições adequadas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse processo envolveu a alocação de recursos destinados a adaptações arquitetônicas, capacitação de profissionais, aquisição de mobiliário e de materiais pedagógicos.

Com esse objetivo, o DECEX elaborou e aprovou um cronograma para a implementação gradual da inclusão de estudantes com necessidades especiais nos Colégios Militares, ajustando os processos seletivos de admissão segundo o seguinte planejamento:

Figura 14 - Planejamento e implementação gradual da inclusão de estudantes com necessidades especiais nos Colégios Militares.

Estabelecimentos de Ensino	Ano de inclusão dos alunos com deficiência
Colégio Militar de Brasília Colégio Militar de Belo Horizonte	2018
Colégio Militar de Porto Alegre Colégio Militar do Rio de Janeiro Colégio Militar de Curitiba	2019
Colégio Militar do Recife Colégio Militar de Fortaleza	2020
Colégio Militar de Juiz de Fora Colégio Militar de Campo Grande	2021
Colégio Militar de Salvador Colégio Militar de Santa Maria	2022
Colégio Militar de Manaus Colégio Militar de Belém Colégio Militar de São Paulo	2023

Fonte: PP/SCMB (2021).

Cumriu-se integralmente o cronograma estabelecido. Todos os colégios envolvidos atendem estudantes da Educação Especial, conforme previsto na legislação vigente. Ressalta-se, ainda, que a reserva de vagas está devidamente contemplada no edital, em consonância com as normas legais aplicáveis. É importante destacar que o Colégio Militar da Vila Militar (CMVM), embora seja uma das unidades mais recentes do SCMB, já atende plenamente às determinações estabelecidas pelas legislações e diretrizes relativas à Educação Especial.

Mello (2019) ressalta que, com metas e estratégias já estabelecidas, novas regulamentações passaram a compor o processo de consolidação da educação inclusiva no âmbito do SCMB. Nesse contexto, em 4 de fevereiro de 2015, publicou-se a Portaria nº 061 – Cmt Ex, a qual acrescentou parágrafo único ao art. 44 do Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

O dispositivo determinou que, a partir de 2016, candidatos com necessidades educacionais específicas poderiam ingressar nas unidades, mediante processo seletivo ou por outras formas de admissão previstas. Esse ingresso deveria seguir normas específicas elaboradas pelo DECEX, em consonância com o Projeto Educação Inclusiva e com as condições previamente definidas no regulamento (Brasil, 2015).

Nesse contexto, Cardoso (2021) evidencia que, ainda no ano de 2015, a Portaria nº 098-Cmt Ex estabeleceu as normas para ingresso de candidatos com necessidades educacionais específicas nos Colégios Militares, integrantes do Projeto Educação Inclusiva. O documento definiu critérios de matrícula em caráter transitório, vinculados às etapas do Plano Estratégico do Exército, inicialmente previstas para 2016, mas postergadas para 2018 por determinação do Comando do Exército.

É relevante destacar que, no mesmo ano, entrou em vigor a LBI, considerada um marco fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Em 2025, essa legislação completou uma década de vigência, período em que avanços internos e externos vêm se consolidando no sentido de ampliar a inclusão desse público em diferentes contextos.

Desse modo, Mello (2019) reforça que as diretrizes internas do SCMB estão progressivamente alinhadas às diretrizes estabelecidas pela LDB e pela PNEEPEI-2008, no que se refere à Educação Especial. Essa modalidade de ensino é concebida como transversal ao ensino regular e deve ser planejada de maneira a atender, de forma específica e exclusiva, os estudantes que compõem o público da Educação Especial.

A referida autora acrescenta que, em 2015, a DEPA publicou as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB, com o objetivo de orientar os Colégios Militares na implementação da educação inclusiva. O documento estabelece a criação da SAEE em cada colégio, à medida que estudantes público da Educação Especial são inseridos. Compete à SAEE oferecer atendimento especializado, orientar a comunidade escolar e acompanhar as necessidades específicas de cada caso, como adaptações curriculares. A Seção de Ensino da DEPA é responsável pela formação de profissionais, organização de salas de recursos e coordenação pedagógica, enquanto as questões de acessibilidade ficam a cargo da Assessoria de Gestão e Projetos.

A SAEE, da qual sou integrante, esteve anteriormente vinculada à Seção Psicopedagógica. No entanto, atualmente constitui uma seção autônoma, com responsabilidade exclusiva sobre todas as questões relacionadas à Educação Especial. Entre suas atribuições, destaca-se a atuação no processo seletivo de admissão, com a incumbência

de atender às famílias e analisar os laudos apresentados pelos candidatos público da Educação Especial.

Mello (2019) faz referência ao Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB, 2015), aprovado em 18 de maio de 2016 e publicado na Separata ao Boletim do Exército nº 22/2016, por meio da Portaria nº 053 do DECEEx. Esse documento, pela primeira vez, apresenta diretrizes significativas relacionadas à educação inclusiva, que serão discutidas posteriormente.

A autora salienta que, no ano de 2016, o Departamento Geral de Pessoal (DGP), por meio da Portaria nº 239, aprovou as Instruções Reguladoras do Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência (PAPD), no âmbito do Comando do Exército, reforçando o compromisso institucional com a inclusão. A Portaria nº 130/DGP, de 13 de junho de 2017, modificou as Normas Técnicas de Perícias Médicas no Exército (NTPMEx), redefinindo a "revisão médica e odontológica" como etapa inicial para o ingresso no SCMB.

Esse procedimento aplica-se aos candidatos classificados dentro do número de vagas ou amparados por legislação específica, com o objetivo de verificar a adequação às exigências normativas e à proposta pedagógica da instituição. Diferentemente da antiga "inspeção de saúde", de caráter eliminatório, os exames e laudos atualmente exigidos têm finalidade apenas documental, compondo o prontuário médico do candidato.

O estado da arte contribui significativamente para o levantamento da documentação histórica referente à Educação Especial. No entanto, torna-se fundamental estabelecer as diretrizes em vigor, as quais auxiliam e orientam esse processo, permitindo refletir e compreender o trabalho desenvolvido no contexto do CMJF.

Para dar continuidade à trajetória histórica, a Portaria DECEEx/C Ex nº 220, de 14 de junho de 2021, aprova a Diretriz que estabelece o PP/SCMB para o período de 2021 a 2025. Em sua segunda edição, esse documento orientador estabelece fundamentos e diretrizes pedagógicas destinadas a conduzir as práticas educativas nos Colégios Militares ao longo do ciclo, reafirmando o compromisso com a formação integral dos estudantes. Entre os objetivos principais, destacam-se a busca pela excelência acadêmica, a valorização dos princípios éticos e disciplinares e a promoção da inclusão, com vistas à consolidação de uma educação de qualidade, capaz de atender às exigências contemporâneas e aos valores institucionais do EB (SCMB, 2021).

A Educação Especial é abordada no Capítulo 11 da referida Portaria, definindo o termo "Educação Especial" como o mais apropriado no contexto do SCMB. A escolha reflete o atendimento especializado destinado a crianças e adolescentes com deficiência. O enfoque

concentra-se na singularidade de cada indivíduo, com o objetivo de promover desenvolvimento, aprendizagem, acessibilidade plena e inserção social (SCMB, 2021).

A Seção XIII apresenta dados relevantes sobre a caracterização da Educação Especial Inclusiva no SCMB (2011), os quais indicam:

Entre as deficiências identificadas, destaca-se o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com predominância dos sintomas de hiperatividade. No grupo dos transtornos globais do desenvolvimento, observam-se maiores incidências de autismo infantil e síndrome de Asperger. Em 12 Colégios Militares, há registros de estudantes com deficiência, enquanto em 2 deles constam docentes com deficiência.

É importante destacar a relevância do reconhecimento dos Transtornos Funcionais Específicos (TFE) no contexto educacional. Embora não sejam definidos como deficiência, esses transtornos demandam atenção e acompanhamento especializado. Por isso, os casos relacionados aos TFE são encaminhados diretamente à Seção Psicopedagógica, que possui estrutura e equipe voltadas para esse tipo de apoio. Já o SAEE tem como foco principal o atendimento aos estudantes com deficiência, conforme sua área de atuação específica.

O PP/SCMB estabelece uma meta voltada à adequação à acessibilidade, respeitando o calendário específico conforme abaixo:

Figura 15 - Meta 8

META 8 - Adequar-se à acessibilidade e à educação especial, conforme calendário específico.

Fonte: SCMB (2021).

Entre 2016 e 2020, o SCMB implementou um novo cenário para a Educação Especial, com foco na inclusão e na acessibilidade. Foram estabelecidas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial Inclusiva, criada a SAEE e disponibilizadas vagas nos concursos de admissão, conforme cronograma consolidado em 2022 (SCMB, 2021).

O documento referenciado recomenda aos Colégios Militares aprimorar as SAEE, tanto na infraestrutura quanto na capacitação de pessoal, e avançar nas adaptações das instalações, com vistas à plena implementação da acessibilidade e à oferta integral da Educação Especial no SCMB (SCMB, 2021).

Desse modo, a Portaria-C Ex nº 1.714, publicada em 5 de abril de 2022, oficializa a segunda edição do Regulamento dos Colégios Militares (EB10-R-05.173), estabelecendo diretrizes fundamentais para a organização e o funcionamento das unidades de ensino que integram o SCMB, explorada anteriormente.

Outro documento norteador relevante corresponde à Portaria DECEX/C Ex nº 456, de 7 de dezembro de 2022, aprovada como Normas de Avaliação Escolar da Educação Básica no Sistema Colégio Militar do Brasil (EB60-N-08.001), 1ª edição, 2022. Em seu art. 36, § 1º, estabelece a realização das Avaliações Parciais pelos alunos da Educação Especial conforme o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e sob gestão da SAEE. No art. 63, reforça a execução das Avaliações Específicas de acordo com o PEI e a supervisão da SAEE.

O parágrafo único assegura aos alunos com TFE adaptações no tempo de duração e demais condições das Avaliações Específicas e das provas de recuperação, após avaliação das Seções Psicopedagógicas. Por fim, o art. 76 define que os estudantes do Ensino Médio da Educação Especial realizem as avaliações previstas no PEI, sob orientação da SAEE.

Nesse sentido, outro documento norteador complementa as orientações institucionais: a Portaria DECEX/C Ex nº 469, de 21 de dezembro de 2022 (EB: 64445.027035/2022-63), que aprova as Instruções Reguladoras da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nos Colégios Militares (EB60-IR-08.001), 1ª edição, 2022. Essa normativa consolida diretrizes atualizadas voltadas à implementação da Educação Especial sob a ótica da inclusão no âmbito dos Colégios Militares, estabelecendo procedimentos normativos relativos à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEI) no contexto do SCMB e garantindo a oferta do AEE, de forma complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Vale destacar a Portaria DGP/C Ex nº 461, de 20 de setembro de 2023, aprovada como Instruções Reguladoras sobre Perícias Médicas e Acidentes em Serviço no Exército (EB30-IR-20.016), atualizada e contendo orientações importantes sobre revisão médica e odontológica para matrícula nos Colégios Militares. O documento estabelece a avaliação por equipe multidisciplinar para candidatos com necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de visão, audição, saúde bucal, disfunções musculoesqueléticas ou condições neurológicas e mentais. Além disso, reforça a observância das normas previstas no Projeto Educação Inclusiva do Sistema Colégio Militar do Brasil, aprovado pela Portaria nº 098-Cmt Ex, de 2015, orientando o ingresso desses estudantes.

A norma orienta a formação de uma equipe multidisciplinar composta por especialistas, como médicos, pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, conforme a

complexidade do caso. Essa equipe avalia a possibilidade de atendimento adequado do candidato dentro da proposta pedagógica do Colégio Militar, considerando a existência do AEE, a qualificação dos professores, os recursos de acessibilidade e os materiais apropriados.

Por fim, os dependentes diretos de militares e pensionistas que, após essa avaliação, forem considerados inaptos para matrícula devem ser orientados a buscar o benefício assistencial previsto nas instruções reguladoras para apoio à necessidade de ensino especializado no Exército, conforme a Portaria nº 269-DGP, de 2019, alterada pela Portaria DGP/C Ex nº 461, de 20 de setembro de 2023.

A Portaria DGP/C Ex nº 481, de 14 de fevereiro de 2024, aprova as Instruções Reguladoras para o Apoio à Necessidade de Educação Especial no âmbito do Exército (EB30-IR-50.025), 1ª edição, estabelecendo diretrizes para o Apoio à Necessidade de Educação Especial (ANEE). O texto normativo define critérios técnicos para avaliação e concessão do benefício, assegura ressarcimento proporcional de despesas com instituições especializadas, conforme a graduação do militar, e organiza diferentes setores do Exército em fluxo padronizado, fortalecendo a rede de assistência social. A portaria prevê atenção a dependentes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, ampliando a proteção social, especialmente para famílias militares residentes fora dos grandes centros, e reconhece a Educação Especial como componente essencial da inclusão e do desenvolvimento integral.

A DEPA emitiu a Ordem de Serviço nº 26 – SEÇ ENS/DEPA, de 21 de novembro de 2024, referente ao PP/SCMB, 3ª edição, quinquênio 2026-2030, estabelecendo a revisão do PP/SCMB como instrumento central para atualização das diretrizes pedagógicas e organização das práticas educativas no âmbito do Sistema. O documento orienta a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Colégios Militares (PP/CM), assegurando coerência, alinhamento e atualização entre as unidades, fortalecendo a estrutura educacional e promovendo oferta de ensino de qualidade em todas as instituições do Sistema.

A revisão do PP/SCMB contará com a atuação da Seção de Ensino da DEPA ao longo de seis etapas, com previsão de consolidação dos Marcos Operacionais elaborados pelos Colégios Militares até 20 de dezembro de 2025. Os Grupos de Trabalho serão estruturados para examinar, debater e propor encaminhamentos sobre áreas estratégicas do Sistema Colégio Militar do Brasil. Dentre eles, o GT3, voltado à consolidação da Educação Especial no SCMB, com foco na inclusão, acessibilidade e práticas pedagógicas adaptadas.

A DEPA realizará a formação dos GT com base nas indicações fornecidas pelos Colégios Militares. Paralelamente, os Colégios constituirão Grupos de Estudo (GE), em

caráter suplementar, destinados a subsidiar os GT com análises, propostas e contribuições específicas.

A revisão do PP/SCMB dividiu-se em seis etapas e encontra-se em andamento. Cada uma delas é conduzida pela Seção de Ensino da DEPA, com consolidação dos Marcos Operacionais prevista até 20 de dezembro de 2025. Os GT terão a função de examinar, debater e propor encaminhamentos em áreas estratégicas, com destaque para o GT3, destinado à consolidação da Educação Especial. A DEPA comporá os GT a partir das indicações dos Colégios Militares, enquanto estes formarão Grupos de Estudo (GE) para fornecer análises, propostas e contribuições suplementares.

O GT3/GE3 atuará na identificação de oportunidades de aprimoramento da Educação Especial para o horizonte quinquenal, propondo ações como traçar panorama das SAEE e identificar obstáculos à consolidação; analisar a eficácia do planejamento pedagógico e dos documentos relacionados à SAEE, ao PEI, ao Plano de Aula (PA) e ao PAEE; avaliar o aumento da demanda e o desempenho dos alunos da EEI; apresentar estratégias para funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais; e sugerir medidas para admissão e capacitação de profissionais habilitados, incluindo mediadores e professores da Sala de Recursos. Os relatórios elaborados pelos Colégios Militares de Belo Horizonte, Juiz de Fora e Manaus constituíram a primeira aproximação do tema e serviram de subsídio às atividades do GT3/GE3.

Entre os referenciais teóricos sugeridos constam a Portaria DECEX/C Ex nº 469, de 21 de dezembro de 2022, que aprova as Instruções Reguladoras da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nos Colégios Militares (EB60-IR-08.001, 1ª edição, 2022), e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 050/2023 (TEA) e nº 051/2023 (Altas Habilidades/Superdotação), disponíveis no portal do MEC.

Particpei do GT3 e do GE3 e, além da revisão dos documentos norteadores vigentes, elaboramos um questionário destinado a compreender a percepção dos docentes frente aos desafios para a consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. O instrumento investigou os obstáculos enfrentados pelos professores, as estratégias e práticas utilizadas para apoiar os alunos de maneira assertiva, a percepção sobre o suporte oferecido pela SAEE e a utilização do PEI como orientação para a prática docente. As respostas forneceram informações relevantes para a composição do relatório e para o aprimoramento das ações voltadas à Educação Especial no SCMB.

Ao longo dos estudos e da confecção do relatório, sugerimos nomear o profissional de apoio, mediador ou tutor como professor auxiliar ou mediador pedagógico, conforme

referência em diversos Colégios Militares, diante da ausência de uniformidade na nomenclatura adotada ao longo dos diálogos com as instituições do Sistema. Destaca-se a relevância dessa definição, uma vez que esses profissionais possuem formação em Pedagogia com especialização em Educação Especial e atuam como mediadores da aprendizagem, não como cuidadores. A apresentação dessa proposta à DEPA assume caráter estratégico para padronizar atribuições no âmbito do SCMB.

7. NOVOS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO EMPÍRICO: ATUALIZAÇÕES E PERSPECTIVAS

Em maio do corrente ano, tive a oportunidade de participar do Encontro Pedagógico promovido pela DEPA, reunindo representantes da SAEE, Seção Psicopedagógica, STE e Supervisão Escolar dos quinze Colégios do SCMB. Nesse cenário de debates, representei o CMJF junto aos demais participantes, integrando o grupo responsável pelas discussões sobre Educação Especial Inclusiva.

Os trabalhos foram organizados em grupos temáticos, destinados à análise das normas, instruções reguladoras e documentos vigentes no âmbito do SCMB. As atividades possibilitaram a revisão de procedimentos, a discussão de demandas comuns ou divergentes de cada uma das instituições e a proposição de adequações de acordo com às legislações educacionais atuais. No campo da Educação Especial, foram debatidos documentos fundamentais para o acompanhamento dos estudantes, dentre eles a ficha de anamnese, o PEI e o PAEE, além dos desdobramentos decorrentes do Decreto nº 12.686/2025 que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Assim, o Encontro configurou-se como espaço privilegiado de diálogo, reflexão e intercâmbio de experiências entre os representantes dos quinze Colégios Militares. As discussões permitiram compartilhar desafios, definir protocolos e aprofundar conhecimentos relacionados aos processos de inclusão escolar no âmbito do Sistema, especialmente no que se refere aos critérios de ingresso, acompanhamento e permanência dos estudantes da Educação Especial. Destaco, nesse contexto, a relevância da sistematização acerca da utilização do Estudo de Caso como instrumento norteador para análise das demandas educacionais, definição dos encaminhamentos e adaptações necessárias e inclusão na SAEE.

A participação nesse encontro evidenciou, de modo concreto, os movimentos de transformação vivenciados no SCMB, especialmente diante do crescimento expressivo do

número de estudantes público da Educação Especial. O crescimento expressivo do número de estudantes Público da Educação Especial, atualmente próximo de seiscentos alunos em todo o Sistema, tem impulsionado o redimensionamento educacional e administrativas desenvolvidas pelos Colégios Militares. Evidencia-se, assim, o esforço institucional empreendido pela DEPA e pelas diferentes equipes técnicas e pedagógicas na construção de diretrizes fortalecedoras das ações inclusivas.

A partir dos relatórios, consolidar-se-ão novas diretrizes para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, reafirmando a orientação das práticas pedagógicas, ajuste de procedimentos e fortalecimento da acessibilidade à pessoa com deficiência no SCMB.

No âmbito das atualizações, o processo seletivo realizado em 2025 para ingresso de estudantes em 2026 apresentou dados relevantes. Com 30 vagas ofertadas e 669 candidatos inscritos, registrou-se a participação de 08 estudantes inscritos para a cota Educação Especial. Aprovado pela cota, destaca-se um aluno com dupla excepcionalidade, sendo este o segundo estudante a ingressar no CMJF por meio da reserva de vagas. Ressalte-se que, conforme já mencionado, as provas aplicadas não contemplam adaptações específicas às características individuais dos candidatos da Educação Especial.

No momento, a SAEE atende 32 alunos, evidenciando a crescente demanda por serviços inclusivos no colégio. Em consonância com o Decreto nº 12.686, a instituição adota o estudo de caso como instrumento norteador para definição dos atendimentos, sem necessidade de laudos médicos. Todavia, observa-se que, até o presente momento, nenhum aluno ingressou exclusivamente por meio do estudo de caso, sendo que todos os 32 atendidos possuem laudos, o que demonstra tanto o esforço institucional na efetivação da política inclusiva.

No que se refere ao corpo docente, registra-se, no ano de 2026, o quantitativo de 42 professores militares e 43 professores civis em exercício no CMJF. Esses números refletem as movimentações anteriormente descritas e atualizam o cenário institucional, oferecendo ao leitor uma visão contemporânea da realidade escolar. Tal atualização reafirma o compromisso da autora com a precisão dos dados e com a pertinência das informações apresentadas no campo empírico.

Diante do campo empírico atualizado, projeta-se o avanço para a etapa subsequente desta investigação. Na próxima seção, serão apresentadas as entrevistas realizadas com o corpo docente, por meio das quais viabiliza-se uma compreensão mais aprofundada das nuances da inclusão escolar sob a perspectiva dos educadores.

7.1 ENTREVISTAS

Este capítulo apresenta os resultados produzidos a partir das entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa, interpretados à luz da Análise do Discurso de linha francesa e do referencial teórico que sustenta esta investigação. Os depoimentos foram organizados conforme os grupos definidos no percurso metodológico, considerando as posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura institucional do CMJF. A sistematização dos discursos possibilita identificar regularidades discursivas, deslocamentos de sentido, silenciamentos e formações ideológicas que atravessam as diferentes maneiras de compreender a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, permitindo relacionar os discursos docentes às condições de produção presentes no contexto investigado.

7.1.1 Depoimentos registrados de outubro a dezembro de 2025

Pergunta: Como você compreende a inclusão de alunos da Educação Especial no Colégio Militar de Juiz de Fora?

Grupo A

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S07 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	Aqui é mais bem estruturada até por causa dos profissionais, eu vejo em pessoas assim mais até qualificadas... há uma preocupação... teria que haver uma preparação prévia né aluno surdo como é que faria a gente não a gente não tem nenhum tradutor...	sistematização, preocupação, preparação prévia
S08 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	Existem algumas falhas porque cada um dos professores, cada professor melhor dizendo ele trabalha o aluno do seu jeito da sua forma e alguns professores não conseguem ter a perfeita compreensão da capacidade cognitiva daquele aluno...	falhas, heterogeneidade docente, capacidade cognitiva
S11 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	O aluno da da educação inclusiva ele é um aluno que tem que ser considerado né como aluno um aluno ali da classe da turma é um desafio pro professor...	consideração, aluno da turma, desafio docente

Observação metodológica: Ao longo da apresentação dos excertos, as reticências (...) assinalam supressões de partes dos enunciados que não integram o recorte analítico selecionado para esta investigação. Não se referem, portanto, a pausas, hesitações ou efeitos de silêncio produzidos pelos sujeitos. Os trechos apresentados correspondem a recortes discursivos realizados pela pesquisadora, preservando-se os sentidos necessários à análise desenvolvida.

Grupo B

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S01 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	A cada ano que passa o número de alunos de inclusão tem aumentado, só que o número de profissionais estagnou...	aumento da demanda, falta de profissionais, inclusão
S05 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Eles estão incluídos... não só na sala mais na banda... participa lá na educação física também nos esportes	inclusão ampla, participação, cotidiano escolar
S14 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Compreendo que é necessário mas perguntando sobre a minha opinião se é contra ou a favor eu não sou contra eu acho que tem que realmente ter a gente tem que só que a gente não tem a formação né a verdade é essa a graduação a gente não aprende a lidar com isso daí então pra gente como professor que não tem formação na área é um desafio mas eu compreendo que é necessário...	necessidade, desafio, formação
S15 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Acho que é uma oportunidade de aprendizagem para todos mas é um desafio sinceramente porque a nossa educação é uma educação tradicional então a nossa educação a nossa avaliação é uma educação tradicional então a gente na verdade a gente tá fazendo adaptações...	oportunidade, aprendizagem, educação tradicional

Grupo C

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
---------	----------------------	--------------------

S02 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Acredito que essa inclusão já acontecia... de uma forma geral né acredito eu e é uma visão empírica mesmo minha né e nesses quatro anos eu tive a oportunidade de conhecer um pouco o trabalho esse trabalho mais formal...	inclusão institucional, evolução, prática docente
S04 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Essa inclusão ao meu ver assim ainda é um tema bem complexo...	complexidade, desafio, formação docente
S09 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Haja por parte de boa vontade do colégio... como também de profissionais preparados e bastante interessados com relação à causa...	boa vontade, profissionais preparados, instituição
S16 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Dentro da experiência que eu tive fora eu posso dizer que aqui dentro eu vejo que esses alunos têm um amparo ainda maior do que lá fora a gente tem uma seção com cuidado ainda maior do que eu encontrei lá fora nesse sentido eu posso é separar um pouco né a gente tem uma seção pedagógica responsável por esses alunos e assim eu nunca encontrei isso lá fora...	amparo cuidado comparação dentro/fora sessão pedagógica responsabilidade institucional inclusão sistematizada

Grupo D

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S03 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Educação Inclusiva é você conseguir incluir no ambiente de sala todos os alunos com todas as peculiaridades...	educação inclusiva, peculiaridades, todos os alunos
S06 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Falta um marco regulatório... então falta uma clareza na política do atendimento...	regulamentação, política institucional, clareza
S10 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Vejo como um local de referência hoje pelo que eu vejo de transformação nos alunos...	referência, transformação, igualdade
S12 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Eu me sinto desafiada pelo pela incapacidade que eu tenho de oferecer para aquele aluno o que ele merece em termos de preparação de uma aula que eu sei que ele precisa de uma aula melhor preparada e a gente muitas vezes não tem tempo de preparar o que ele precisa a	desafio, tempo, preparação

	maneira que ele precisa né então muitas vezes eu vejo também que os os próprios amigos assim eles incluem tentam incluir mas assim é uma inclusão que às vezes assim nem eles sabem muito bem como incluir...	
S13 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Houve um ímpeto de se obedecer à lei que é lei mas eu acho que a gente não teve tempo de amadurecer isso principalmente com os professores porque o professor acha que o profissional de apoio é que tem que fazer tudo pro aluno entende isso é uma visão muito corrente assim muito corrente e com vários outros lugares tá no colégio também...	lei, tempo, amadurecimento

Pergunta: Você sentiu ou percebeu algum efeito na sua identidade docente durante esse processo de inclusão?

Grupo A

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S07 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	Acho que sim, acho que houve um crescimento nesse último ano como docente para os alunos especiais. Acompanhar a turma com o trabalho com leitura específica apontando onde que tem que ter determinar atenção como antes eu simplesmente dava minha aula normal depois eu adaptava a prova aí procurava com que na prova ele tivesse um resultado condizente mas sem me preocupar com a aula a minha aula era normal não fazia atividade adaptada na aula nada disso vou fazer aqui né então meus pontos acho que sim	crescimento docente adaptação de práticas atividades específicas mudança de identidade melhor acompanhamento dos alunos
S08 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	Com certeza. Ano passado eu peguei dois alunos... e vendo a dificuldade que o aluno X tinha eu conseguia trabalhar com ele	mudança de perspectiva ordem emocional relação de confiança mudança de percepção

	colocando o nível de prova que eu julgava adequado ... nesse ano a minha perspectiva muda... (então houve uma mudança de ordem emocional) porque eu mudei o olhar, me aproximei para entender o que estava acontecendo. A consequência foi o estabelecimento de uma relação de confiança... a minha percepção mudou	identidade docente transformada
S11 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	E aí no final saiu uma atividade na realidade dele em que ele não foi omitido do tema... Isso até emociona a gente assim ouvir o pai falar pô, o meu filho pai vamos estudar binômio de Newton'... A mudança houve sim, fruto desse trabalho aí com os alunos da Educação Especial. Eu identifiquei alguns outros alunos que eu achava que deviam ter laudo... Então fruto desse trabalho com os alunos da educação inclusiva, além disso, os outros alunos a gente observa que têm alguns que não gostam da disciplina, tem aversão, e a gente procurava alguma forma de trazer eles pra disciplina... Também fruto, eu acho, com certeza dessa aprendizagem aí com os alunos da Educação Especial	atividade adaptada emoção docente mudança percebida identificação de outros alunos aprendizagem ampliada impacto coletivo

Grupo B

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S01 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	O que mudou do S01 desde quando ele recebeu a ALUNA Z lá em 2016 pra cá foi aprender que existem várias situações vários laudos diferentes cada um tem que ser tratado de uma maneira diferente então outra coisa que mudou é a atenção para aquele aluno tá que a gente dá uma atenção maior pra ele ouve mais aquele aluno aprende que a colocar até na cabeça dos	aprendizado, diversidade, atenção individual, reflexão, empatia, autoconhecimento

	próprios alunos regulares que tem uma uma pessoa ali que é diferente... a presença dessas crianças e da minha sala de aula me fez refletir... eu aprendi um pouco olhando essas crianças na sala de aula.	
S05 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Teve porque é desafiador como se você tivesse dando aulas em duas turmas ao mesmo tempo porque você tem que explicar uma matéria para 28 e para dois você explica outra coisa então é como se eu fosse duas professoras ao invés de uma não sei se eu conseguisse você explica outra coisa ou de outro modo na maioria das vezes foi outra coisa e algumas vezes de outro modo.	desafio docente dupla função/professora duplicada mudança de prática novas formas de ensinar transformação da identidade docente
S14 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Eu sempre tive desejo de tornar algo que é muito difícil, factível ou entendível... então em relação a essa preocupação eu não percebi mudanças, eu acho que foi não sei se foi essa pergunta entendeu no geral então a resposta é não.	desejo de tornar acessível cuidado didático, ausência de mudança percebida, continuidade da prática docente, adaptação como desafio futuro
S15 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Ai não sei sinceramente não vou ser hipócrita eu vou falar ah mudei não eu aprendi talvez eu tenha me aprendido a fazer provas adaptadas aprendi a ter esse olhar de cuidado de repente né e não deixar que o aluno ah ele esse aqui não aprende não a gente faz alguma coisa que seja alguma coisa diferente mas vai falar assim eu estou eu acho que eu mudei não, não mudei eu tô sendo efetiva com esse aluno eu acho que eu não tô sendo efetiva sinceramente	aprendizado docente provas adaptadas olhar de cuidado negação de mudança sensação de inefetividade autocrítica
Grupo C		
Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S02 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Absolutamente teve (mudança na identidade docente)... aprofundar tecnicamente, isso	adaptação pedagógica, aprofundamento, identidade

	exigiu demais então ter conhecimento de determinadas necessidades alguns transtornos era algo que não estava, pedagogicamente não estava naquele momento digamos assim não estava inserida no meu escopo... quando o aluno evolui, a gente evolui também junto com ele.	docente, evolução, aprendizagem mútua
S04 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Sofreu porque acaba que a gente começa a ter um outro tipo de planejamento, um outro tipo de perspectiva em pensar sua aula de uma maneira que você consiga atender a todos... eu acho que mudou muito, não tem como não falar que não mudou.	planejamento diferenciado perspectiva ampliada atender a todos mudança significativa identidade docente transformada
S09 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Dentro da minha graduação licenciatura para estar aqui tendo visto que especialização, mestrado e doutorado não foi nessa área então eu não tenho, não fui treinado para isso digamos. Então durante a minha graduação nós não tivemos nenhum preparo para lidar com tais questões, o que eu confesso que é uma enorme dificuldade para mim hoje... Em razão da interação com esses alunos de Educação Especial eu diria que sim, no entanto muito dessa formação eu diria que é uma formação muito mais empática, ela se deu por causa da minha realidade familiar por ter no meu seio de família uma pessoa especial que é a minha irmãzinha... É impossível você continuar com a sua didática sabendo de um aluno ali com pontos especiais e você continuar com a mesma metodologia para a sala como um todo, então toda a sala acaba tendo uma modificação.	formação deficitária dificuldade docente formação empática influência familiar modificação da didática impacto coletivo na sala
S16 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Ah claro, como eu disse, eles nos ensinam a dar aula porque dentro de uma sala cada aluno é um aluno... O aluno da educação inclusiva é único, em alguns momentos você vai ter que parar só com ele. Nesses	aprendizado docente unicidade do aluno sensibilidade subestimação da capacidade potencial revelado

momentos eu pude aprender
muito, ver quanto eles são
sensíveis e o quanto às vezes
nós subestimamos a capacidade
deles

Grupo D

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S03 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	(Relato anterior de experiência familiar e pessoal) eu era uma professora rigorosa que não entendia o aluno com deficiência uma menina recém-formada que não que achava que todo mundo tinha que saber...comecei a entender que nem todos os alunos estavam prontos que eles precisavam de ajuda e aí eu acho que eu me tornei uma professora melhor	rigidez inicial incompreensão experiência pessoal/familiar mudança de percepção ajuda/acolhimento transformação docente melhoria profissional
S06 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Eu não não tive nenhuma modificação nenhuma transformação talvez eu tenha me percebido com mais resistência porque a ideia da inclusão é um formato de uma escola ela propõe um novo formato de escola um novo formato de educação dos quais a gente não está familiarizado é uma novidade nesse aspecto né então à inclusão ela encontra uma resistência né é por que faz com que a gente saia da zona de conforto	ausência de transformação identitária resistência novo formato de escola zona de conforto desafio da inclusão
S10 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Eu me sinto, até com não comento com ninguém tô respondendo pra você que agora mas caso do nosso aluno aqui do aluno C que eu vi como ele chegou no colégio... no final do ano letivo agora que eu ministrei educação física pra ele ele vinha me abraçar então aquilo mexia comigo né que eu falei gente eu consegui ajudá-lo e aí isso pra mim era de uma grandeza assim que eu não sei	satisfação profissional insistência docente aproximação afetiva benefício para o aluno transformação da prática

	nem dimensionar porque eu via que realmente a minha insistência com ele e às vezes de forma não tão incisiva né deixando de forma mais natural que é o meu jeito de conduzir eu vi que foi benéfico para ele então é um sentimento de satisfação profissional.	
S12 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Eu tive uma mudança sim porque eu muitas vezes me atinge indiretamente em termos de consciência porque eu vejo que às vezes o aluno ele precisa de algo mais que eu não tô conseguindo ajudar entendeu e isso inconscientemente isso me deixa com peso na consciência muitas vezes sabe chego em casa às vezes eu fico pensando poxa fulano né ou o fato que acontece ou uma nota ruim que ele tira isso me atinge diretamente... Então isso me atinge muito sim isso me fez ter um outro olhar realmente quando esses alunos chegam na sala de aula eu me preocupo muito com eles assim tento... Enfim acaba modificando não só pros alunos de Educação Especial mas para outros alunos.	peso na consciência mudança de olhar preocupação docente impacto emocional modificação ampliada para outros alunos
S13 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Eu acho que sim mudou muito o meu olhar para todos os alunos mas parte acho que sim eu acho que sim acho que principalmente esses últimos anos que eu fiquei muito mais no fundamental né porque nenhuma turma de médio a maioria no fundamental então e tem discrepâncias muito muito gritantes assim né muito flagrantes dentro da sala de aula de alunos que tão muito bem e alunos que tão com muita dificuldade então às vezes de chamar pra frente.	mudança de olhar impacto global discrepâncias na sala de aula atenção ampliada transformação docente

Pergunta: O modo de lecionar (prática, didática e metodologia) modificou-se após contato com os alunos da Educação Especial? Se sim, pode exemplificar?

Grupo A

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S07 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	É pelo menos a nesse ponto eu acho que eu vejo o aluno D né ele consegue acompanhar aquilo ali que eu coloco pra ele a cada aula ele tem um rendimento bom satisfatório e nas provas eu uso aquilo ali pra avaliar ele então acho que sim acho que é eu já sei lidar com aluno dessas características né a cada aula o que eu não fazia antes era aula normal tipo assim o aluno não tá entendendo não tá se saindo como saía antes né então a gente já entende que houve um crescimento nesse ponto... O que eu faço ali eu faço pra todos então colocar material no AVA fazer tudo dirigido mas não é só pros alunos que tem dificuldade eu faço isso pra todos os alunos né... Eu faço para o aluno como o aluno D e para os demais independente se tem dificuldade ou não eu faço mesmo tratamento mas eu procuro que todos cheguem junto né então o material lá gravado né eu faço aula gravada a aula que eu dou na sala e coloco lá mas também gravo a aula ou seja o aluno que tá bem não quer assistir aquilo tá bem mas aí tá disponível pros outros.	crescimento docente aprendizado com aluno da inclusão aulas dirigidas materiais gravados tratamento igualitário
S08 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	Pra mim completamente desconstruído depois de trabalhar com aquele aluno e a prática metodologia didática a partir do contato com os alunos Educação Especial porque eu dou a mesma aula só que na hora que por exemplo o aluno de Educação Especial faz o	desconstrução docente mesma aula com adaptações pontuais valorização da participação relação de confiança aproximação individual

	comentário eu trago ele pra aula. Didaticamente eu não mudei nada mas eu valorizo a participação dele naquilo que eu tô falando. A consequência foi o estabelecimento de uma relação de confiança onde ela falou algumas coisas da vida pessoal dela pra mim que eu reporteí lá pra seção psicopedagógica. Eu acho que é fundamental principalmente pras disciplinas que ele não possui tanto foco porque é uma aproximação do professor e o professor vai entender melhor o aluno	
S11 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	No dia a dia trabalhando com ele foi autorizado usar o celular para fotografar o quadro da sala de aula. Eu até brincava com ele: banco de dados aqui do Al Z, consulte depois. Fiquei sabendo que essas fotos ele compartilhava e aquilo deixava ele motivado... Fruto desse trabalho com os alunos da Educação Inclusiva, a gente observa que alguns alunos do médio não gostam da disciplina, têm aversão. Então procurava alguma forma de trazer eles pra disciplina, colocando a importância dela no dia a dia... Cheguei até a colocar algumas questões muito parecidas em exercícios, não iguais, mas parecidas na concepção que apliquei no aluno X, adaptado ao tema estudado com o terceiro ano, buscando trazer esses alunos que falavam que não iam aprender.	uso de celular como recurso motivação do aluno adaptação de exercícios estratégias de engajamento aprendizado inclusivo

Grupo B

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S01 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	A metodologia de trabalho ela tá mudando e com essas crianças você não dá pra engessar tudo tem que mudar o tempo todo... tu viu que no	Metodologia Mudando / Mudar o tempo todo Não engessar Decorrer do caminho Planejamento

	decorrer do caminho não dá pra fazer isso tem que mudar o exemplo é AP (avaliação parcial) que eu passei pro ALUNO X que ele foi muito mal... não vou passar uma atividade nova para ele eu vou trabalhar atividade anterior pra ver se ele faz uma nova ou seja já mudei meu planejamento	Atividade anterior / Atividade nova
S05 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Teve (modificação) porque desafiador você é como se você tivesse dando aulas em duas turmas ao mesmo tempo porque você tem que explicar uma matéria pra 28 e pra dois você explica outra coisa então é como se eu fosse duas professoras ao invés de uma... na maioria das vezes foi outra coisa e algumas vezes de outro modo.	Desafiador Duas turmas ao mesmo tempo Duas professoras Outra coisa Outro modo
S14 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Eu sinto confortável dando aula de física... Eu comecei a fazer física a partir do segundo ano do ensino médio, quando estudava em conjunto com meus colegas e eles falavam: você explica melhor que o professor. Desde os 16 anos de idade eu fui desenvolvendo isso, e hoje eu busco fazer com que a física seja mais palatável... Eu aceito esse curso para meu conhecimento e tentar adaptar dentro da minha área de formação, mas não para atuar como pedagogo.	necessidade, desafio, formação
S15 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Eu acho que é uma oportunidade de aprendizagem para todos, mas é um desafio porque nossa educação é tradicional...	oportunidade, aprendizagem, educação tradicional

Grupo C

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S02 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Nós tivemos que pedagogicamente nos adaptar também né adaptar é adaptar a tudo né a questão do	Adaptar / Adaptação Pedagogicamente Diagnóstico Prática / Dia a dia

	<p>diagnóstico do aluno mas para além do diagnóstico tem a questão do dia a dia da prática a gente tinha conhecimento um conhecimento mais técnico e teórico do que do do da necessidade que o aluno apresentava então esse foi o primeiro momento que eu tive que isso modificou demais esse acesso essas informações isso é muita diferença eu tive que buscar eu tive que me aprofundar tecnicamente e isso exigiu demais</p>	<p>Conhecimento Técnico / Teórico Necessidade Modificou / Diferença Aprofundar Exigiu</p>
S04 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	<p>Quando eu cheguei aqui eu não era uma boa professora definitivamente porque era uma professora rigorosa que não entendia o aluno com deficiência... aí eu ganhei um presente de Deus eu ganhei uma filha disléxica... eu comecei a entender que nem todos os alunos estavam prontos que eles precisavam de ajuda e aí eu acho que eu me tornei uma professora melhor... eu passei a entender que eu não posso obrigar o meu aluno a ler eu tenho que perguntar quem quer e não falar se fulano lia ciclano lê não é quem quer ler pra não constranger ninguém ... eu comecei a entender que às vezes eu preciso ler pro meu aluno enunciado e eu leio pro meu aluno enunciado se eu estou dando uma uma avaliação ele me chama na carteira professora eu não entendi eu leio enunciado</p>	<p>Rigorosa Presente de Deus Entender / Entendimento Precisavam de ajuda Professora melhor Não obrigar / Não constranger Ler o enunciado Avaliação</p>
S09 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	<p>É impossível você continuar com a sua didática sabendo de um aluno ali com pontos especiais e você continuar com a mesma metodologia para a sala como um todo, então toda a sala acaba tendo uma modificação. Muitas vezes você modifica sua aula pra poder dar atenção também a esse aluno. Particularmente eu sempre tentei dar aula para os meus 30, 40 alunos em sala e</p>	<p>impossibilidade de manter mesma didática modificação metodológica atenção diferenciada abrangência coletiva equidade no ensino</p>

	não só pra turminha de elite ali ou alguns com mais dificuldades.	
S16 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Não houve alteração significativa, mantenho a mesma metodologia de antes...	continuidade, metodologia tradicional, sem mudança

Grupo D

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S03 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Eu vejo a gente adaptando provas para os alunos muitas vezes até por uma questão infelizmente da correria que é essa essa burocracia do colégio a gente não faz essa adaptações que os alunos precisam... eu me limito a diminuir o número de questões porque o tempo que você tem pra fazer isso é muito apertado... o aluno com deficiência ele não devia ter fazer prova ele devia ter um portfólio sabe porque a prova não prova nada da capacidade dele ... nós já tivemos isso aqui esse portfólio já existiu e agora não existe daí depois sumiram com o portfólio chegou alguém que falou assim não não vamos ter portfólio porque isso não existe, não existe educação inclusiva no colégio isso assim	Adaptando / Adaptações Burocracia / Correria Me limito / Diminuir Tempo apertado Portfólio Prova Educação inclusiva excludente Sumir / Não existe Capacidade / Habilidade
S06 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	A inclusão ela me deu é esse olhar até diria assim a obrigatoriedade da inclusão ela faz o que a gente tem que sair dessa zona de conforto então acho que é eu acho que vamos falar de inclusão então primeira coisa é vamos ter que mexer na nossas zona de conforto porque meus materiais de anos eles já estão prontos meu Slide está pronto é a minha fala já tá toda construída no sentido meu e daquele aluno típico, mas aí quando um aluno ele é neurotípico eu tenho que saber entender a cabeça dele então realmente é uma coisa que requer tempo	Olhar Obrigatoriedade Zona de conforto Materiais prontos / Slide pronto Discurso construído Aluno típico / Neurotípico Entender a cabeça dele Tempo

S10 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	<p>Eu acho que é mais importante realmente estreitar esse contato... às vezes o aluno que começou aqui no sexto ano já teve algumas alterações que podem ser reforçadas pra gente... Aquela pasta que vocês passaram pra cada coordenador de ano da educação física achei muito válido, que tem um perfil de todo mundo, os que já têm o laudo, até com informações médicas... A grande dificuldade que a gente tem é fazer o PEI sem conhecer o aluno... Eu acho que seria mais eficiente se fosse cada vez mais individualizado... O complemento que a educação física pode dar é mexer com a parte cognitiva e corporal, de consciência corporal e coordenação motora, isso altera a autoestima do aluno... Eu acredito que seria mais eficiente se houvesse contraturno, com atividades como natação ou atletismo, de forma mais individualizada.</p>	<p>estreitar contato mapeamento de alunos perfil e laudo médico dificuldade no PEI individualização consciência corporal e motora contraturno com atividades específicas</p>
S12 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	<p>Na minha graduação eu não tive disciplina específica para alunos com necessidades... O que falta mesmo é a gente ter tido esse ensinamento anterior... O aluno A não aprendeu química, por mais que eu preparasse prova adaptada com figuras, imagens e até prova prática com Lego... Já o aluno B teve notas boas, fazia as provas iguais aos outros alunos e muitas vezes respondia coisas que nenhum da sala respondia... O desafio maior é como preparar uma aula para atender o todo, sem baixar o nível e sem aumentar muito o nível... A gente acaba prepara uma lista, deixa o menino ali com a mediadora e segue a aula normalmente, e <u>isso é muito injusto</u></p>	<p>lacuna na formação inicial formação continuada insuficiente provas adaptadas diferença entre alunos (A e B) desafio de atender o coletivo injustiça na prática docente</p>

S13 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	<p>Quando eu fui fazer o reingresso no português tinha libras, foi meu primeiro contato acadêmico com disciplinas ligadas à Educação Especial... Eu acho que a grande maioria dos professores tem uma lacuna absurda na formação pra essas coisas e as formações que a gente tem são muito rasas... Eu fazia a pergunta: um cadeirante não entra nessa porta porque tem um degrauzinho, mas e com um aluno que tem transtorno intelectual, como que eu faço?... A gente está muito pouco pronto pra receber, a gente recebe mas tem muita dificuldade... Eu acho que precisamos de debates sérios, sensibilizar as pessoas, trazer profissionais de fora, médicos, psicólogos, para falar sobre inclusão... O tempo de gestão do trabalho não permite planejamento adequado, e isso impede que possamos nos desenvolver mais em relação a esse tema.</p>	<p>acuna na formação docente formações rasas e impositivas dificuldade de inclusão prática</p> <p>sensibilização necessária</p> <p>debates sérios e multidisciplinares</p> <p>falta de tempo para planejamento</p>
--	--	--

Pergunta: Se houve mudanças, essa modificação influenciou no acolhimento dos demais alunos?

Grupo A

Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S07 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	<p>O que eu faço ali eu faço pra todos... Eu faço mesmo tratamento, mas eu procuro que todos cheguem junto... Acredito que todos ali vão ganhar com aquilo</p>	<p>universalização da prática docente equidade no tratamento acolhimento coletivo compartilhamento de recursos crescimento conjunto da turma</p>
S08 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	<p>Minha percepção mudou completamente quando comecei a lecionar para eles... eu fiz isso esse ano, fiquei algumas tardes com o aluno X e achei extremamente</p>	<p>mudança de percepção docente aproximação individual com o aluno, prática inclusiva como conhecimento mútuo, empatia</p>

	vantajoso, porque é uma aproximação do professor e o professor vai entender e conhecer aquele aluno... a primeira palavra que vem na minha cabeça é empatia	como fundamento, acolhimento ampliado pela convivência
S11 - Grupo A – Sujeitos autorizados e altamente legitimados	Eu acho que um dos pontos da formação continuada é não deixar o professor ficar sozinho... Essa troca com os colegas é fundamental, principalmente na avaliação e no PEI dos alunos... Se eu tivesse isolado, teria reflexo nos alunos... eu acho que o professor não pode ficar isolado, principalmente no médio	colaboração docente troca de experiências, construção coletiva do PEI, impacto da prática compartilhada, crítica ao isolamento do professor
Grupo B		
Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S01 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Metodologia de trabalho ela tá mudando e com essas crianças não dá pra engessar tudo, tem que mudar o tempo todo. Eu já mudo com os meus alunos regulares, dá para girar com eles. Então a visão mudou um pouco, mas eu ainda falo insisto: ela mudou mas deveria ter mudado mais.	mudança metodológica constante flexibilidade no planejamento impacto também nos alunos regulares acolhimento parcial necessidade de maior mudança
S14 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Os alunos da Educação Especial aprendem física no nível mais básico... Conceitos simples, quando fazem sentido para a vida, eles conseguem compreender... Mas conteúdos mais complexos, como campo elétrico e cálculos, são difíceis de alcançar.	aprendizagem básica possível adaptação pela significação prática, limites na complexidade conceitual, necessidade de contextualização, inclusão parcial no conhecimento científico
S15 - Grupo B – Sujeitos legitimados com competência pedagógica formal	Eu acho que a gente ainda não consegue fazer junto... O professor não pode ver a seção só como mais um trabalho, mas como uma contribuição... Eu não senti que fiz diferença para	necessidade de trabalho conjunto crítica à burocratização da sessão, limites da prática inclusiva, reconhecimento da diferença

	alguns alunos, como o aluno Y... O aluno X já gostava, mas não foi algo que eu consegui mudar. [...] Acho que o sétimo tempo é cruel, eles precisariam de uma atividade diferenciada.	entre alunos, proposta de adaptação do tempo escolar
Grupo C		
Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S02 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Eu consegui visualizar necessidade em alunos regulares também... Esse aspecto, quando você tem um aluno da Educação Especial na sala de aula, de alguma forma influencia toda a sala. A visão do professor é totalmente modificada e essa visão vai muito além do aluno em processo especial	necessidade em alunos regulares, influencia toda a sala, visão do professor modificada, vai muito além do aluno em processo especial
S04 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	A inclusão dele não pode significar exclusão dos outros... Eu não posso baixar o meu sarrafo porque aí senão vou tá prejudicando outros, mas ao mesmo tempo eu não posso esquecer dele, porque ele tem até onde ele vai conseguir chegar... a inclusão é muito complexa ao meu ver porque ainda falta muito diálogo pra gente conseguir entender como atender esse aluno dentro das características dele.	tensão entre inclusão e exclusão equilíbrio no ensino coletivo, complexidade da prática inclusiva, necessidade de diálogo, limites e possibilidades do aluno
S09 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Muitas vezes você modifica sua aula pra poder dar atenção também a um aluno com dificuldade de aprendizagem... Eu sempre tentei dar aula para os meus 30, 40 alunos em sala e não só pra turminha de elite... a função docente é também uma função empática	adaptação da prática docente atenção às dificuldades de aprendizagem, ensino voltado para todos, crítica ao excesso de demandas, empatia como identidade docente
S16 - Grupo C – Sujeitos em posição instável	Cada vez mais recebemos alunos especiais e isso exige muito do professor... eu consigo perceber o	aumento das demandas inclusivas expressão artística como inclusão, valorização da individualidade do aluno,

	desenvolvimento dos alunos através da arte, porque eles se expressam e revelam sentimentos... Eu acredito que ser professor é também um dom, mas que precisa ser potencializado pela formação continuada.	docência como dom, necessidade de formação continuada
Grupo D		
Sujeito	Enunciado do Sujeito	Palavras temáticas
S03 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Os alunos começaram a perceber também os outros e quanto ele tinha coisas boas... ele participou de um teatro comigo, estava lá interagindo com os outros, conversando, brincando... então isso é incluir, naquele momento todo mundo teve voz pra falar, isso foi muito legal	reconhecimento das potencialidades interação social inclusão como prática coletiva valorização das diferenças voz e protagonismo
S06 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Na sala de aula a gente passa a ter um olhar diferenciado para aquele aluno, mas não é algo sistêmico, é algo pontual... o aluno na escola que seja neurodivergente ou portador de alguma necessidade especial já é algo recorrente, ele vai estar presente hoje, no semestre que vem, no ano que vem	olhar diferenciado prática pontual versus sistêmica, recorrência da inclusão, necessidade de adaptação contínua, resistência institucional
S10 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Minha percepção é que o diálogo é muito melhor do que o documento... Acredito que seria mais eficiente se fosse cada vez mais individualizado... a primeira palavra que vem na minha cabeça é empatia.	valorização do diálogo necessidade de individualização, crítica à burocratização, empatia como prática docente, acolhimento ampliado pela aproximação
S12 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	Eu tenho vontade de me atualizar com esse tema, mas ainda não encontrei um jeito de fazer isso... o aluno X não aprendeu química, mesmo com provas adaptadas e materiais práticos... o aluno K teve notas boas e muitas vezes respondia coisas que nenhum outro aluno	lacuna na formação docente dificuldade de adaptação pedagógica, diversidade de demandas dos alunos, tensão entre currículo e inclusão, desafio de atender o coletivo sem exclusão

	respondia... o desafio maior é preparar uma aula que atenda o todo sem excluir os alunos com necessidades específicas.	
S13 - Grupo D – Sujeitos civis: voz híbrida e significativa	A maioria dos alunos da Educação Especial desenvolve bem em inglês... O único caso de adaptação foi o aluno X... Eu acho que existem duas coisas: sensibilidade para ouvir o outro e técnica adquirida através de estudo	bom desempenho em inglês adaptação pontual, sensibilidade docente, técnica como especialização, formação continuada necessária

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo desta dissertação expressa as interpretações da pesquisadora sobre os sentidos e os significados atribuídos pela equipe de professores do CMJF acerca das implicações dos possíveis efeitos da implantação da Educação Especial pela perspectiva da educação inclusiva para o redimensionamento do sistema de ensino e aprendizagem do CMJF. Essa, portanto, é a finalidade medular do estudo, cujas conclusões reiteram os núcleos mais significativos expostos ao longo dos capítulos precedentes.

Com a ação de descrever o fenômeno da inclusão no CMJF, alcançou-se o primeiro objetivo específico delineado para a pesquisa. Relevante salientar a estratégia utilizada: para se cumprir esse objetivo específico, partiu-se do grau macro para o micro, do ponto de vista histórico. Iniciou-se com a história da Educação Especial em âmbito mundial, depois nacional, no âmbito do Exército Brasileiro e, por fim, com o percurso da inclusão de pessoas com deficiência no CMJF. Descrever o contexto pesquisístico constituiu-se em ponto de partida para a consecução dos objetivos específicos da pesquisa, pois possibilitou compreender a materialidade da educação inclusiva.

A coleta, análise e interpretação do discurso dos professores do CMJF significaram o cumprimento do segundo objetivo específico da pesquisa. E, por derradeiro, o cotejamento dos resultados da análise do discurso dos docentes com a perspectiva teórica definida para iluminar os achados empíricos: Análise do Discurso de linha francesa, fundamentada na teoria de Pêcheux e (1983) e Orlandi (2014).

A investigação revelou a existência de uma escola de educação básica em cenário complexo. Identificou-se a coexistência da cultura castrense, configurada nos usos, costumes e tradições do EB, como o ritmo dos toques de corneta, os passos cadenciados nos

deslocamentos, os brados enérgicos e os hinos entoados, assim como pelas particularidades da rotina disciplinar e pela estética dos uniformes dos alunos. Nesse ambiente, a pesquisa evidenciou a fecundidade do espaço escolar, cujas práticas inclusivas se entrelaçam com normas institucionais e singularidades educativas, e permitiu compreender como professores, agentes de ensino e alunos relacionam-se cotidianamente com esses elementos da cultura militar.

A descrição do fenômeno da Educação Especial no CMJF evidenciou que a implantação ocorre no interior de uma cultura institucional marcada por disciplina, hierarquia, previsibilidade e padronização. Tal configuração não se apresenta como obstáculo absoluto à inclusão, mas como estrutura tensionadora da necessidade de flexibilização pedagógica. A convivência entre normas consolidadas e singularidades educativas constitui uma das características do núcleo investigado.

Ao analisar o discurso dos docentes, verificou-se o reconhecimento da inclusão como direito juridicamente assegurado pelos dispositivos legais estruturadores da política educacional brasileira: Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/96, PNEPEI (2008), Lei nº 13.146/2015 e o recente Decreto nº 12.686/2025. As práticas inclusivas experienciadas na escola, porém, constituem-se como processo ainda em organização interna. Os professores não questionam a legitimidade da inclusão. Mais: demonstram compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, emergem nos discursos sentimentos relacionados com a sobrecarga nas tarefas docentes. Desse modo, as implicações originadas na tensão entre a imperiosa necessidade de se cumprir adequadamente as determinações constantes no ordenamento jurídico e as lacunas no percurso formativo dos docentes, afetam ao não desenvolvimento de habilidades e competências durante a realização dos cursos de graduação.

A análise discursiva permitiu identificar regularidades significativas, evidenciadas pelos elementos recorrentes nos discursos docentes cujas ideias transcendem opiniões individuais, revelando formações discursivas ligadas ao lugar ocupado pelo professor na engrenagem institucional. Para aprofundar essa compreensão, os docentes foram organizados em quatro grupos: o Grupo A, constituído por sujeitos autorizados e altamente legitimados; o Grupo B, formado por sujeitos legitimados com competência pedagógica formal; o Grupo C, composto por sujeitos em posição instável; e o Grupo D, integrado por sujeitos civis com voz híbrida e significativa.

A investigação também considerou possíveis efeitos da hierarquia e da posição institucional durante as entrevistas, questionando se determinados aspectos das experiências docentes permaneceram encobertos ou atenuados devido à distribuição de autoridade e

legitimidade, especialmente em contextos de instabilidade ou de diferença de posição em relação aos sujeitos do Grupo A.

A partir dessa organização, tornou-se possível identificar regularidades discursivas, deslocamentos de sentido e diferentes maneiras de enunciação das posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura institucional investigada. Nesse movimento analítico, as conclusões foram organizadas conforme os grupos constituídos para a pesquisa, permitindo compreender as especificidades discursivas produzidas em cada formação.

8.1 CONCLUSÃO I – GRUPO A: SUJEITOS AUTORIZADOS E ALTAMENTE LEGITIMADOS

A análise dos discursos pertencentes ao Grupo A, composto por sujeitos autorizados e altamente legitimados na estrutura institucional do CMJF, permitiu identificar formações discursivas marcadas por estabilidade enunciativa, forte concordância com o discurso institucional e significativa capacidade de legitimação das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola. Os discursos revelam sujeitos posicionados em espaços de maior autoridade simbólica e administrativa, circunstância influenciadora dos modos de dizer, os limites da enunciação e a própria constituição dos sentidos produzidos acerca da inclusão escolar.

Observou-se, nesse grupo, recorrência de enunciados pertinentes à reorganização metodológica, à ampliação de estratégias pedagógicas e à incorporação gradual das demandas inclusivas ao cotidiano docente. A inclusão não emerge como elemento de ruptura com a cultura militar, mas como processo progressivamente incorporado às dinâmicas institucionais já entranhadas. Nesse sentido, as adaptações pedagógicas são frequentemente apresentadas sob perspectiva organizacional, técnica e funcional, evidenciando discursos atravessados pela previsibilidade, pela disciplina e pela necessidade de manutenção da ordem institucional.

A análise permitiu compreender que os sujeitos pertencentes ao Grupo A tendem a produzir discursos mais seguros e menos marcados por hesitações explícitas. Tal aspecto pode vincular-se à posição de legitimidade ocupada na engrenagem institucional, permitindo maior estabilidade na produção discursiva. Contudo, mesmo diante de enunciados aparentemente diretos, emergem silenciamentos significativos relacionados às limitações estruturais da inclusão escolar, especialmente no que concerne às dificuldades práticas do cotidiano docente, às lacunas formativas e à ausência de regulamentações mais objetivas para o trabalho pedagógico inclusivo.

Os discursos também evidenciaram aproximações importantes entre inclusão, equidade e fortalecimento das práticas pedagógicas coletivas. A flexibilização metodológica aparece frequentemente associada à melhoria do processo de ensino para todos os estudantes, e não exclusivamente para os alunos público da Educação Especial. Tal regularidade discursiva revela deslocamentos importantes na compreensão da inclusão escolar, produzindo sentidos associados à ampliação do acesso, à diversificação das estratégias de ensino e à necessidade de reorganização do trabalho pedagógico contemporâneo.

Em consonância com a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, compreende-se que tais enunciados não decorrem exclusivamente de posicionamentos individuais, mas de formações ideológicas produzidas historicamente no interior da instituição militar. Os sujeitos do Grupo A, ao ocuparem posições de maior legitimidade, tornam-se também importantes reprodutores do discurso institucional dominante, ainda que atravessem movimentos de ressignificação correlatas à inclusão escolar. Assim, os discursos analisados revelam, simultaneamente, continuidade institucional e deslocamentos de sentido produzidos pela presença da Educação Especial no CMJF.

8.2 CONCLUSÃO II – GRUPO B: SUJEITOS LEGITIMADOS POR COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA FORMAL

Os discursos analisados no Grupo B, constituído por sujeitos legitimados por competência pedagógica formal, revelaram tensionamentos mais evidentes entre a estrutura tradicional do ensino e as demandas decorrentes da inclusão escolar. Os discursos demonstraram recorrência de enunciados ligados à necessidade de constante adaptação metodológica, à ampliação dos quesitos profissionais e à reorganização das práticas pedagógicas diante da chegada dos estudantes público da Educação Especial.

Nesse grupo, a inclusão escolar emerge discursivamente como fenômeno provocador de deslocamentos significativos nos modos tradicionais de ensinar. Os sujeitos relatam mudanças referentes à elaboração das aulas, à flexibilização curricular, à revisão dos instrumentos avaliativos e à necessidade de desenvolvimento de novas estratégias didáticas. A prática docente passa, portanto, a ser atravessada por demandas múltiplas que tensionam modelos pedagógicos anteriormente estabilizados.

Observou-se, ainda, forte incidência de discursos conectados ao desafio da inclusão em um contexto institucional marcado pela previsibilidade, pelo elevado rigor acadêmico e pela cultura disciplinar militar. Os sujeitos produzem enunciados revelando, simultaneamente,

compromisso com a aprendizagem dos estudantes e sentimentos de sobrecarga decorrentes da necessidade de atender diferentes demandas educacionais em um mesmo espaço pedagógico. Tal aspecto evidencia o movimento contraditório presente no discurso docente: ao mesmo tempo em que reconhecem a legitimidade da inclusão, os professores também expõem limites estruturais, formativos e institucionais que atravessam a prática cotidiana.

Os discursos do Grupo B também revelaram importante deslocamento na percepção do aluno da Educação Especial. Em diversos enunciados, percebe-se movimento discursivo de ampliação do olhar pedagógico, no qual o estudante deixa de ser compreendido apenas pela deficiência e passa a ser reconhecido em suas singularidades, potencialidades e maneiras próprias de aprendizagem. Tal deslocamento evidencia efeitos importantes da convivência cotidiana no ambiente escolar inclusivo, em favor de processos de resignificação das práticas docentes e das relações pedagógicas.

Sob a perspectiva da AD, compreende-se enunciados atravessados por memórias discursivas interligadas à formação docente tradicional, à cultura escolar meritocrática e às exigências institucionais do contexto militar. Os sujeitos do Grupo B ocupam posição intermediária na estrutura institucional, e essa circunstância contribui para a emergência de discursos marcados por contradições, negociações e movimentos de adaptação contínua. Assim, a análise permitiu compreender na inclusão escolar efeitos não apenas sobre o aluno, mas sobre a própria constituição da identidade profissional docente.

8.3 CONCLUSÃO III – GRUPO C: SUJEITOS EM POSIÇÃO INSTÁVEL

A análise dos discursos pertencentes ao Grupo C, composto por sujeitos em posição instável na estrutura institucional, evidenciou enunciados marcados por maior presença de hesitações, deslocamentos subjetivos e tensionamentos relacionados ao lugar ocupado pelos participantes no interior da organização militar. Os discursos revelaram sujeitos atravessados por condições institucionais menos estabilizadas. Essa circunstância influencia diretamente os modos de enunciação e os limites do dizer.

Os discursos produzidos por esse grupo apresentaram significativa recorrência de elementos coerentes à insegurança pedagógica, à necessidade de constante reelaboração das práticas docentes e às dificuldades encontradas diante das demandas inclusivas. A inclusão escolar aparece, frequentemente, associada à sensação de desafio permanente, sobretudo em razão da ampliação das responsabilidades docentes e da insuficiência de formações específicas voltadas para o trabalho com estudantes público da Educação Especial.

Entretanto, simultaneamente aos tensionamentos observados, emergem movimentos importantes de transformação subjetiva e profissional. Os sujeitos relatam mudanças na maneira de perceber os alunos, ampliação da empatia, maior sensibilidade diante das diferenças e reorganização do olhar pedagógico. A convivência cotidiana com os estudantes da Educação Especial produz deslocamentos discursivos favoráveis a desconstrução de concepções cristalizadas acerca do ensino, da aprendizagem e da própria função docente.

A análise permitiu identificar, ainda, importantes silenciamentos relacionados à hierarquia institucional. Em diversos momentos, percebe-se que determinados aspectos das experiências docentes permanecem parcialmente encobertos ou suavizados discursivamente, especialmente quando relacionados às limitações institucionais, às dificuldades estruturais ou às críticas mais diretas ao funcionamento organizacional. Tal aspecto evidencia a influência das condições de produção do discurso em um ambiente fortemente atravessado pela disciplina, pela hierarquia e pelos mecanismos de legitimação institucional.

À luz da Análise do Discurso de linha francesa, compreende-se que os sentidos produzidos pelos sujeitos do Grupo C não se constituem de maneira autônoma, mas nas relações estabelecidas entre sujeito, ideologia, memória discursiva e contexto institucional. Os discursos analisados revelam sujeitos em permanente processo de negociação entre permanência e transformação, estabilidade e deslocamento, tradição e flexibilização pedagógica. A inclusão escolar, nesse contexto, produz efeitos que ultrapassam o plano metodológico, alcançando dimensões subjetivas, profissionais e institucionais da prática docente.

8.4 CONCLUSÃO IV – GRUPO D: SUJEITOS CIVIS COM VOZ HÍBRIDA E SIGNIFICATIVA

Os discursos pertencentes ao Grupo D, integrado por sujeitos civis com voz híbrida e significativa, revelaram formações discursivas marcadas por maior liberdade enunciativa, presença de posicionamentos críticos e significativa valorização das dimensões afetivas relacionadas à inclusão escolar. Diferentemente dos grupos mais diretamente vinculados à estrutura hierárquica militar, os sujeitos do Grupo D apresentaram discursos menos estabilizados institucionalmente e mais permeáveis às experiências subjetivas construídas no cotidiano escolar.

Os discursos evidenciaram recorrentes referências às dificuldades estruturais enfrentadas pelos docentes no processo de inclusão, especialmente relacionadas à ausência de

formação específica, à insuficiência de tempo para planejamento pedagógico, à necessidade de individualização do ensino e à ampliação das demandas profissionais. A inclusão escolar aparece discursivamente associada à complexidade do trabalho docente contemporâneo, exigindo reorganizações constantes das práticas pedagógicas e das maneiras de relação com os estudantes.

Observou-se, contudo, que os discursos do Grupo D também são fortemente atravessados por marcas de empatia, acolhimento e valorização das singularidades dos alunos. Em diversos enunciados, os sujeitos destacam experiências de aproximação afetiva, reconhecimento das potencialidades dos estudantes e transformação do olhar docente diante da convivência cotidiana com a diversidade. Tais elementos revelam movimentos discursivos que ultrapassam a dimensão técnica da inclusão e alcançam aspectos éticos, subjetivos e relacionais do processo educativo.

A análise também permitiu identificar recorrentes críticas à ausência de sistematização institucional das práticas inclusivas. Os sujeitos apontam limitações relacionadas à burocratização dos processos, à fragilidade das redes de apoio e à inexistência de protocolos suficientemente claros para orientar determinadas práticas pedagógicas. Tais discursos evidenciam demanda por maior organização institucional, fortalecimento das políticas internas de inclusão e ampliação das formações continuadas voltadas às especificidades do contexto escolar investigado.

Na perspectiva da AD, compreende-se que os enunciados produzidos pelo Grupo D revelam importantes movimentos de resistência, deslocamento e ressignificação no interior da cultura institucional militar. Os sujeitos, ao ocuparem posição híbrida na estrutura organizacional, produzem discursos simultaneamente atravessados pela institucionalidade e pela experiência civil da docência. Desse modo, a análise evidencia que a inclusão escolar no CMJF constitui processo complexo, marcado por negociações permanentes entre tradição institucional, flexibilização pedagógica e reconhecimento das singularidades humanas presentes no cotidiano escolar.

No que concerne à avaliação dos efeitos da inclusão sobre o sistema de ensino-aprendizagem, constatou-se, pela perspectiva do corpo docente, que o redimensionamento já se encontra em curso, ainda que de maneira gradual e não sistematizada. A presença de estudantes público da Educação Especial introduz novas situações pedagógicas no cotidiano escolar, produzindo momentos de desequilíbrio nas práticas docentes anteriormente estabilizadas. Nessa perspectiva, o professor pode ser compreendido como sujeito epistêmico, na acepção piagetiana, na qual o desenvolvimento

resulta de um processo de equilibração construído nas trocas entre sujeito e meio (PIAGET, 2002). Diante de situações, o docente mobiliza processos de reorganização cognitiva, reelaborando conhecimentos e estratégias pedagógicas a partir das interações estabelecidas no contexto escolar com o público da Educação Especial.

Todavia, a pesquisa também evidencia que esse redimensionamento depende de condições institucionais mais claramente definidas. Nesse passo, o empreendimento acadêmico expande-se além de um itinerário investigativo, configurando-se em uma ação que projeta novas perspectivas para o redimensionamento do sistema de ensino e aprendizagem no CMJF. Mostram-se como estratégicas: a formalização de protocolos internos de adaptação pedagógica; a definição objetiva de responsabilidades; a institucionalização de tempo destinado ao planejamento inclusivo; e a implementação de formação continuada específica por área disciplinar. Apesar da solidez da cultura militar que estrutura a instituição, tais medidas não implicam ruptura com esse arcabouço organizacional, podendo representar aprimoramento institucional ao conferir maior clareza, previsibilidade e consistência às práticas inclusivas.

Outro ponto relevante que emerge da análise refere-se à sistematização das práticas inclusivas no CMJF. A SAEE, enquanto espaço de referência para pais e alunos, evidencia que cada atendimento preserva singularidades e particularidades, o que reforça a necessidade de padronização e integração desses protocolos em todo o sistema. A organização de processos, a promoção de encontros, fóruns, diálogos e projetos conjuntos entre docentes, familiares, equipe de apoio e as quinze instituições dirigidas pela DEPA apresenta-se como medida estratégica para conferir consistência, previsibilidade e efetividade às ações inclusivas, fortalecendo o percurso educativo e garantindo que os direitos e necessidades dos estudantes sejam contemplados de maneira estruturada e contínua.

A observação do impacto do ambiente militar na vivência do aluno com deficiência revela que rituais simbólicos, como a transição do uniforme cotonete para o uniforme completo e o uso da boina, assumem papel relevante na percepção de pertencimento e integração institucional. Tais momentos constituem referências concretas para a família, militar ou civil, ao reconhecer que o filho é acolhido e valorizado em um espaço singular e com identidade das Forças Armadas. A experiência de ver seu filho uniformizado transcende a dimensão estética ou formal, reforçando sentimentos de orgulho, segurança e incorporação, e evidencia que a inclusão não se limita às práticas pedagógicas, mas envolve a integração afetiva, simbólica e social do estudante no cotidiano do CMJF.

À guisa de desfecho, pode-se afirmar que a Educação Especial no CMJF encontra-se em fase de consolidação, porém distante da incipiência, consoante demonstrado às inteiras pela descrição da história da Educação Especial no CMJF e no SCMB. Ela se materializa no cotidiano, nas adaptações silenciosas, nas estratégias reinventadas e na reflexão docente permanente. O olhar do professor, tomado como categoria central desta investigação, revelou-se *lócus* privilegiado para compreender esse movimento.

Ao termo das conclusões, importa reconhecer, no campo investigado, aspectos ainda não aclarados, imersos na complexidade inerente aos procedimentos didático-pedagógicos afetos à dinâmica interativa do ensino e da aprendizagem da Educação clássica. Tais aspectos maximizam-se pelas contemporâneas estratégias adotadas pelos docentes para facilitar as interações com os alunos com deficiência. Ah! Ainda outro lado da complexidade: essas vicissitudes, tão ressaltadas neste estudo, ocorrem em terreno híbrido, cuja essência aproxima duas realidades preliminarmente distantes: a cultura castrense e as necessidades de inclusão dos alunos com deficiência. Entretanto, os objetivos delineados neste estudo não abrigaram tais elementos.

As transformações observadas no CMJF, os tensionamentos entre cultura institucional e flexibilização pedagógica e os sentidos produzidos pelos docentes indicam continuidade de estudos que aprofundem a intersecção entre cultura militar e educação inclusiva, ampliando o debate sobre políticas, práticas e formação docente nesse contexto singular. A educação inclusiva não se limita à sala de aula ou à organização escolar; ela se entrelaça com outras dimensões do cotidiano educativo, incluindo o acompanhamento das famílias, suas experiências e os desafios presentes no percurso dos estudantes. Nesse sentido, a investigação aponta para a necessidade de novos estudos e pesquisas que considerem tanto as práticas docentes quanto os contextos familiares, ampliando a compreensão das múltiplas relações que sustentam a inclusão.

A educação inclusiva, tanto no SCMB quanto no CMJF, permanece em constante processo colaborativo pelas personagens integrantes da comunidade escolar. As vivências empíricas experienciadas no campo investigativo pela autora, coligadas com as teorias acerca da Educação Especial e com as representações manifestadas pelos participantes da pesquisa, abrem brecha para se avaliar as perspectivas das famílias dos alunos com deficiência no CMJF.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, W. G. Entre o discurso e a realidade: o Decreto nº 12.686/2025 e as contradições da educação inclusiva no Brasil. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasília, v. 8, n. 19, p. 649-667, 2025.

BOMBARDA, A. R. A influência das agências internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 246–268, 2019.

BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 163–177, 2019.

BRASIL. Colégio Militar de Juiz de Fora. **Hinos e canções: Canção Avante Camaradas**. Juiz de Fora: Colégio Militar de Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://cmif.eb.mil.br/index.php/museu-cmif/cancao-do-cmif>. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2011/decreto-no-7611-de-17-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9465.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Departamento de Educação e Cultura do Exército.** Portaria DECEEx nº 53, de 2021. Aprova o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB – EB60-D-08.001). Separata ao Boletim do Exército, Brasília, DF, n. 22, 2021.

BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Caderno de Didática do Sistema Colégio Militar do Brasil.** Rio de Janeiro: DEPA, 2022. Disponível em: <https://www.depa.eb.mil.br/?csrt=12736809904094485846>. Acesso em: 26 de jan. 2025.

BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Normas para Planejamento e Gestão do Ensino (NPGE).** Rio de Janeiro: DEPA, 2022.

BRASIL. Exército Brasileiro. **Portaria nº 1.107, de 27 de dezembro de 2018.** Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (RCM). Boletim do Exército, Brasília, DF, n. 53, 28 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga a vigência do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 26 de jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 22 de abril de 2026**. Altera dispositivos da legislação educacional brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 abr. 2026. Disponível em:

BRASIL. **Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026**. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2026. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15436-17-junho-2026-799365-publicacaooriginal-179972-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CARDOSO, F. L. M. **A educação dos cegos em pauta na agenda pública brasileira: seguindo os passos da intelectual cega Dorina de Gouvêa Nowill (1954–1974)**. 2023. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2023.

CHAGAS, A. M. R.; VIOTTI, R. B. **Retrato da pessoa com deficiência no Brasil segundo o Censo de 1991**. Brasília, DF, 2003. Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/b26a8c86-8a7e-4272-8f70-888ec8dad17a>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 5–9 mar. 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. Inclusão escolar de alunos com deficiência: políticas públicas e práticas pedagógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e17, 2020.

COSTA, I. C. P.; MENDES, K. D. S.; FREITAS, P. S. Literature search strategies: a guideline for identifying the best evidence in healthcare. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 34, p. e20230405, 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no Sistema Colégio Militar do Brasil**. Brasília, DF: DEPA, 2015.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB)**. Brasília, DF: DEPA, 2021.

FERRARI, M. Ovide Decroly: o primeiro a tratar o saber de forma única. **Nova Escola**, São Paulo, jul. 2008. Edição especial Grandes Pensadores. Disponível em:

https://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto4.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

FERREIRA, M. C. C.; PANTOJA, W. M. F. Fontes históricas da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 7, 2022.

FREIRE, M. G.; CARDOSO, H. S. P. Diagnóstico do autismo em meninas: revisão sistemática. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 435-444, 2022.

FREITAS, B. F. de *et al.* O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, Macapá, v. 5, n. 3, p. 652-664, 2023.

GALLI, A. Argentina: Transformación curricular. **Educación Médica y Salud (OPS)**, v. 23, n. 4, p. 344-353, 1989.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp., p. 105-124, 2011.

GODINHO, J. M. **A escola de quem não tem escola**: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua. 2015. Dissertação (Mestrado Pós-Graduação da Faculdade de Educação) Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HARTMANN, Emerson; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Formação docente e educação inclusiva: desafios contemporâneos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e46, 2019.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-publicacaooriginal-178891-pl.html>. Acesso em: 26 de jan. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2025.

JACAÚNA NETO, J. *et al.* Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 31, 2025.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 255–256, 2005.

KASSAR, M. C. M.; LOCKMANN, K.; REBELO, A. S. Entrevista com a professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: políticas de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, p. e0229, 2023.

LUSTOSA, F. G. L.; FIGUEIREDO, R. V. **Práticas inclusivas na escola**: diálogos entre formação docente e Educação Especial. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, I. S. A implantação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

NOZU, G. S.; VITALIANO, C. R. Inclusão escolar: concepções de professores e práticas pedagógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 591-606, 2015.

NUNES, D. R. P. *et al.* Educação inclusiva no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 31, 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 14, n. 61, p. 52-59. 1994.

OXFORD LANGUAGES. Dicionário Oxford Languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PÊCHEUX, M. G.; LÉCUYER, R. Habituation rate and free exploration tempo in 4-month-old infants. **International Journal of Behavioral Development**, v. 6, n. 1, p. 37-50, 1983.

PESSOA, A. S. G.; COIMBRA, R. M. Desafiando noções hegemônicas sobre resiliência e indisciplina no contexto escolar. **Polêm! ca**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 059-070, 2016.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PICOLINI, M. M.; FLORES, M. L. R. Educação inclusiva e formação docente: desafios contemporâneos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RAFANTE, H. C. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPEd, 2015.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 331-356, 2014.

RIBEIRO, D. M.; SILVA, M. S.; LUSTOSA, F. G. Os saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola: reflexão situada em revisão bibliográfica. *In: ANDRADE, F. A.; RIBEIRO, D. M.; MUNIZ NETO, J. S. (org.). Educação brasileira: caminhos a percorrer*. Curitiba: CRV, 2018. p. 73-86.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, RS, v. 5, n. 12, 2010.

SANTOS, C. B. **Desigualdades escolares**: as diferenças de rendimento escolar dos alunos amparados e concursados no Colégio Militar de Fortaleza. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, C. B. **Dificuldades de aprendizagem**: contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do CMF para a melhoria do aprendizado dos alunos não concursados. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCMB – SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL. **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB)**. Brasília, DF: Departamento de Educação e Cultura do Exército, 2021.

SCMB – SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL. Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB). 2. ed. Brasília: DECEEx, 2021.

SECUNDINO, M. G. S.; SANTOS, J. O. L. Educação Especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico, **SciELO Preprints**, 2023.

SILVA, L. F. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA, L. F. Trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: da Educação Especial à Educação Inclusiva. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 8, 2023.

SOARES, M. R. S. **A escola de tempo integral como política de proteção social em Fortaleza-CE: avaliação do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFOR) em interface com os marcos legais da educação nacional.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

SOUSA, R. P.; FERNANDES, M. A.; SOUSA, C. C. Maria Montessori: sua vida e contribuições para a educação. *In: Encontro cearense de história da educação*, 13.; encontro nacional do núcleo de história e memória da educação, 3.; simpósio nacional de estudos culturais e geoeducacionais - SINECGEO, 25 a 27 set. 2014, Fortaleza (CE). **Anais [...]** Fortaleza (CE), 2014

TEÓFILO, J. M. L. **Análise do discurso: fundamentos teóricos e metodológicos.** Curitiba: CRV, 2019.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**, Brasília, v. 88, n. 219, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.