

### Educação Inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Revisão Sistemática<sup>1</sup>

#### *Inclusive Education in the Federal Network of Professional and Technological Education: Systematic review*

**Recebido:** 28/09/2024 | **Revisado:** 13/03/2025 | **Aceito:** 15/03/2025 | **Publicado:** 10/06/2026

**Marilene Antonia dos Santos Muniz**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6629-4609>  
Instituto Federal de Goiás (IFG)  
Universidade Católica de Brasília (UCB)  
E-mail: marilene.muniz@ifg.edu.br

**Alessandra Rocha de Albuquerque**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2890-0214>  
Universidade Católica de Brasília (UCB)  
E-mail: arocha@p.ucb.br

**Como citar:** MUNIZ, M. A. S.; ALBUQUERQUE, A. R. Educação Inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Revisão Sistemática<sup>1</sup>. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 26, p.1-25 e17896, jun. 2026. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

#### Resumo

Este estudo teve por objetivo conhecer e analisar a produção acadêmica no campo da educação profissional inclusiva da Rede Federal de ensino. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura dos últimos 12 anos (2011 a 2023); 28 artigos indexados no Portal de Periódicos CAPES foram selecionados a partir dos descritores inclusão \*educação profissional\*. A análise desses artigos indicou temas que vêm sendo privilegiados, lacunas existentes e articulações tecidas no campo da educação inclusiva. Destacou-se como temática mais pesquisada a formação, concepção e atuação docente seguida das ações e práticas do programa TECNEP e dos NAPNEs. Verificou-se escassez de pesquisas empíricas e de estudos sobre práticas pedagógicas na educação profissional inclusiva.

**Palavras-chave:** inclusão; educação profissional; rede federal.

#### Abstract

This study aimed to understand and analyze academic production in inclusive professional education in the Federal Education System. A systematic review of the literature from the last 12 years (2011 to 2023) was carried out; 28 articles indexed in the CAPES Journal Portal were selected based on the descriptors inclusion\*professional education\*. The analysis of these articles indicated themes that have been stressed, gaps and connections made in the field of inclusive education. Most studies addressed teaching training, conception, and performance, followed by the actions and practices of the TECNEP program and NAPNE. There was a lack of

<sup>1</sup> Este artigo é parte de uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Católica de Brasília (UCB), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira autora é bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC).

empirical research and studies on pedagogical practices in inclusive professional education.

**Palavras-chave:** inclusion; professional education; federal education.

## 1 INTRODUÇÃO

A institucionalização da educação especial no Brasil tem suas origens na década de 1850 do século XX, mais precisamente em 1854, com a educação de cegos pelo Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual IBC) e, posteriormente, com a de surdos, em 1857, pelo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES). Estas iniciativas deram início à discussão da educação de Pessoas com Deficiências (PcD)<sup>2</sup> no país, bem como sobre as possibilidades de aprendizagem de ofícios pelas mesmas, pois em ambos os institutos foram instaladas oficinas de preparação para trabalhos manuais (Manica; Caliman, 2015).

O tratamento atribuído às PcD é marcado por três grandes fases. A primeira, na antiguidade (4.000 a.C e 395 d.C), foi um período de total exclusão. A segunda, ao final da década de 1860, é marcada pelo avanço na industrialização e ascensão do movimento social pela integração das PcD que começam a ser absorvidas pelo mercado de trabalho, dentro de uma abordagem integrativa baseada no modelo médico da deficiência. Acreditava-se que as PcD precisavam ser tratadas ou reabilitadas para se adequarem aos padrões sociais vigentes em um esforço unilateral, para se mostrarem competentes. “Esse modelo é o responsável pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio todas as pessoas com situações atípicas” (Sassaki, 1997, p. 29).

Na terceira fase, ao final da década de 1980 e início da década de 1990, o pensamento inclusivo se difunde. Neste período, entende-se que não é a PcD que precisa estar preparada para um mundo de desigualdades, mas o meio social que deve adaptar-se para recebê-la. O foco desloca-se das limitações da PcD para as barreiras presentes no ambiente. A base dessa concepção é o modelo social da deficiência o qual difere do modelo médico ao entender que os problemas das PcD estão mais no âmbito social do que no individual (Sassaki, 1997).

Em termos históricos, a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na escola regular é um fato recente. Na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal, esse processo teve como marco a

---

2 Neste estudo, utilizamos os termos Pessoas com Deficiência (PcD) e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em consonância com a terminologia adotada pelas legislações aqui mencionadas. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o termo NEE refere-se a pessoas cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Já o termo PcD refere-se a estudantes com “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 2º).

implantação do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP) em 2001. O TECNEP teve grande impacto na Rede, especialmente pela estratégia de introdução dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que têm por finalidade promover uma cultura de convivência e aceitação da diversidade buscando a eliminação de obstáculos à inclusão. A importância da educação profissional inclusiva se faz evidente em 2022, quando se constata que 18,6 milhões de brasileiros (8,9%) na faixa etária de dois anos ou mais possuíam algum tipo de deficiência. Deste total, 17,5 milhões estavam em idade de trabalhar, o que equivale a 10% do total da população com 14 anos ou mais (IBGE, 2022).

No que concerne à legislação que regulamenta a educação profissional inclusiva, consolidando a promoção da inserção laboral, destaca-se o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que regulamenta a educação especial como modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Da mesma forma, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) dispõe, em seus artigos 7º. XXXI, 37. VIII e 227. II, respectivamente, sobre a proibição de qualquer discriminação quanto ao salário e critérios de admissão das PcD; a reserva percentual dos cargos e empregos públicos para PcD; a necessidade de criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental e sua inclusão social mediante o treinamento para o trabalho e convivência. Outra legislação que fortalece a inserção laboral é a Lei nº 8.213/91, que dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e institui cotas para PcD nas empresas com mais de 100 funcionários.

As desigualdades observadas no processo de inserção laboral das PcD demandam a existência de políticas tanto para a garantia de oportunidades de emprego, quanto para a qualificação. Desta maneira, o Decreto nº 3.298/99 dispõe sobre a política nacional para a integração da PcD e preconiza a ampliação das alternativas de inserção econômica por meio da qualificação profissional e incorporação ao mercado de trabalho. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) prevê a garantia de acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições; e a Lei nº 13.409/2016 institui cotas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Diante do exposto, fica evidente que a legislação nacional se tem destacado na formulação de acordos, leis e decretos voltados para inserção social e laboral das PcD. Todavia, o desafio de fazer que as políticas públicas, já existentes, ultrapassem o legislado e encontrem condições de se efetivarem na prática ainda é premente. Em comparação com as pessoas sem deficiência, as PcD possuem menor nível de instrução e maiores taxas de desemprego, o que gera um impacto social e econômico negativo, impedindo o acesso a bens, serviços e benefícios sociais.

Os indicadores sociodemográficos do Brasil mostram desigualdades alarmantes. No terceiro trimestre de 2022, apenas uma em cada quatro PcD concluiu o ensino básico obrigatório. A variação da taxa de analfabetismo foi de 19,5% para PcD, contra 4,1% para pessoas sem deficiência. Com relação ao nível de instrução, 25,6% de PcD concluíram o ensino médio, contra 57,3% de pessoas sem deficiência. As desigualdades se estendem para a renda salarial. Enquanto uma PcD tem o

rendimento médio real de R\$ 1.860, as pessoas sem deficiência recebem em média R\$ 2.690 (IBGE, 2022).

De acordo com o último Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil, em 2021, das 828.256 vagas reservadas para PcD, apenas 412.520 (49,81%) foram preenchidas, deixando 415.736 vagas ociosas (50,19%). Ao longo do referido ano, o processo de fiscalização autuou diversas empresas abrindo vagas para inclusão de mais 20.196 PcD ou reabilitados (BRASIL, 2021). O nível de ocupação<sup>3</sup>, em 2022, foi de 26,6% para as PcD, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%). A cada quatro PcD em idade de trabalhar, uma estava ocupada, ou seja, das 99,3 milhões de pessoas ocupadas no Brasil, apenas 4,7% possuíam alguma deficiência (IBGE, 2022).

Esse panorama desigual na inserção educacional e laboral de pessoas com e sem deficiências merece atenção, pois, do ponto de vista legal, todos são dignos de acesso e, ainda que pareça utópico falar sobre o direito das PcD ao trabalho em um país com milhões de pessoas “típicas” desempregadas, “do ponto de vista dos direitos, esse percentual precisaria se igualar para ambos os grupos” (Sasaki, 1997, p. 62). A qualificação profissional é uma possibilidade efetiva de redução desses distanciamentos.

Embora a aprendizagem de ofícios para PcD venha de longa data, o que se ofertava era um preparo para executar funções automatizadas e repetitivas na linha de produção. Uma inserção laboral limitada, em que o exercício do pensamento, a tomada de decisão ou ocupação de postos de chefia não era uma possibilidade. “O tipo de empregabilidade das PcD não possibilitava nada além da repetição sem criatividade, proatividade ou senso crítico” (Manica; Caliman, 2015, p.44).

Contrariando essa perspectiva histórico-social de uma formação profissional precária e não crítica, a Rede Federal de Educação Profissional surge com uma nova concepção sobre o sistema de ensino, por meio da preparação profissional pública e gratuita. A Rede Federal visa a uma formação abrangente, que articule a integração entre conhecimento geral e conhecimento específico, desenvolvendo a capacidade investigativa, reflexiva e crítica. Considerando o trabalho como *locus* de produção do conhecimento e princípio educativo, busca-se a realização de uma educação que prepare não só para as exigências profissionais, mas também para o exercício autônomo da cidadania. Essa concepção resgata o princípio da formação humana em sua totalidade difundindo os fundamentos científicos gerais dos processos de produção e a vinculação entre educação e prática social (Ramos, 2010).

Esta proposta é coerente com a concepção politécnica, a qual critica a dicotomia entre trabalho manual e intelectual (Saviani, 2003) e compreende os aspectos manuais e intelectuais do processo de trabalho como uma unidade indissolúvel, pois não existe trabalho puramente manual ou intelectual. “Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual” (Saviani, 2003, p.138).

---

**3 Nível de ocupação:** se refere às pessoas que trabalham pelo menos 1h completa em trabalho remunerado ou não, ou que possuem trabalho remunerado do qual estão temporariamente afastadas.

A Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos sobre as diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno e, portanto, relaciona-se às diferentes modalidades de trabalho, sejam elas voltadas a executar ou a conceber e controlar o processo (Saviani, 2003). Criada pela Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal é nacionalmente reconhecida pela qualidade do ensino e relevância social, no entanto, em nível nacional sua contribuição com a oferta de educação básica ainda é diminuta. Em 2022, das 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas brasileiras de educação básica, menos de 1% se destinou à Rede Federal de ensino. Sua participação na oferta do ensino médio nacional é de apenas 3%, mesmo sendo esta sua etapa de maior expressão (Brasil, 2022).

A formação profissional possibilita o exercício da cidadania, pois o emprego tem uma importância que ultrapassa a questão monetária, relacionando-se à construção da identidade social e o reconhecimento das capacidades individuais. A sociedade capitalista regulamenta a cidadania pela atividade profissional, sendo o cidadão reconhecido como sinônimo de trabalhador. Neste sentido, a carteira de trabalho é um documento de identificação validado como importante símbolo de cidadania (Batista, 2000).

Realizar uma educação profissional inclusiva de qualidade é desafiador, no entanto, a PcD que ingressa na educação profissional já se destacou entre seus pares ao atingir os pré-requisitos necessários em termos de escolarização formal. Ao chegar no ensino profissional, este aluno já demonstrou que possui condições de aprender e que, se houver acessibilidade, poderá apropriar-se do conhecimento de modo crítico e ativo desenvolvendo as habilidades necessárias para ingressar no mercado de trabalho. A inclusão educacional é mais que uma inserção de espaços (integração), é um compromisso social que precisa estar aliado às condições de ensino-aprendizagem de qualidade (Manica; Caliman, 2015).

Considerando a complexidade que envolve a articulação entre educação profissional, educação especial e o mundo do trabalho, este estudo, de caráter exploratório, tem por objetivo conhecer e analisar a produção acadêmica no campo da educação profissional inclusiva da Rede Federal de ensino, mapeando as questões que vêm sendo privilegiadas, as lacunas existentes, bem como a natureza das articulações tecidas. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura dos últimos 12 anos, período correspondente a uma grande expansão da Rede, da promulgação da Lei brasileira de inclusão (nº 13.146 de 2015) e da Lei nº 13.409, de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente foi mapeada a melhor estratégia de busca da literatura utilizando a combinação entre dois descritores (inclusão, educação profissional) e cinco operadores booleanos (\*, AND, NOT, NOT\*gênero\*, NOT\*inclusão social\*). A combinação inclusão\*educação profissional\* se mostrou a mais efetiva por retornar um maior número de publicações relacionadas ao tema de interesse.

Desse modo, em 27 de setembro de 2023, efetivou-se a busca avançada no portal de periódicos Capes por meio do acesso CAFE, com filtros para: qualquer campo (autor, assunto e título); artigos; qualquer idioma; qualquer ano; descritores: inclusão\*educação profissional\*.

A busca adotou as diretrizes gerais do fluxograma PRISMA 2020 para revisões sistemáticas e resgatou 349 artigos. Foi inserido o filtro “revisados por pares”, o que resultou na exclusão de 146 artigos e redução do número total de artigos para 203. A leitura dos títulos gerou a exclusão de 03 duplicações, resultando em um total de 200 artigos para processo de triagem.

Foram aplicados três critérios de exclusão ao conjunto de 200 artigos: 1. não ter foco na educação profissional; 2. estudos realizados em instituições que não fazem parte da Rede Federal de ensino e 3. não ter foco na inclusão escolar, resultando no descarte de 167 artigos e diminuição do número total para 33. Após a leitura dos resumos e introdução houve a exclusão de mais 08 pesquisas que não tinham a Rede Federal de ensino como foco, restando um total de 25 artigos, publicados no período de 2011 a 2023.

Na seleção dos trabalhos aplicamos dois critérios de inclusão: 1. ter foco na educação profissional inclusiva da Rede Federal de forma geral, sem recorte específico e 2. caso o estudo seja direcionado a alguma modalidade de ensino, ter recorte para educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Como no momento da busca o ano civil de 2023 estava em andamento, o percurso metodológico foi refeito em 07 de fevereiro de 2024, com filtro para o ano de 2023, em específico, o que resultou na seleção de mais 03 novas publicações. Deste modo, o protocolo de busca resultou em 28 artigos para análise completa.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos selecionados foram inicialmente categorizados quanto à natureza teórica ou empírica. Dos 28 artigos, 20 são estudos teóricos e oito empíricos. Pontua-se o baixo quantitativo de pesquisas empíricas e a sua inexistência no período de cinco anos compreendido entre 2011 e 2016, período também marcado pela baixa produção de artigos teóricos (apenas dois). A partir do ano de 2019, observa-se um aumento da produção em geral, com 89,3% dos estudos concentrados entre 2019 e 2023. Nos tópicos sequenciais 3.1 (pesquisas empíricas) e 3.2 (pesquisas teóricas), serão apresentados os resultados e realizada a análise detalhada destas produções separadamente.

#### 3.1 PESQUISAS EMPÍRICAS

Os oito estudos selecionados foram organizados em três categorias de acordo com temática central: 1. Acessibilidade física e pedagógica; 2. Formação, concepção e atuação docente; 3. Desafios da inclusão no período pandêmico da covid-19. Estas três categorias serão abordadas a seguir.

### 3.1.1 Acessibilidade física e pedagógica

Os estudos desta categoria (Chaves *et al.*, 2021; Nunes e Melo Filho, 2021; Hoppe e Cazzarotto, 2022 e Santana e Soares, 2022), representam 50% das pesquisas empíricas. Chaves *et al.* (2021) estudaram os laboratórios da área de bioquímica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre, com recorte para a acessibilidade de pessoas cadeirantes ou com mobilidade reduzida. Após mapeamento da estrutura arquitetônica, os autores identificaram que o espaço possuía barreiras físicas que obstruíam ou dificultavam a acessibilidade. O estudo alerta para a importância de se pensar na organização dos espaços considerando sua finalidade e acessibilidade para todas as pessoas.

Nunes e Melo Filho (2021) se dedicaram à análise do nível de acessibilidade das bibliotecas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) nos *Campi* Recife e Garanhuns, com foco na acessibilidade de deficientes visuais (DV). A observação diagnóstica indicou que esses espaços precisavam ter condições físicas e tecnológicas que atendessem às necessidades educativas individuais, pois, apesar de haver inúmeros avanços tecnológicos facilitadores da acessibilidade pedagógica, foram identificadas barreiras que dificultam ou impossibilitam a participação e a interação das pessoas com DV nesses ambientes. A preocupação arquitetônica na construção, instalação e adaptação de mobiliários, espaços e equipamentos se mostrou imprescindível para tornar os espaços acessíveis.

No campo da acessibilidade pedagógica, o estudo de caso de Hoppe e Cazzarotto (2022) apresenta a prática do estágio apoiado como ferramenta de inclusão junto a uma aluna do IFRS com diagnóstico de deficiência intelectual (DI) e nanismo. O objetivo dos autores foi promover acessibilidade e melhorar as condições de aprendizagem pela oferta de orientação, instrução, acompanhamento, *feedbacks* e apoio no processo de inserção laboral. Essa metodologia auxiliou a estudante na execução das atividades, estimulou interações e compartilhamento de dúvidas, mostrando-se eficaz.

Santana e Soares (2022), por sua vez, estudaram a acessibilidade pedagógica nas aulas de educação física por meio do uso de esportes adaptados. A coleta de dados ocorreu no *Campus* Tucuruí do Instituto Federal do Pará (IFPA), junto a uma turma de ensino médio composta por 28 alunos videntes e um aluno cego. O objetivo foi verificar como a prática de esportes adaptados (*goalball* e futebol) favorece a inclusão de pessoas com DV nas aulas de educação física. Essa metodologia mostrou-se importante e eficiente no processo inclusivo trazendo para os discentes videntes uma compreensão dos limites e possibilidades de pessoas com DV no que se refere à prática esportiva.

### 3.1.2 Formação, concepção e atuação docente

Os estudos de Pimenta; Damasceno e Capolillo (2017), Gonçalves e Duarte (2022) e Galasso e Mondoni Silva (2023) representam 37,7% das pesquisas

empíricas. Abordam questões relacionadas à formação, concepção e atuação docente com base em dados provenientes de entrevistas semiestruturadas e/ou questionário on-line. Pimenta; Damasceno e Capolillo (2017) investigaram o processo de inclusão e aceitação de estudantes com DV matriculados no curso técnico em nutrição e dietética do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), com foco na formação e experiência docente.

A realização de entrevista semiestruturada com sete professoras que atuavam com estudantes DV, apontou a formação docente como uma das barreiras que impedem ou dificultam a inclusão. Observou-se apreensão da comunidade escolar, inexistência de estrutura didático-pedagógica adequada, ausência de profissionais especializados, necessidade de apoio aos docentes em seus processos de formação profissional para inclusão e, especialmente, carência de reflexão crítica sobre a organização de escolas inclusivas para o acolhimento a estes estudantes.

Gonçalves e Duarte (2022) investigaram um grupo de professores de uma escola técnica vinculada à Universidade Federal de Viçosa para traçar o perfil do docente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) verificando percepções, experiências e conhecimentos a respeito das políticas e práticas inclusivas. Por meio de aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas, os autores verificaram que, embora os docentes fossem sensíveis e conscientes da importância das políticas inclusivas, grande parte deles não possuía formação específica no campo da educação especial.

O estudo apresenta um quadro de professores formado predominantemente por bacharéis, alguns dos quais sem experiência docente anterior ao ingresso na EPT, e grande demanda por formação pedagógica. Galasso e Mondoni Silva (2023) analisaram as percepções de docentes que atuavam nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e constataram ausência de formação docente adequada para atuar com o público PcD.

Para os autores, embora o quadro de professores da EPT apresente um alto nível de formação acadêmica, com mestrado e doutorado, essa formação não abrange a área da educação inclusiva, de modo que muitos demonstram não se sentirem “preparados” para atuar com esse público.

### **3.1.3 Desafios da inclusão no período pandêmico da covid-19**

Maraschin; Brancher e Robaina Filho (2022) investigaram os desafios enfrentados para inclusão dos estudantes da educação especial em duas escolas técnicas federais durante o período pandêmico da covid-19. Constatou-se, a partir da realização de grupos focais e de interlocução junto aos gestores das escolas, que a pandemia representou um grande desafio, resultando na perda de contato com alguns estudantes e diminuição de ações inclusivas em uma das instituições. O contexto demandou esforço institucional para manter os estudantes ativos através da realização de reuniões, criação de grupos de WhatsApp, disponibilização de intérpretes para os estudantes surdos, gravação de aulas e identificação das necessidades dos estudantes.

### 3.1.4. Considerações aos estudos empíricos

A quantidade de pesquisas empíricas no período estudado é irrisória, sendo três (37,5%) estudos com coleta de dados junto ao corpo docente, dois (25 %) junto ao corpo discente e apenas um (12,5%) junto a gestores. Os outros 25% utilizaram de observações diagnósticas para analisar questões de acessibilidade física. Esses dados evidenciam a necessidade de se dar voz à comunidade escolar, em especial ao público da educação inclusiva inserido no contexto de pesquisa.

A história do movimento político das PcD no Brasil mostra que o contexto social anterior ao final da década de 1970 abria pouco ou nenhum espaço para que PcD participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Com o surgimento do movimento político das PcD, pela primeira vez, puderam protagonizar suas lutas e falar por si mesmas. Um dos lemas do movimento era “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente que sintetiza com fidelidade o anseio por representatividade (Lanna Júnior, 2010).

A organização social contemporânea nomeia e determina aqueles que são supostamente qualificados para o debate público e tomada de decisões sobre temas sensíveis à sociedade, excluindo grupos minoritários e subalternizados mesmo quando estes são a pauta em questão. O pressuposto é de que as pessoas subalternizadas não são capazes de argumentar sobre o seu próprio destino, nem mesmo sobre os caminhos políticos pelos quais serão amparados pelo Estado (Prado, 2009).

Validar o lema “Nada sobre Nós sem Nós” possibilita quebrar os processos de silenciamento e contemplar as reais necessidades e percepções destes cidadãos. Quando não se abre espaço para a escuta sensível dessas minorias, mais uma vez reafirma-se o silenciamento, a subalternidade, a incapacidade ou mesmo a não necessidade de vez e voz a essas pessoas frente aos debates sobre seus enfrentamentos.

Os estudos empíricos indicaram a existência de barreiras físicas e pedagógicas a serem sanadas e a necessidade de mais investimento na formação docente. Pesquisas atuais confirmam essa necessidade indicando que a formação inicial apresenta um distanciamento de concepções teóricas que discutam o mundo do trabalho e a sua intrínseca relação com a educação, o que fragiliza a formação docente para EPT.

As categorias “acessibilidade física e pedagógica” e “formação, concepção e atuação docente”, possuem relação direta com o fazer pedagógico ocupando uma centralidade na efetivação da EPT inclusiva. Uma formação adequada ao trabalho inclusivo é fundamental para que haja acessibilidade pedagógica, aprendizagem, permanência e êxito. O conhecimento teórico e prático sólido e consistente auxilia o docente a lidar de forma mais assertiva com as demandas educacionais, especialmente em momentos atípicos que impõem desafios de ordem estrutural e pedagógica, a exemplo do período pandêmico e pós-pandêmico da covid-19, em que os profissionais da educação, tiveram que lançar mão de diversos recursos e estratégias para redução de danos durante as atividades remotas.

## 3.2 PESQUISAS TEÓRICAS

Os estudos teóricos somam 72% das publicações selecionadas. Estes foram organizados em cinco categorias de acordo com temática central: 1. Formação, concepção e atuação docente; 2. Ações e práticas inclusivas relacionadas aos programas Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP) e aos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); 3. Políticas de inclusão; 4. Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EPT; 5. Educação profissional inclusiva.

### 3.2.1 Formação, concepção e atuação docente

Esta categoria foi a mais pesquisada contemplando quatro estudos teóricos (Harami e Faria, 2023; Magalhães, Castaman e Vieira, 2020; Manica, 2011; Silva e Anjos, 2022) e três estudos empíricos, já apresentados anteriormente. As lacunas advindas da formação inicial e a necessária busca por complementação pedagógica e por formação continuada em serviço aparecem de forma enfática nestas pesquisas.

Os estudos apontam questões primordiais para o processo pedagógico inclusivo, tais como: a necessidade de um olhar humanizado para o aluno, o planejamento educativo individualizado, o respeito às diferentes necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, a boa relação entre professor e aluno e o estímulo à postura ativa do discente. A qualificação docente é necessária pois, para além das especificidades pedagógicas, o público a ser atendido é diverso e inclui uma gama de neurodivergências, frequentemente desconsideradas no contexto escolar, as chamadas “deficiências ocultas<sup>4</sup>”.

Pensando no universo neurodivergente que compõe a sala de aula, Silva e Anjos (2022) enfatizaram a necessidade de formação docente para inclusão de pessoas com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) na EPT. Para os autores, há uma invisibilização deste público no contexto da educação inclusiva, uma vez que é comum direcionar atenção aos déficits deixando de promover condições de aprendizagem adequadas para o desenvolvimento de diversos talentos e potenciais humanos.

---

4 Inserido na Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015) pela Lei nº 14.624, de 2023, o termo **deficiências ocultas** refere-se a condições neurológicas ou fisiológicas de natureza mental, intelectual ou sensorial que podem não ser identificadas num primeiro momento, a exemplo do Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dentre outros.

### 3.2.2 Ações e práticas inclusivas relacionadas aos programas TECNEP e dos NAPNE

Essa categoria é composta por seis estudos (Cunha, 2019; Felipe, 2016; Pereira Gonçalves e Cavalcante, 2023; Magalhães; Marques e Castaman, 2022; Monzón *et al*, 2022; Silva, Pereira e Ribeiro, 2020). São pesquisas que trazem a importância do programa TECNEP enquanto ponto inicial das ações de inclusão na Rede Federal, pois embora já houvesse práticas isoladas, essa foi a primeira iniciativa sistematizada do setor público, visando à inclusão de PcD na EPT (Magalhães; Marques e Castaman, 2022).

Os estudos analisados apontam como principais atribuições dos NAPNE: desenvolvimento de atividades de sensibilização, conscientização, capacitação da comunidade acadêmica; identificação inicial e acolhimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e suas famílias; oferta de suporte e orientação aos docentes no que concerne às adaptações didático-pedagógicas; acompanhamento aos discentes pela oferta de monitorias inclusivas; além da busca pela quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas.

Os núcleos também possuem importante papel no estímulo à produção de pesquisas, tecnologias assistivas e na promoção de debates sobre a educação inclusiva. Os autores destacam a demanda por qualificação docente, sistematização das ações inclusivas, estruturação e valorização dos NAPNEs, contratação de profissionais de apoio especializado, aquisição de material, flexibilização do currículo, adequação dos procedimentos políticos e pedagógicos, dentre outros.

Cunha (2019), analisou a produção do conhecimento sobre o programa TECNEP nos programas de pós-graduação do Brasil, abrangendo o período de 2000 a 2014. A análise de 20 dissertações e três teses apontou que as políticas voltadas ao TECNEP têm grande foco nas pessoas e na igualdade de oportunidades, no entanto, a inclusão no Brasil muitas vezes acontece de forma desordenada e sem planejamento. O estudo destaca a inexistência de uma padronização rígida nas atividades dos NAPNE, de modo que cada núcleo trabalha de acordo com sua realidade. A autora conclui que, no geral, a implantação dos NAPNE teve um saldo positivo na promoção da inclusão, no entanto, as ações de formação docente precisam ocorrer de forma contínua para que possibilitem as mudanças e os ajustes necessários à prática inclusiva.

Pereira Gonçalves e Cavalcante (2023) descreveram o estado do conhecimento sobre a inclusão de PcD na educação profissional a partir do NAPNE/IFRN. Com o objetivo de compreender o papel deste núcleo, foram levantados, no portal do primeiro programa de pós-graduação acadêmico aprovado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PPGEP/IFRN), estudos que tiveram o TECNEP/NAPNE como objeto de pesquisa. No período de 2015 a 2023, em um universo de 104 dissertações defendidas, apenas cinco abordaram a temática. O foco principal foi a avaliação do processo de implementação do programa TECNEP na Rede Federal, destacando as contribuições da implantação dos NAPNE.

Monzón *et al.* (2022) analisaram as ações cotidianas de profissionais da educação profissional voltadas para a inclusão de alunos com NEE no *Campus Feliz* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), no que tange às experiências do NAPNE durante o período pandêmico da covid-19. O estudo demonstrou que houve desenvolvimento de trabalho remoto com a necessária mediação das tecnologias digitais.

No geral, as práticas envolveram ações de acolhimento, acompanhamento, promoção de formação para professores e comunidade acadêmica, oferta de monitorias inclusivas e profissionais de apoio como o intérprete de libras para surdos, criação de estratégias pedagógicas inclusivas, busca por tecnologias assistivas, busca por quebra de barreiras, registro contínuo das ações desenvolvidas e o compartilhamento dos saberes adquiridos.

### 3.2.3 Políticas de inclusão

Nesta categoria, temos os estudos de Trevisan e Ziliotto (2023) e Texca *et al.* (2023). Trevisan e Ziliotto (2023) analisaram as políticas norteadoras da EPT inclusiva em três Institutos Federais (IFRS, IFSUL, IFFAR) do estado do Rio Grande do Sul. Esta análise se concentrou em questões relacionadas à acessibilidade, aprendizagem, permanência, participação e protagonismo desses alunos. Ficou evidente que, nas três instituições, as políticas de inclusão preveem igualdade de condições de acesso, permanência e êxito no percurso formativo e garantem recursos e serviços para a promoção da aprendizagem, adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação. No entanto, não regulamentam ou especificam como essas premissas serão operacionalizadas.

Observou-se que a Política do IFSul ressalta as categorias médicas em detrimento das pedagógicas, assumindo o paradigma clínico-médico da deficiência. A postura clínico-médica também norteou a política do IFRS ao entender a PcD numa concepção de incompletude. Nenhuma das políticas assegurou a participação ou o protagonismo de PcD ou de suas famílias na formulação de propostas para a Política de Diversidade e Inclusão, sendo que o IFSul foi o único a prever a participação das PcD (não restrita aos estudantes) nas reuniões, na condição de observadores e colaboradores externos.

O estudo de Texca *et al.* (2023) objetivou compreender os aspectos políticos e pedagógicos presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR) vigentes no ano de 2019. Com recorte para a categoria inclusão, os autores analisaram 27 PPCs, mapeando questões sobre inclusão, legislações, diretrizes, cotas, assistência estudantil, atuação dos NAPNE, entre outros. Detectaram que, mesmo havendo princípios norteadores para estruturação teórica dos projetos, 40,28% destes sequer mencionam a categoria inclusão. Apenas dois PPCs abordaram a questão das cotas, ocorrendo também baixa cobertura em relação aos critérios legais e às diretrizes necessárias à regulamentação da educação inclusiva.

O estudo evidenciou que muitas ações de inclusão desempenhadas pela instituição são desconsideradas no planejamento dos cursos e que as diretrizes e documentos legais não estão servindo como elementos norteadores para elaboração dos projetos. Apenas 18% mencionam como se dará o AEE e, embora o NAPNE faça parte do organograma institucional, não é mencionado como uma instância importante para auxiliar nas atividades de ensino-aprendizagem. Os autores concluíram que a consolidação de uma política institucional inclusiva ainda é um desafio evidenciado pela significativa quantidade de PPCs que omitem e/ou ignoram a categoria inclusão.

### **3.2.4 Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EPT**

Essa categoria foi contemplada por dois estudos. Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) trazem a necessidade de olhar para as neurodiversidades e para a necessidade de oferta de AEE para alunos que necessitam. Para os autores, as principais dificuldades na inclusão escolar de estudantes com TEA se relacionam à precariedade no processo formativo progressivo, dificuldades de concentração e abstração, insuficiência de recursos materiais e humanos, despreparo das instituições em promover a inclusão, falhas na formação docente, falta de especialistas na área inclusiva e a presença ainda marcante de diversas manifestações de preconceito que dificultam o conhecimento e a aceitação das diferenças e o possível ajuste a elas.

Oliveira e Henrique (2023) investigaram a produção de conhecimento no contexto da EPT, observando a relação entre as temáticas Educação Física (EF), Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o TEA. A análise de dez dissertações e três teses destacou práticas pedagógicas e formação docente deficitária, além de lacunas na intersecção dessas temáticas. Enquanto prática pedagógica que trabalha a linguagem e cultura corporal do movimento, a EF é um elemento importante na formação do discente com TEA, que, por sua condição neurobiológica, pode ter dificuldades na comunicação, relações e interação social, bem como nos jogos simbólicos em vários contextos. Os estudos que relacionavam EF e EPT se debruçaram sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nessa disciplina. Quanto aos estudos sobre EF e TEA, apresentam professores utilizando as experiências do dia a dia escolar como um norteador para as práticas inclusivas. Para as autoras, as três temáticas são relevantes, vêm se estruturando de forma sólida na pesquisa nacional, mas não foram encontradas especificamente juntas.

### **3.2.5 Educação profissional inclusiva**

Essa categoria contempla seis estudos (Lopes Cabral; Mota e Gomes, 2022; Cunha, Mota e Miranda, 2020; Galasso e Santos, 2021; Medeiros e Passos, 2019; Oliveira; Nascimento e Tavares, 2022; Tillmann e Almeida, 2020).

Tillmann e Almeida (2020) refletiram sobre a oferta do AEE na EPT, defendendo a necessidade de garantia de serviços de apoio em conformidade com as necessidades específicas de cada estudante. Os autores observaram que, embora o

AEE tenha previsão legal, a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal, não despende de matéria relacionada à inclusão, nem sequer cita as PcD, não havendo no âmbito nacional, legislação ou normativa específica que verse sobre a regulamentação dos serviços da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na EPT.

A Rede Federal conta com regulamentos e portarias estruturados e seguidos individualmente, de modo que cada instituição organiza a oferta do AEE, a partir de suas possibilidades e planejamentos. Todavia, a realidade de alguns Institutos Federais não possibilita a oferta desse serviço, principalmente pela falta de profissionais especializados.

Com foco nos fatores de evasão e permanência, Galasso e Santos (2021), realizaram uma revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento sobre a trajetória da educação inclusiva no Ensino Médio Integrado no período de 2011 a 2020. Os autores destacam que, no contexto da Rede Federal, a acessibilidade, permanência, êxito e combate à evasão ganham evidência nas ações de assistência estudantil. Reconhecem que as possíveis causas da evasão são difíceis de serem identificadas, pois envolvem fatores individuais, sociais, econômicos, culturais e acadêmicos. O estudo analisou os Planos de Permanência e Êxito do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e do Instituto Federal do Ceará (IFCE), localizando dificuldades financeiras, baixo desempenho, problemas familiares e problemas de saúde como os principais fatores de evasão no IFPR.

Quanto ao IFCE, os fatores de evasão foram atribuídos à pouca ou a nenhuma adaptação das avaliações, desmotivação ocasionada pelas sucessivas repetências, despreparo institucional para o atendimento ao público da educação especial, cansaço físico e mental dos alunos e falta de espaço para convivência dos estudantes. A implantação dos NAPNE, as tecnologias assistivas e a institucionalização do AEE se confirmam como uma possibilidade significativa de contribuição para permanência dos estudantes, no entanto, como apontado em outras pesquisas, nem todas as unidades dos IFs possuem o NAPNE ou o profissional de AEE, tão necessários ao acolhimento e ao desenvolvimento destes estudantes.

O estudante disléxico foi tema da pesquisa de Oliveira; Nascimento e Tavares (2022). As autoras analisaram o Projeto Político e Pedagógico (PPP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) destacando o necessário aperfeiçoamento docente no âmbito da inclusão. Constatou-se a necessidade de provimento de equipes multiprofissionais e interdisciplinares, capazes de desenvolver e avaliar as pessoas com limitações e/ou dificuldades atípicas de aprendizagem, de forma a apoiar tanto o estudante quanto a equipe docente no que tange aos distúrbios de aprendizagem.

Para as autoras, é indispensável contar com um diagnóstico profissional para identificar as necessidades e, a partir daí, adequar as metodologias, estratégias e instrumentos de ensino-aprendizagem. Apontam a necessidade de olhar para cultura educacional acerca da diversidade e reafirmam a relevância do conhecimento conceitual e técnico sobre a dislexia no processo de formação de professores para EPT. A dificuldade em encontrar estudos com esse recorte foi apontada como fator negativo, visto que o campo da educação inclusiva apresenta um repertório de

mediações e metodologias específicas para auxiliar na aprendizagem dos estudantes com dislexia.

Lopes Cabral, Mota e Gomes (2022) apresentaram uma linha do tempo com o panorama da oferta de formação profissional para PcD na Rede Federal, destacando convergências entre o percurso da educação profissional e o da educação inclusiva. As autoras realizaram um resgate histórico da organização da educação profissional da pessoa com deficiência no Brasil, reforçando a necessidade de que o previsto nas políticas de inclusão deva reverberar na realidade das instituições de ensino fornecendo as ferramentas e condições necessárias à inclusão. Acreditam que mesmo com os avanços na legislação, a proposta de inclusão e preparação efetiva para participação social, vem-se construindo lentamente na Rede Federal.

Apresenta-se, na sequência, uma revisão de literatura realizada por Medeiros e Passos (2019) e um estudo do tipo estado do conhecimento realizado por Cunha, Mota e Miranda (2020), ambos desenvolvidos por meio do mapeamento de teses e dissertações no banco de dados da Capes.

Medeiros e Passos (2019) mapearam pesquisas sobre inclusão de alunos da educação especial nos IFs. Na análise de 23 dissertações e quatro teses, publicadas no período de 2013 a 2018, destacaram-se como temáticas mais pesquisadas as condições de acesso, permanência e acessibilidade (45,16%), seguidas das concepções e representações sobre inclusão (25,81%). As demais pesquisas versavam sobre políticas de inclusão (9,68%), perfil, trabalho e formação docente (6,45%), políticas de diversidade (3,23%), gestão educacional da inclusão (3,23%) e trajetórias escolares e familiares (3,23%). As autoras identificaram grande diversidade de práticas e concepções de inclusão no contexto da EPT e maior preocupação com a acessibilidade arquitetônica do que com as questões pedagógicas. As análises indicaram necessidades de avanços na estruturação e prática dos NAPNE, investimento em formação docente, ações de apoio à inclusão no mercado de trabalho e quebra de barreiras atitudinais. As autoras concluem que o desconhecimento ou descrédito nas potencialidades da pessoa com NEE e os comportamentos dela decorrentes (preconceito, discriminação, capacitismo) é o que mais dificulta a permanência no contexto da EPT inclusiva.

Cunha, Mota e Miranda (2020) analisaram 79 dissertações e 13 teses publicadas no período de 2008 a 2018, destacando como temática mais pesquisada as políticas públicas (33,6%), seguida por experiências de inclusão (25%), acessibilidade (18,6%), formação docente (12%) e NAPNE (10,8%). Assim como no trabalho de Medeiros e Passos (2019), a formação docente foi pouco pesquisada, o que, para os autores, isso pode estar relacionado ao fato de que as discussões sobre inclusão nesta modalidade de ensino são recentes. O resgate de pesquisas sobre experiências de inclusão foi positivo (25%) e demonstrou que as práticas inclusivas têm-se tornado foco de pesquisas teóricas fundamentadas, o que fortalece a institucionalização da inclusão.

Medeiros e Passos (2019) apontam a necessidade de mais pesquisas sobre adaptação curricular e avaliação, enquanto Cunha, Mota e Miranda (2020) conclamam especial atenção ao tema do trabalho e da formação docente, por entenderem que essas se configuram em uma das dificuldades mais apontadas na EPT inclusiva.

### 3.2.6. Considerações aos estudos teóricos

A formação docente é discutida de forma enfática em diversos estudos, evidenciando que as lacunas na formação inicial tornaram a complementação pedagógica e a busca por formação continuada em serviços primordiais para o êxito da EPT inclusiva. A formação docente para EPT possui muitos pontos de tensão, especialmente no que se refere à não exigência de formação pedagógica e/ou qualificação específica para atuação na educação especial. Apesar deste panorama, Moura (2015) entende que há um problema estrutural no sistema educacional brasileiro, pois:

Enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor (Moura, 2015, p. 31).

As preocupações com a atuação docente no contexto da EPT vão além da problematização sobre as necessidades formativas de quem já atua na Rede. A formação dos futuros profissionais que estão nas graduações e precisam de preparação adequada, também causa preocupação, pois, no geral, as licenciaturas existentes não contemplam de forma satisfatória discussões focadas nas relações entre trabalho e educação. A formação docente é habitualmente voltada para o ensino de caráter propedêutico, a qual difere muito da formação humana proposta pela Rede Federal, o que demanda aprofundamento estratégico por meio dos programas de pós-graduação e de formação didático-pedagógica voltada para as especificidades desta proposta de ensino (Moura, 2015).

A análise do perfil do docente da EPT deve considerar questões como a inexistência de uma política de Estado que contemple a formação de professores em todos os seus níveis, o distanciamento das licenciaturas em relação à formação docente para EPT, a desvalorização da carreira manifesta nos baixos salários, condições precarizadas de trabalho, longas jornadas, salas superlotadas e outros. A literatura evidencia que grande parte dos professores da EPT não possui formação pedagógica, apresentando uma qualificação que se dá no decorrer da prática profissional. Essa prática é conceituada por Kuenzer (2003) como “saber tácito”, ou seja, não sistematizado, que não foi ensinado e não é passível de explicação, pois se origina de uma síntese dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional.

A gama de especificidades pedagógicas e neurodivergências presentes no contexto escolar torna a qualificação docente cada vez mais necessária, visto que cada discente pode demandar um repertório de metodologias e intervenções específicas. Acessibilidade física, pedagógica e a oferta de apoio especializado são indispensáveis para que haja condições de aprendizagem, permanência e êxito destes estudantes. O programa TECNEP e a consequente implantação dos NAPNE

aparecem como fundamentais para a abertura, acolhimento e permanência desse público na EPT, no entanto necessitam de maior estruturação e investimento.

Os estudos evidenciam a necessidade de ampliação do protagonismo das PcD na estruturação das políticas que lhes dizem respeito e de maior explicitação sobre a operacionalização prática dos direitos e garantias legalmente previstas. Verificou-se também um processo de silenciamento da temática na redação de importantes documentos institucionais, o que deixou em aberto temas centrais para o contexto, a exemplo da oferta do AEE. A falta de uma legislação geral levou os IFs a criarem políticas de inclusão específicas de acordo com cada realidade, o que resulta numa desigualdade na oferta dos serviços de apoio especializado.

As revisões de literatura encontradas não contemplaram a produção de artigos científicos, tendo como foco teses e dissertações anteriores a 2018, o que difere do recorte temporal e do material analisado neste estudo. No entanto, percebe-se uma constância no interesse pelas temáticas “políticas públicas, acessibilidade, formação docente, NAPNE, concepções e experiências de inclusão”, e pouco interesse por temas especificamente pedagógicos ligados ao ensinar e ao aprender.

Os estudos que realizaram pesquisas em base de dados com busca por teses e dissertações evidenciaram a existência de uma quantidade significativamente maior de dissertações, em detrimento da publicação de artigos e especialmente de teses com esse recorte. Essa grande assimetria no formato das publicações pode estar associada à presença nacional, em grande escala, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que já chegou a ofertar 1006 vagas em um único edital para Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Edital ProfEPT nº 02/2022). A grande questão que se coloca é a necessidade de que os trabalhos que estão sendo produzidos não fiquem restritos às instituições proponentes ou ao grupo de pesquisadores da área, mas sejam socializados em diversos formatos, tornando-se mais acessíveis às comunidades que necessitam desses conhecimentos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo propôs conhecer e analisar a produção acadêmica no campo da educação inclusiva da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país, indicando temáticas pesquisadas, lacunas existentes e a natureza das articulações entre educação profissional, educação especial e o mundo do trabalho. Tanto a educação profissional, quanto a educação inclusiva carregam o peso das marcas históricas da dualidade e do assistencialismo que dividiu a educação entre trabalhadores manuais (classes populares) e trabalhadores intelectuais (as elites). A Rede Federal propõe a quebra desse paradigma buscando a integração da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, ou seja, a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2005).

Depreende-se que as práticas e estudos no campo da educação profissional inclusiva precisam ser mais divulgados. O assunto mais estudado foi a formação, concepção e atuação docente no contexto da EPT inclusiva, o que difere dos achados

de Medeiros e Passos (2019) e Cunha, Mota e Miranda (2020) que, ao analisarem dissertações e teses anteriores a 2019, identificaram poucas pesquisas com esse recorte. A segunda categoria mais evidenciada foram estudos sobre as ações de acessibilidade e práticas inclusivas relacionadas aos programas TECNEP e aos NAPNE, discorrendo sobre sua grande importância na promoção da cultura inclusiva e na realização de ações de acompanhamento às necessidades educacionais específicas.

A categoria “acessibilidade física e pedagógica” reuniu apenas quatro artigos, mas recebe destaque pela empiria. É uma categoria central na compreensão das reais condições de efetivação da prática inclusiva na EPT, pois analisa realidades específicas e experiências exitosas dentro deste contexto. As demais temáticas apareceram em um ou dois estudos compondo um grupo diversificado que abordou políticas de inclusão, transtorno do espectro autista, fatores de evasão e permanência, atendimento educacional especializado, dislexia, desafios do contexto da covid-19 e os percursos da inclusão de PcD na Rede Federal.

Os trabalhos analisados apontam lacunas sobre temas de extrema relevância no contexto da educação profissional inclusiva, especialmente no que diz respeito à operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. Estudos sobre didática, metodologias de ensino inclusivas, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, elaboração do plano de ensino individualizado (PEI), relação professor aluno e práticas de ensino exitosas no contexto da EPT são escassos na literatura.

As pesquisas mapeadas trazem aspectos sociais, políticos e pedagógicos gerais sobre os processos de inclusão tendo um restrito número de estudos que abordam alguma deficiência (física, intelectual, auditiva, visual) ou neurodiversidade (TEA, AH/SD, dislexia) em específico. Observou-se que a deficiência visual vem recebendo mais atenção que as demais, o que pode estar relacionado à trajetória histórica da institucionalização da educação especial no Brasil, iniciada com a educação de cegos, em 1854.

A diversidade nas especificidades do aprender é um ponto que demanda reflexão e cuidado para não incorrerem no erro de desconsiderar as infinitas particularidades de cada diagnóstico que compõe esse “guarda-chuva” chamado educação profissional inclusiva. Destacamos a necessidade de pesquisas que abordem questões didático-pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e apontem experiências exitosas no contexto da EPT inclusiva. Urge que se abra espaço para a empiria e para a escuta sensível, não só às pessoas que estão inseridas no contexto da EPT inclusiva, mas também ao público da educação especial egresso dessa modalidade de ensino.

Embora a inserção profissional seja a finalidade precípua da EPT, alguns estudos não trazem articulações entre educação especial, educação profissional e mundo do trabalho, limitando-se a mencionar os objetivos da EPT e os arcabouços legislativos que amparam o direito e garantia de uma educação para o trabalho. Satisfatoriamente, constatou-se que grande parte das pesquisas analisadas (53%) trazem para a discussão teórica essas articulações, entendendo que a EPT deve integrar formação geral e técnica na busca pela superação da dicotomia entre trabalho

manual e intelectual por meio da compreensão, não apenas da natureza instrumental do trabalho, mas também da concepção do processo produtivo.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota (org). **Inclusão dá trabalho**. Belo Horizonte: Armazém de ideias, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 01, nº 243, de 21 de dezembro de 1999.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2022). **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. PNAD Contínua, 2022. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf). Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. **Lei 13. 409** de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei 13.146** de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 01, nº 127, de 07 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei 8.213** de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 01, nº 142, de 14 de agosto de 1998.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 01, nº 248, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Painel de informações e estatísticas da inspeção do trabalho no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 04 out. 2023.

CHAVES, João Victor; TALLINI, Karin; PRESTES, Liliane Madruga; LISKA, Milene Gehling. Educação Profissional e acessibilidade: Reflexões a partir do estudo no contexto do laboratório de bioquímica do IFRS/POA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10871, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10871. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10871>. Acesso em: 27 set. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. A Produção do Conhecimento sobre o Programa Tec Nep nos Programas de Pós-Graduação no Brasil - 2000 - 2014. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. e3554, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.3554. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3554>. Acesso em: 27 set. 2023.

CUNHA, Talita Amaral; MOTA, Samuel Rodrigues Condé; MIRANDA, Paula Reis de. Educação Inclusiva e Educação Profissional: um estudo de estado da arte no banco de Teses e Dissertações da Capes. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, AM, v. 6, p. e127520, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6.1275. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1275>. Acesso em: 27 set. 2023.

FELIPE, Kelma Freitas. Acessibilidade no Ensino Profissional Tecnológico: Uma Descrição das Ações de Inclusão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 26–44, 2016. DOI: 10.5965/198431781212016026. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7594>. Acesso em: 27 set. 2023.

GALASSO, Bruno J.B.; SANTOS, Daisa Valverde dos. Trajetória da Educação Inclusiva no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: fatores de evasão e permanência. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 23, p. 1–20, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.6069. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6069>. Acesso em: 27 set. 2023.

GALASSO, Bruno; MONDONI SILVA, Graziani. Percepções docentes sobre a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e44224, 2023. DOI: 10.15448/1981-2582.2023.1.44224. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44224>. Acesso em: 17 maio. 2023.

GONÇALVES, Vânia Maria Duarte; DUARTE, Matusalém de Brito. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 46, p. 335–371, 2022. DOI: 10.36704/eef.v25i46.5866. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5866>. Acesso em: 27 set. 2023.

HARAMI, Fabiana Fernandes; FARIA, Elisabeth Cristina de. Uma reflexão acerca das necessidades formativas dos professores que atuam na educação profissional diante dos desafios da inclusão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e13208, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.13208. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13208>. Acesso em: 27 set. 2023.

HOPPE, Martha Marlene Wankler; CAZZAROTTO, Simone. Estágio Apoiado: uma perspectiva de Formação Profissional Inclusiva. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, 2020: 289-309. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3371>. Acesso em: 04 fev. 2024.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; CASTRO BARBOSA, Xênia de; BATISTA, Fontenele Josélia. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 29–41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103>. Acesso em: 27 set. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Especial, Curitiba, p. 43-69, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2141/1793>. Acesso em: 27 set. 2023.

LOPES CABRAL, Elís Fabia; MOTA, Luzia Matos; GOMES, Tereza Kelly. Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e11694, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.11694. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11694>. Acesso em: 27 set. 2023.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em:

<https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Movimento1.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MAGALHÃES, D. R. G. de; MARQUES, W.; CASTAMAN, A. S. Educação Profissional e Tecnológica: considerações sobre a perspectiva inclusiva das pessoas com necessidades específicas. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022051, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1857. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1857>. Acesso em: 27 set. 2023.

MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação do professor inclusivo na educação profissional e tecnológica: particularidades. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 176–192, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p176-192. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9883>. Acesso em: 27 set. 2023.

MANICA, L. Elisete. (2011). A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. **Revista Iberoamericana De Educación**, 55(4), 1–9. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie5541582>. Acesso em: 17 out. 2023.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. Educação profissional para pessoas com deficiências: um novo jeito de ser docente. Brasília: Liber Livro, 2015.

MARASCHIN, Mariglei Severo, BRANCHER, Vantoir Roberto; ROBAINA FILHO, César Augusto. Educação Especial nas Escolas Federais de EPT de Santa Maria: Desafios da Pandemia da covid-19. **Horizontes**, Bragança Paulista, Brasil, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022075, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1381. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1381>. Acesso em: 27 set. 2023.

MEDEIROS, Tatiane Cimara Dos Santos; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos Institutos Federais Brasileiros: revisão bibliográfica. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 183–196, 2019. DOI: 10.36311/2358-8845.2019.v6n1.13.p183. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9165>. Acesso em: 27 set. 2023.

MONZÓN, Andrea Borges; NICODEM, Maria Fátima; OLIVEIRA, Natália Branchi; WINTERHALTER, Diolinda Franciele. Percepções, saberes e fazeres na inclusão escolar: ações cotidianas de profissionais da Educação Profissional. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 847–864, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.69687. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/69687>. Acesso em: 27 set. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 27 set. 2023.

NUNES, Ada Verônica de Novaes; MELO FILHO, Ivanildo José de. Observação diagnóstica sobre acessibilidade e a inclusão do espaço físico das bibliotecas na Educação Profissional e Tecnológica para o suporte ao estudante com deficiência visual no IFPE. **Revista Valore**, Vol.5., 2021. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/284/354> . Acesso em: 27 set. 2023.

OLIVEIRA, Juliana de Assis; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. A intersecção entre a educação física, a educação profissional e tecnológica e o transtorno do espectro autista na produção de conhecimento da pós-graduação Stricto Sensu. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e16029, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.16029. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16029>. Acesso em: 27 set. 2023.

OLIVEIRA, Lessandra Paula Targino De; NASCIMENTO, Francinaide De Lima Silva; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Apontamentos para o campo da educação profissional inclusiva a partir do princípio da formação humana integral: o estudante disléxico em evidência. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022080, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1944. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1944>. Acesso em: 27 set. 2023.

PEREIRA GONÇALVES, Suênia C.; CAVALCANTE, Ilane F.. Um Estado do Conhecimento sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional a partir do NAPNE/IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e15579, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15579. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15579>. Acesso em: 27 set. 2023.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado; DAMASCENO, Allan Rocha; CAPOLILLO, Amparo Villa. Experiências e formação docente face à inclusão de estudantes com deficiência no ensino técnico. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 38–53, 2017. DOI: 10.23864/cpp-v2-n1-147. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/147>. Acesso em: 27 set. 2023.

PRADO, Marco Aurélio Máximo.; *et al.* **A construção de silenciamentos: reflexões sobre a vez e a voz de minorias sociais na sociedade contemporânea**. In: MAYORGA, Claudia; PEREIRA, Maristela S; RASERA, Emerson. F. (org). *Psicologia Social: sobre desigualdades e enfrentamentos*. Juruá Editora, 2009.

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In: MOLL, Jaqueline e cols. *Educação*

profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.  
Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTANA, Valdinei Matias; SOARES, Evaldo Júlio Ferreira. Esportes adaptados e inclusão nas aulas de educação física. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e12108, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.12108. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12108>. Acesso em: 27 set. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro – RJ: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Trabalho, Educação e Saúde, 1(1), p.131-152, Mar 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 04 fev. 2024.

SILVA, Fernanda Souza da; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. A Práxis Inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua Relevância na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 2, p.251–269, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/14955>. Acesso em: 27 set. 2023.

SILVA, Tertuliano Soares e; ANJOS, Maylta Brandão dos. Formação de Professores e Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação: Um debate na Educação Profissional e Tecnológica. **Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 24.n 2, p. 622-33, 2022. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16969/16151>. Acesso em: 27 set. 2023.

TEXCA, Camile Ribeiro. *et al.* O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e13347, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.13347. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13347>. Acesso em: 27 set. 2023.

TILLMANN, Luana; ALMEIDA, Judith Mara de Souza. A oferta da Educação Especial Sob a Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. **Metodologias e Aprendizado**, 1, p. 123-29, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1123/949>. Access on: Sep. 27, 2023.

TREVISAN, Suzana; ZILLOTTO, Denise Macedo. Políticas de Inclusão de Estudantes com deficiência nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2023, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e254398, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349254398. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/211582>. Acesso em: 27 set. 2023.