

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA****REFLECTIONS ON INCLUSIVE TEACHER EDUCATION IN PROFESSIONAL AND  
TECHNOLOGICAL EDUCATION****REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN  
PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA**

10.56238/revgeov16n5-078

**Andréa de Lucena Lira**

Doutora em Engenharia de Processos  
Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
E-mail: andrea.lira@ifpb.edu.br

**Carlos Alberto da Silva Albuquerque Junior**

Graduando em Licenciatura em Química  
Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
E-mail: carlos.albuquerque@academico.ifpb.edu.br

**Clécia de Oliveira Cavalcanti Patrício**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica  
Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
E-mail: clecia.patricio@academico.ifpb.edu.br

**Esther Oliveira Cunha**

Graduanda em Licenciatura em Química  
Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
E-mail: esther.oliveira@academico.ifpb.edu.br

**Luzia Nunes Barreto**

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica  
Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
E-mail: luzia.nunes@academico.ifpb.edu.br

**Regina de Fátima Freire Valentim Monteiro**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica  
Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
E-mail: regina.monteiro@ifpb.edu.br

**Saulo Ramos de Oliveira**

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica  
Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
E-mail: ramos.saulo@academico.ifpb.edu.br



**Simone de Andrade Lima Santana**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

E-mail: simone.andrade@academico.ifpb.edu.br

---

**RESUMO**

O estudo aborda a formação docente inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando os desafios enfrentados pelos professores diante da presença de estudantes com deficiência em sala de aula regular. O trabalho teve como objetivo analisar as concepções e necessidades formativas dos docentes de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica do interior de Pernambuco, de modo a subsidiar a criação de estratégias de apoio à inclusão. A investigação, fruto de uma pesquisa de mestrado, que se caracteriza como aplicada e utilizou questionário *online*, respondido por 18 professores, com análise realizada por meio de estatística descritiva simples e análise de conteúdo segundo Bardin. Os resultados indicaram que, embora os docentes possuam qualificação acadêmica e experiência consolidada, a maioria não recebeu formação específica em educação inclusiva, o que gera insegurança na prática pedagógica. Também foi constatada a valorização de recursos digitais e de práticas educacionais inclusivas como elementos para a efetivação da inclusão. Conclui-se que a articulação entre formação docente continuada e disponibilização de materiais acessíveis é condição para assegurar o êxito de aprendizagem de estudantes com deficiência na EPT.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão.

**ABSTRACT**

This study addresses inclusive teacher education within the context of Professional and Technological Education (EPT), highlighting the challenges faced by teachers when working with students with disabilities in regular classrooms. The research aims to analyze the conceptions and training needs of teachers at the Federal Institute of Pernambuco *Garanhuns* Campus, in order to support the development of strategies that foster inclusion. The investigation, derived from a master's research, is characterized as applied and employed an online questionnaire, answered by 18 teachers, with data analyzed through simple descriptive statistics and Bardin's content analysis. The results revealed that, although teachers possess solid academic qualifications and professional experience, most had not received specific training in inclusive education, which contributes to insecurity in pedagogical practice. It was also observed the valorization of digital resources and inclusive educational practices as elements for the implementation of inclusion. It is concluded that the articulation between continuing teacher education and the availability of accessible materials is essential to guarantee the learning success of students with disabilities in EPT.

**Keywords:** Teacher Education. Professional and Technological Education. Inclusion.

**RESUMEN**

El estudio aborda la formación docente inclusiva en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), destacando los desafíos enfrentados por los profesores ante la presencia de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. El objetivo del trabajo es analizar las concepciones y necesidades formativas de los docentes del Instituto Federal de Pernambuco *Campus Garanhuns*, con el fin de subsidiar la creación de estrategias de apoyo a la inclusión. La investigación, resultado de una



tesis de maestría, se caracteriza como aplicada y utilizó un cuestionario en línea, respondido por 18 profesores, con un análisis realizado a través de estadística descriptiva simple y del análisis de contenido de Bardin. Los resultados indicaron que, aunque los docentes poseen una sólida formación académica y experiencia consolidada, la mayoría no recibió capacitación específica en educación inclusiva, lo que genera inseguridad en la práctica pedagógica. Asimismo, se constató la valorización de los recursos digitales y de las prácticas educativas inclusivas como elementos clave para la efectivización de la inclusión. Se concluye que la articulación entre la formación docente continua y la disponibilidad de materiales accesibles constituye una condición esencial para garantizar el éxito del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en la EPT.

**Palabras clave:** Formación Docente. Educación Profesional y Tecnológica. Inclusión.



## 1 INTRODUÇÃO

A busca por direitos por parte das pessoas com deficiência (PCDs) tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente na área educacional. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a cota de vagas para pessoas com deficiência em Institutos Federais, garantida pela Lei nº 13.409/2016, deu destaque ao tema da inclusão escolar.

Apesar dos avanços legais, a realidade mostra que muitos docentes ainda não se sentem preparados para lidar com estudantes com deficiência em sala de aula. De acordo com o INEP (2022), cerca de 94% dos professores brasileiros não possuem formação específica para o atendimento a estudantes com deficiência, realidade ainda mais desafiadora no caso de docentes da área técnica, cuja formação inicial frequentemente carece de conteúdos pedagógicos.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes no atendimento aos estudantes com deficiência mostram lacunas na formação docente e reforçam a necessidade de práticas educativas mais inclusivas. Bueno (1999) e Mittler (2000) mencionam a importância de uma formação teórica sólida, do domínio de estratégias pedagógicas diferenciadas e do conhecimento específico sobre as deficiências como base para que a inclusão escolar seja de fato, efetiva.

Para Santana (2025, p.15), “os professores do ensino regular se veem como incapazes de lidar com as diversidades presentes nas salas de aula, especialmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiência”. Encontra-se em Mittler (2000) que essa visão é consolidada por dois fatores: a identificação exclusiva de colegas especializados como os únicos responsáveis pela inclusão e a frequente superestimação de suas próprias habilidades por parte desses docentes.

Este artigo é fruto de um estudo desenvolvido durante uma pesquisa de pós-graduação baseada na vivência da equipe atuante na rede de Educação Profissional, enfrentando barreiras e percebendo as necessidades dos desafios cotidianos da prática docente inclusiva.

Ao compreender as concepções e as necessidades formativas dos docentes, o trabalho buscou promover reflexões e levar conhecimentos que favoreçam práticas mais inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), possibilitando a promoção de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. Assim, a pesquisa propôs analisar a formação de um grupo de docentes atuantes na EPT que trabalham com estudantes com deficiência em sala de aula regular com o objetivo de subsidiar a criação de um *blog* com orientações sobre inclusão e acessibilidade.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO: TEMPOS DE CONQUISTAS

A consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil decorre de um percurso normativo que desloca o foco da integração restrita para a participação de estudantes com deficiência na escola regular. A Constituição Federal de 1988 trouxe a educação como direito de todos e baseou políticas posteriores; em sintonia, a Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), orientaram sistemas educacionais a garantirem acesso, permanência e participação de todos os estudantes, com adaptações e apoios necessários (Brasil, 1988; UNESCO, 1990, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) instituiu capítulo específico para a educação especial na escola regular, configurando um marco legal da inclusão no Brasil. Essa normativa foi aprofundada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definiram orientações práticas para sua efetivação. Em escala internacional, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Guatemala, 1999), incorporada ao ordenamento por meio do Decreto Legislativo nº 198/2001 e do Decreto nº 3.956/2001, reforçou o compromisso nacional com a eliminação de práticas segregacionistas e a valorização da educação inclusiva como direito fundamental (Brasil, 1996, 2001a, 2001b, 2001c).

No contexto internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) consolidou o paradigma dos direitos humanos ao reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e não apenas como beneficiárias de assistência. Ela reforçou a perspectiva da inclusão plena, baseada na dignidade, na igualdade de oportunidades e na eliminação de barreiras sociais e atitudinais. A convenção subsidiou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar e/ou complementar ao ensino comum, jamais substitutivo (ONU, 2006; Brasil, 2008). Em 2008 PNEEPEI foi publicada pelo MEC, com participação de especialistas como Maria Teresa Eglér Mantoan, e objetiva acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na escola regular. O documento enfatiza o fechamento de instituições/salas especializadas, meta 49 do PNE inicialmente proposta, indicando a oferta do AEE de forma articulada ao ensino comum.

Esse entendimento foi reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, nº 13.146/2015), que assegura igualdade de condições, acessibilidade e apoios para a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2015). Ela regulamenta e promove condições de igualdade, inclusão social e cidadania além de ter sido recepcionada com status de emenda constitucional, detalhando quem é considerado pessoa com deficiência no país.



Em 2020, o Decreto nº 10.502 propôs diretrizes que, ao priorizarem arranjos segregados, contrariavam o princípio de prioridade de matrícula na rede regular; o ato foi suspenso pelo STF ainda em 2020 e revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, restabelecendo a centralidade do modelo inclusivo (Brasil, 2020, 2023).

Em 2021 a Lei nº 14.191 reconheceu a educação bilíngue de surdos como modalidade independente, a ser ofertada em Libras (L1) e português escrito (L2), sem romper com o princípio da inclusão (Brasil, 2021).

Desse modo, a legislação brasileira, em consonância com as diretrizes de convenções internacionais das quais o país é signatário, estabelece o paradigma da educação inclusiva, fundamentado na garantia indissociável de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, tenham eles deficiência ou não, no ensino regular. Para tal, o arcabouço normativo preconiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de outros suportes adequados, em detrimento de modelos educacionais segregacionistas. Embora se reconheça o avançado aparato normativo em vigor no Brasil, ainda existe uma diferença entre a legislação e a sua efetivação nas práticas do cotidiano escolar.

Tal discrepância é revelada por obstáculos persistentes como a pouca ou falta de formação docente para lidar com estudantes com deficiência, a falta de infraestrutura escolar e a alocação insuficiente de recursos pedagógicos e tecnológicos. Tais fatores dificultam a concretização de trajetórias educacionais pautadas pela inclusão e equidade, revelando a complexa distância entre o direito assegurado dessas pessoas e a realidade atual das escolas brasileiras.

## 2.2 QUEM É CONSIDERADO PESSOA COM DEFICIÊNCIA?

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida por LBI, em seu Art. 2º traz a seguinte definição:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, cap. I, art 2).

Essa definição enfatiza a relação entre a condição do sujeito e os contextos que o cercam, deslocando o foco de uma característica individual para a relação com o ambiente. Além de afirmar a centralidade da interação com barreiras, a LBI explicita que essas barreiras podem ser urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, além das atitudinais e tecnológicas, detalhamento que orienta diagnósticos institucionais e planos de acessibilidade



No campo educacional, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), delimita o público-alvo em três grupos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p.17)

Com foco na sua função orientadora, a delimitação do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é importante para nortear os sistemas de ensino, transformando a política de inclusão em ação prática. Ao fornecer critérios para a identificação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a norma funciona como guia orientador para as escolas, direcionando o olhar pedagógico para as necessidades específicas que precisam de suporte.

Já no modelo médico a deficiência tende a ser vista como uma doença que necessita de cura e a classifica por manuais diagnósticos (CID; DSM), priorizando a etiologia e o déficit (França, 2013; Carvalho, 2014). Em contrapartida, o modelo social entende a deficiência como produto da interação entre condições corporais e barreiras socioambientais; assim, o desafio desloca-se para a remoção de obstáculos urbanísticos, comunicacionais, atitudinais e tecnológicos (Carvalho, 2014; Mantoan, 2022). Nessa perspectiva, a OMS propõe o uso articulado da CID (para condições de saúde) e da CIF (para funcionalidade e participação), reforçando que classificação diagnóstica e avaliação do funcionamento são dimensões complementares (OMS, 2008).

Além desses conceitos, para Santana (2025, p.26):

A aceitação da identidade como pessoa com deficiência configura-se como um processo subjetivo e multifacetado, marcado pela necessidade de reconstrução da autoimagem em um contexto social historicamente estruturado em bases capacitistas. Esse percurso exige o enfrentamento de preconceitos internalizados e externos, além da resignificação da própria identidade, compreendida não apenas a partir das limitações impostas pela deficiência, mas também como parte de uma vivência rica e singular.

A consolidação de um autoconceito afirmativo por parte das pessoas com deficiência mostra um percurso que acontece em um confronto direto com a questão social que privilegia a funcionalidade corporal normativa, o que impõe à essas pessoas a tarefa de reconfigurar fundamentalmente a percepção de seu próprio valor. Esse trabalho exige uma superação simultânea tanto do estigma



presente na sociedade quanto das crenças depreciativas assimiladas pelo próprio indivíduo ao longo de sua trajetória. A consolidação desse desenvolvimento pessoal ocorre quando a pessoa consegue atribuir um novo sentido à sua condição, compreendendo-a não mais pela ótica da carência, mas como parte integrante de sua constituição, uma fonte de saberes, de uma forma autêntica e plena de existir no mundo.

Bazante (2012, p. 25) propõe que

para possibilitar a aceitação da pessoa com deficiência é preciso perceber a vida como centralidade, o seu direito de ser mais, de ter suas habilidades e competências potencializadas na construção saudável para viver sua existência no mundo.

Tal compreensão sustenta práticas inclusivas orientadas por acessibilidade, apoios e eliminação de barreiras em consonância com a inclusão prevista na LBI e nas diretrizes do AEE.

### 2.3 INCLUSÃO NA EPT

O debate contemporâneo sobre inclusão na EPT mostra a passagem de práticas meramente integrativas para políticas e ações efetivamente inclusivas. Bazante (2012) problematiza a inclusão de fachada, isto é, a garantia do ingresso formal de pessoas com deficiência (PCDs) sem assegurar participação e aprendizagem em bases éticas e políticas consistentes. Para a autora, muitas vezes coloca-se uma maquiagem que admite a entrada, mas não garante condições reais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural dos estudantes, o que impõe como agenda a adaptação curricular, a qualificação docente e a acessibilidade de ambientes e serviços (Bazante, 2012).

Do ponto de vista conceitual, a EPT é compreendida como formação integral, que articula ciência, trabalho e cultura, superando a histórica separação entre atividades manuais e intelectuais e orientando-se por uma educação unitária, universal, gratuita, laica e politécnica (Frigotto, 2010; Ramos, 2010). Essa orientação busca consolidar bases científicas, consciência de direitos e capacidade de organização social, deslocando a EPT de uma lógica estritamente profissionalizante para uma formação humana ampla, em diálogo com demandas sociais e com a produção do conhecimento (Frigotto, 2010; Ramos, 2010).

Conforme a legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reconhece a Educação Especial e a EPT como modalidades de ensino, conformando o cenário institucional em que se desenham políticas inclusivas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa base legal se soma a iniciativas e atos normativos que operacionalizam a inclusão na EPT.

O processo da evolução da inclusão na EPT começou a ter destaque com a criação, em junho de 2000, do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades





Educacionais Especiais (TECNEP), concebido para preparar a Rede Federal à expansão de oportunidades para estudantes com necessidades específicas. A estratégia de implantação da Ação TECNEP enfatizou a sensibilização e a mobilização institucional, a relação teoria-prática e a adequação da Rede para garantir acesso e permanência, contribuindo para a implantação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) como responsáveis por fomentar uma cultura de educação para a convivência nos Institutos Federais (Brasil, 2000; 2010; Costa, 2011).

A Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, reconheceu formalmente o papel dos NAPNEs ao prever seu assessoramento técnico aos Grupos Gestores das instituições federais na construção de Projetos Político-Pedagógicos orientados pela educação para a convivência. Tal diretriz reforçou o lugar dos NAPNEs como instâncias de referência em acessibilidade, formação e acompanhamento de estudantes PCDs (Brasil, 2010; Costa, 2011).

Na questão do acesso, a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) para incluir a reserva de vagas a pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores das instituições federais, consolidando a presença desse público na Rede Federal. Até então, a reserva de vagas contemplava estudantes de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas; com a alteração, estendeu-se o alcance da política de ações afirmativas às PCDs.

Em termos de diretrizes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sustenta que uma escola inclusiva é aquela que promove acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes na escola comum, garantindo igualdade de oportunidades educacionais. Esse entendimento baliza a necessidade de formação docente continuada, de currículos acessíveis e de apoios especializados para efetivar a permanência com êxito (Brasil, 2008; Carvalho, 2019).

## 2.4 NECESSIDADE FORMATIVA DOCENTE ACERCA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Santana (2025, p. 33), no contexto brasileiro, “escola inclusiva é aquela que se compromete com a educação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, sejam elas deficiências, dificuldades de aprendizagem, origens étnicas ou socioeconômicas”. Esse compromisso é reafirmado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta sistemas e práticas para garantir igualdade de oportunidades educacionais (Brasil, 2008).

Para além da inserção física, a inclusão demanda reorganização pedagógica, curricular e estrutural e a formação de profissionais capazes de responder à diversidade dos sujeitos. Assim, como propõe Carvalho (2019), é preciso superar uma mera integração e reconfigurar o sistema educacional para atender a todos, com ambientes colaborativos e acessíveis.



Essa perspectiva está em consonância com Mantoan (2002), para quem as escolas para todas as pessoas reconhecem e valorizam as diferenças, rejeitando medidas pré-determinantes de desempenho que excluam estudantes; a pluralidade é tomada como eixo do desenvolvimento do pensamento. Em outro momento, a autora defende que uma escola para todos não aprisiona estudantes em categorias fixas, mas celebra a diversidade como princípio pedagógico (Mantoan, 2022). Nesse movimento, a inclusão produz uma crise de identidade institucional, convocando docentes e escolas a ressignificarem suas práticas e concepções (Mantoan, 2003).

A normativa reforça essas exigências. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determina que a Educação Básica seja inclusiva e que a formação de professores inclua conhecimentos relativos à educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Na mesma direção, Peterson (2006) salienta que programas de inclusão em escolas públicas somente se efetivam quando docentes da educação geral e da educação especial são preparados para implementar o ensino colaborativo e inclusivo. Importa destacar que a responsabilização individual do professor não resolve os desafios formativos. A insuficiência de políticas públicas e de condições institucionais compromete a consolidação da inclusão, o que exige investimentos estruturados e continuados em formação e suporte pedagógico (Peterson, 2006; Carvalho, 2016).

Portanto, sem apoio, seja por materiais, seja por ações formativas, muitos docentes se veem inseguros para atuar com estudantes com deficiência. A resistência às metodologias inclusivas também decorre de trajetórias de formação fragmentadas e instrucionais, ainda hegemônicas na cultura escolar (Mantoan, 2003).

No plano teórico-metodológico, Howard Gardner oferece um aporte decisivo ao conceber a inteligência como múltiplas inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Deslocando o foco de um padrão único para um repertório plural de capacidades (Gardner, 1995). Essa abordagem sustenta o desenho de estratégias diversificadas, capazes de engajar perfis distintos e ampliar a acessibilidade curricular, em contraposição à escola tradicional centrada em controle disciplinar e memorização de conteúdos (Gardner, 1995).

Em consonância, Freire critica a educação bancária, na qual o professor deposita saberes e o estudante os recebe de forma passiva, defendendo práticas dialógicas e problematizadoras que articulem ação e reflexão como práxis transformadora (Freire, 2011; 2013). O diálogo, para Freire (2013), reconhece a incompletude compartilhada entre docentes e discentes, cada qual detém saberes que se complementam, o que, no campo da inclusão, implica reconhecer os conhecimentos e experiências do(a) estudante com deficiência como ponto de partida do trabalho pedagógico.

Para Mantoan (2022, p. 65) esse ensino é tido como,



ensino livresco, repetitivo e sem sentido, é aquele pelo qual os professores chegam à conclusão de que não sabem dar aulas para os alunos que fogem do padrão. O ensino que espera como retorno uma aprendizagem reprodutora, que exige as mesmas respostas a um dado conteúdo, implica um trabalho de fiscalização do professor. Essa forma de atuar leva à uniformização do aprendizado e, portanto, impõe uma condição que não é própria da educação escolar inclusiva.

Diante da necessidade formativa docente, para Santana (2025, p.38),

A formação continuada dos profissionais da educação permite a atualização dos profissionais em relação às demandas contemporâneas, sejam elas em relação às dinâmicas sociais, às práticas de ensino, no acompanhamento das atualizações da área de atuação, na melhoria do processo de ensino aprendizagem e no conhecimento de novas habilidades para aprimorar as práticas pedagógicas.

Deste modo, o modelo de ensino centrado na repetição e na padronização revela-se insuficiente para promover aprendizagens significativas, uma vez que restringe o processo educativo, reforça práticas excludentes e se distancia da realidade dos estudantes. A superação dessa lógica demanda a melhoria da formação docente, concebida como um processo contínuo e crítico, capaz de possibilitar o desenvolvimento de competências e estratégias pedagógicas que viabilizem a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Assim, a inclusão implica transformar a escola que inclui mudar concepções, reorganizar o ensino e garantir formação docente permanente, com apoio institucional e políticas pública, para assegurar o direito à educação de todas as pessoas. Trata-se de um processo que atravessa a identidade da instituição e do próprio professorado (Mantoan, 2003; Brasil, 2001; 2008).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa de natureza empírica foi realizada utilizando uma abordagem qualiquantitativa e um estudo de caso buscando investigar as várias dimensões presentes na prática docente dos professores que atuam em uma instituição de educação profissional e tecnológica. Objetivando gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de um problema específico”. Gil (2010, p. 37) afirma que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

A pesquisa aconteceu em uma instituição de educação profissional e tecnológica do interior de Pernambuco, instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O universo do estudo compreendeu 70 docentes. Optou-se por censo, convidando-se todos os integrantes do universo a participar, sem amostragem (Marconi; Lakatos, 2010; Gil, 2010).

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário *on-line* (*Google Forms*), instrumento apropriado para descrever características, mensurar variáveis e levantar opiniões, crenças, sentimentos e experiências de grupos sociais (Richardson, 2007; Silveira; Córdova, 2009). O formulário esteve disponível de 22 de agosto a 06 de setembro de 2024 e, antes do acesso às questões, os participantes



visualizaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Responderam à pesquisa 18 docentes, equivalentes a cerca de 26% do universo. O instrumento reuniu 20 questões (14 fechadas e 6 abertas), organizadas em duas partes: a primeira tratou de identificação (nome, idade, formação inicial e continuada, tempo de docência) e a segunda abordou educação inclusiva (concepções, experiências formativas, presença de estudantes com deficiência nas turmas, práticas pedagógicas, dificuldades percebidas por tipo de deficiência/transtorno, conhecimento sobre a DAPNE, necessidades formativas e fatores de sucesso). Nas questões fechadas, além de questões de múltipla escolha, empregou-se escala do tipo Likert, usual em estudos de atitudes. O planejamento considerou a natureza do problema e o contexto espaço-temporal da investigação (Köche, 2007).

Para a análise dos dados, os resultados quantitativos foram tratados mediante estatística descritiva simples, adequada à caracterização do comportamento das variáveis (Gil, 2008). Os dados qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material com categorização a partir de unidades de registro, tratamento/interpretação, quando os achados são organizados para permitir inferências válidas (Bardin, 2016). As categorias foram elaboradas na fase inicial, a partir da codificação de trechos das respostas dos docentes.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com base na análise dos dados coletados por meio de um questionário de sondagem aplicado aos docentes em estudo, foi possível traçar o perfil dos participantes e investigar suas percepções relacionadas à educação inclusiva.

A caracterização do corpo docente que participou do estudo revela um grupo de profissionais em fases intermediárias de suas carreiras. A faixa etária concentra-se igualmente entre 31 e 40 anos e 41 e 50 anos, com 50% de representatividade em cada grupo, indicando a ausência de professores em início ou em fim de carreira. Esses docentes pertencem majoritariamente às gerações X e Millennial (Y), grupos geracionais familiarizados com o uso de tecnologias digitais, o que sugere uma boa receptividade ao uso de ferramentas como *blogs* para fins de formação e informação.

No que tange à formação inicial, observa-se uma prevalência de professores com Licenciatura, correspondendo a 61% da amostra, enquanto 33% possuem bacharelado e 6% são Tecnólogos. Essa predominância de licenciados aponta para um corpo docente com formação voltada à área de ensino. A diversidade de cursos de graduação é notável, com a maioria das áreas sendo representada por apenas um docente, exceto pelo curso de Letras, que conta com dois egressos, representando 11% do total. Essa heterogeneidade na formação acadêmica é um reflexo da própria diversidade da Educação Profissional e Tecnológica, que demanda um diálogo contínuo entre diferentes campos do saber para a construção de currículos integrados e flexíveis.



A qualificação dos participantes é elevada, visto que todos possuem pós-graduação. A maioria, cerca de 67%, concluiu o mestrado, 44% possuem doutorado e 28% especialização. A distribuição das áreas de pós-graduação é equilibrada entre Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Ambientais e Biológicas, com seis respondentes em cada. A experiência docente também se mostra consolidada, com 56% dos professores possuindo entre 7 e 15 anos de atuação, 28% entre 16 e 20 anos, e 16% com mais de 20 anos de carreira. A ausência de docentes com menos de três anos de experiência reforça o perfil de um grupo com prática pedagógica já estabelecida.

Apesar da sólida trajetória acadêmica e profissional, os dados revelam uma lacuna significativa na formação para a educação inclusiva. Uma ampla maioria, cerca de 89% dos docentes, afirmou não ter cursado nenhuma disciplina voltada para a educação especial durante sua graduação, mesmo entre os licenciados. Tal fato aponta para uma deficiência nos currículos de formação desses professores, que não parecem priorizar a preparação para a inclusão de alunos com deficiência. Conseqüentemente, o conhecimento sobre o tema é limitado. Apenas 6% dos participantes relataram ter conhecimento total sobre a inclusão de pessoas com deficiência, enquanto 72% admitem ter conhecimento parcial e 22% afirmam não possuir nenhum conhecimento.

Essa falta de preparo contrasta diretamente com a realidade da prática docente. A totalidade dos respondentes, ou seja, 100%, afirmou que ministra ou já ministrou aulas em turmas com estudantes com deficiência. Isso demonstra que a inclusão é uma realidade universal no cotidiano desses profissionais e evidencia a urgência da formação continuada para atender às demandas pedagógicas desses alunos. Embora a experiência seja generalizada, o conhecimento sobre as especificidades dos estudantes não é completo. A maioria dos professores, cerca de 83%, declarou conhecer as deficiências de seus alunos, porém 17% possuem essa informação sobre apenas alguns deles, o que pode indicar a necessidade de aprimorar a comunicação institucional para garantir o planejamento pedagógico adequado. Assim,

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor (Tardiff, 2014, p. 241).

Verificou-se também uma percepção amplamente favorável à utilização de recursos digitais para a formação em educação inclusiva. Quase a totalidade dos participantes concorda plenamente (14 respondentes) ou concorda (3 respondentes) com a importância do acesso a esses materiais. Este consenso reforça o valor de investir em ferramentas acessíveis e informativas que possam apoiar a prática docente, promovendo a apropriação de tecnologias para o empoderamento e a transformação social.

O conceito de inclusão digital, de acordo com Marcon (2015, p. 99), é:



[...] um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais os sujeitos são compreendidos como produtores ativos de conhecimento e de cultura, em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características nucleares na sociedade contemporânea, como a interação, a autoria e a colaboração. Inclusão digital pressupõe o empoderamento por meio das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede.

Na prática docente junto à estudantes com deficiência, o uso de material digital como recurso acessível com informações transcende a uma mera oferta, tornando-se um vetor para a inclusão.

A análise das respostas abertas, que gerou quatro categorias, permitiu identificar necessidades e práticas dos docentes. A categoria de Prática Docente Inclusiva foi desenvolvida com base em perguntas sobre as práticas adotadas pelos professores e os fatores que facilitam uma educação inclusiva bem-sucedida. Dela, surgiram três códigos: adaptação de materiais, estratégia metodológica e suporte profissional especializado. A adaptação de materiais foi mencionada com exemplos como o uso de braille e a modificação de avaliações, visando tornar os conteúdos curriculares acessíveis a todos os alunos. As estratégias metodológicas foram associadas a abordagens flexíveis, como o acompanhamento contínuo das necessidades dos estudantes. O suporte profissional especializado foi citado por 12 docentes como um fator facilitador, ressaltando a importância de uma equipe multidisciplinar, que inclui profissionais como tradutores de Libras, braillistas e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na legislação.

Assim, a

inclusão educacional demanda a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a adaptação curricular e a utilização de recursos que atendam às diferentes necessidades dos alunos, garantindo o acesso ao conhecimento para todos (Sasaki, 1997, p. 105).

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a inclusão educacional exige adaptações curriculares e recursos acessíveis para atender à diversidade dos estudantes e assegurar seu acesso equitativo ao conhecimento, conforme defendido por Sasaki (1997, p. 105). A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) reforça essa perspectiva ao garantir, em igualdade de oportunidades, o acesso à educação profissional e tecnológica, estabelecendo a obrigatoriedade de oferecer adaptações razoáveis, tecnologias assistivas, acessibilidade arquitetônica e formação docente específica (BRASIL, 2015). No campo da EPT, essa política se concretiza especialmente por meio da atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que desenvolvem ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes, consolidando uma cultura institucional de valorização da diversidade (CASTAMAN; VIEIRA, 2019). Dessa forma, a articulação entre legislação inclusiva, adaptação de materiais, estratégia metodológica e suporte profissional especializado representa um caminho para a efetivação de uma educação profissional inclusiva e socialmente comprometida.



A formação Docente é uma categoria que aborda as necessidades de capacitação dos professores para a efetiva inclusão de estudantes com deficiência. A análise das respostas revelou cinco códigos: necessidade de formação, desejo de formação, palestras esporádicas, encontro pedagógico e poucas formações pela instituição de ensino. Os professores relataram uma carência de capacitações aprofundadas, especialmente em adaptações curriculares e metodologias inclusivas. Embora exista um claro desejo de formação por parte dos docentes, a oferta institucional é considerada insuficiente, sendo limitada a palestras esporádicas e encontros pedagógicos pouco frequentes, o que não atende à complexidade do tema. Essa lacuna é agravada pela percepção de que há poucas oportunidades de formação contínua ofertadas pela instituição.

Carneiro (2012, p. 9) menciona que,

Construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. Precisamos, dessa forma, promover discussões e possibilitar a construção de parcerias entre a pesquisa científica e as práticas inclusivas.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse desafio de promover essa escola diferente se intensifica, pois, a diversidade do público atendido demanda práticas inclusivas articuladas à pesquisa científica e à inovação pedagógica. A formação continuada, nesse cenário, torna-se fundamental para atualizar os docentes frente às mudanças sociais, tecnológicas e legais, possibilitando o desenvolvimento de competências que favoreçam a inclusão e assegurem o acesso equitativo ao conhecimento.

A categoria Conhecimento sobre Inclusão explora o entendimento dos professores sobre o que é educação inclusiva. A partir das respostas, foram identificados os códigos: "inclusão para todas as pessoas", "inclusão é para pessoas com deficiência" e "prática pedagógica diferenciada". A primeira visão compreende a inclusão como um processo amplo de democratização do acesso à educação para todos, incorporando a diversidade como um todo. A segunda perspectiva foca a inclusão como um direito e uma prática específica para atender às necessidades de estudantes com deficiência, centrando-se na adaptação de ambientes e práticas para este público. Diante dessa diferença de entendimento vale salientar que inclusão escolar vai além da simples integração física, buscando criar ambientes onde todos possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

Em Machado (2008, p. 69) encontramos que,

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aulas do ensino regular.



Assim, a prática pedagógica diferenciada é central para a efetivação da inclusão, pois rompe com a lógica de uniformização do ensino e valoriza as especificidades dos sujeitos. Ao adaptar conteúdos, metodologias e recursos, essa abordagem amplia as possibilidades de participação e aprendizagem, promovendo um ambiente escolar mais democrático. Para que se torne realidade, a formação continuada dos docentes é necessária, uma vez que proporciona subsídios capazes de orientar a construção de estratégias inovadoras. Como destaca Mantoan (2022), o ensino centrado na repetição e na homogeneidade não responde às demandas da escola inclusiva, sendo necessário desenvolver práticas que acolham a diversidade.

O Recebimento de Material Digital sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs) é uma categoria que avalia a experiência dos docentes com recursos educacionais digitais sobre o tema. As respostas foram classificadas em cinco códigos: positiva, válida, imprescindível, não recebeu e não lembra se recebeu. Professores que consideraram a experiência "positiva" ou "imprescindível" destacaram a utilidade do material para aprimorar práticas e adaptar conteúdos. Em contrapartida, uma parcela dos docentes relatou que "não recebeu" nenhum material ou "não lembra se recebeu", o que evidencia uma lacuna no suporte oferecido. Os dados mostram que a maioria dos docentes que responderam à pesquisa valorizam esses recursos, cerca de 78% dos pesquisados acreditam na importância do acesso a eles.

A oferta de conteúdos digitais configura-se como estratégia de formação continuada e atualização docente, ao possibilitar práticas inclusivas contextualizadas. Nessa perspectiva, Morin (2011) ressalta a importância de um pensamento complexo, capaz de articular diferentes saberes e, no campo educacional, assegurar o acesso a múltiplas fontes de conhecimento em diálogo com a prática pedagógica.

O *Blog Professor Inclusivo*, disponível no *link* <https://professorinclusivo.com/> surge como produto educacional vinculado à pesquisa de pós-graduação desenvolvida numa instituição de educação profissional e tecnológica no interior de Pernambuco relatado neste trabalho, constituindo-se em um espaço virtual voltado à reflexão crítica, à formação continuada e ao apoio pedagógico dos docentes. Seu objetivo é disponibilizar conteúdos teóricos, referenciais legais, estratégias metodológicas e recursos digitais que favoreçam a efetivação de práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dessa forma, o *blog* contribui para a atualização docente e para a consolidação de um espaço virtual de compartilhamento de saberes, em consonância com as demandas contemporâneas da educação inclusiva.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada permitiu compreender de forma mais aprofundada os desafios e as possibilidades que permeiam a formação docente inclusiva no âmbito da Educação Profissional e





Tecnológica (EPT). Constatou-se que, embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto, que vai desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB nº 9.394/1996, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) até a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ainda persiste uma significativa distância entre o plano normativo e a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados coletados junto aos docentes da instituição de ensino revelam um quadro marcado por contradições: ao mesmo tempo em que todos já tiveram experiência com estudantes com deficiência, a maioria não recebeu formação inicial ou continuada consistente sobre inclusão. Esse cenário confirma a necessidade de investimento em políticas institucionais que assegurem a formação permanente, tanto por meio de ações sistemáticas como encontros pedagógicos, seminários e grupos de estudos, quanto pelo fortalecimento de núcleos especializados, como os NAPNEs/DAPNE, que desempenham papel estratégico no apoio ao professorado e na mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Outro ponto refere-se à importância da utilização de metodologias diversificadas, em consonância com autores como Mantoan (2003, 2022), Freire (2013) e Gardner (1995), que defendem práticas pedagógicas dialógicas, problematizadoras e sensíveis à pluralidade de inteligências. A análise de conteúdo das respostas abertas evidenciou que a adaptação de materiais, o uso de tecnologias e a atuação de equipes multiprofissionais são condições para garantir o acesso equitativo ao conhecimento e o êxito escolar dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, a disponibilização de conteúdos digitais, como os reunidos no *Blog Professor Inclusivo*, surge como uma estratégia de formação continuada e de democratização do acesso à informação. Esse espaço virtual, ao integrar referenciais teóricos, legislações, recursos metodológicos e experiências práticas, contribui não apenas para apoiar o trabalho docente, mas também para fomentar uma cultura de colaboração e de reflexão crítica, em sintonia com a perspectiva de inclusão defendida pela PNEEPEI e pela LBI.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecimentos ao IFPB e ao CNPq.



**REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. *A aceitação como núcleo central na afirmação da pessoa com deficiência no mundo – desafio paradigmático à Educação Especial*. 2012. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7771>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1996. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Resolução nº 02/2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001a.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001. *Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jun. 2001b

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*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4 CNE/CEB de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Base do Programa TECNEP*. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7417-cartilha-projetos-acoes-setec-web&category\\_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7417-cartilha-projetos-acoes-setec-web&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jul. 2023.



BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. DF: Presidência da República, 2016. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm) Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.370/2023, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: Bicudo, Maria Aparecida Viggiani; SILVA Jr., Celestino Alves da. (Orgs) Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Napne): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1513>. Acesso em: 8 jun. 2023.

FELICETTI, Suelen Aparecida; BATISTA, Irinéa de Lourdes. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 24, p. 165-180, 2020.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, São Paulo, vol. 17, n.31, p.59-73, 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.
- GARDNER. Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana V. Veronese, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Lanuti, José Eduardo Oliveira Evangelista. A escola que queremos para todos. Editora CRV: 2022.
- MARCON, Karina. A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: estudo multicase nas universidades abertas do Brasil e de Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117771/000968702.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 set. 2025.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MITTLER, Peter. Working towards inclusion education: social contexts. London: David Fulton Publishers Ltd., 2000.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP; 2008.
- PETERSON, Patricia. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, 2006.
- RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- SANTANA, Simone de Andrade Lima. Blog professor inclusivo: sou docente de estudantes com deficiência, e agora? 2025. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em:  
<https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/4525>. Acesso em 05 set. 2025.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2009.



TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 20 jun. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

