



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

CHRISTIAN DOUGLAS OLIVEIRA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO IFPA-CASTANHAL (PA)**

Castanhal-PA

2026

CHRISTIAN DOUGLAS OLIVEIRA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO IFPA-CASTANHAL (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos César da Rocha Seruffo.

Castanhal-PA

2026

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

- A658e Araújo, Christian Douglas Oliveira.
 Educação especial no contexto da educação profissional
 e tecnológica : um estudo de caso no IFPA – Castanhal (PA)
 / Christian Douglas Oliveira Araújo. — 2026.
 97 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Marcos César da Rocha Seruffo
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
 Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-
 Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal,
 2026.
1. Educação Especial Inclusiva. 2. Educação
 Profissional e Tecnológica. 3. Metodologias Ativas. 4.
 Inclusão Educacional. 5. NAPNE. I. Título.

CDD 300

CHRISTIAN DOUGLAS OLIVEIRA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO IFPA-CASTANHAL (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos César da Rocha Seruffo.

Data da aprovação: 09/03/2026

Conceito: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos César da Rocha Seruffo / PPGEAA (UFPA) – Orientador

Prof. Dra – Yomara Pinheiro Pires /PPGEAA (UFPA)

Prof. Dr. Jefferson Luís da Silva Cardoso (UFRA)

DEDICATÓRIA

A Deus, a quem devo tudo, minha gratidão eterna por Sua infinita bondade e pela força concedida durante toda esta caminhada. Sua presença constante me guiou e sustentou nos momentos de dúvida e cansaço.

À minha família, meu porto seguro e fonte de inspiração, pelo amor incondicional, pela paciência e pelos incentivos que sempre me motivaram a seguir em frente. Vocês são o alicerce da minha vida e parte fundamental desta conquista.

À minha filha, Liz Olímpia, que chegou ao mundo no mesmo período em que esta jornada acadêmica começou. Sua vinda iluminou minha vida e trouxe um propósito ainda mais especial para minha caminhada. Você é o reflexo mais puro do amor e a razão pela qual desejo ser uma pessoa melhor a cada dia. Que este trabalho seja uma prova de que com dedicação e fé é possível alcançar grandes realizações. Liz Olímpia, que você cresça sabendo o quanto sua chegada transformou meu mundo e o encheu de luz, esperança e alegria.

Aos amigos, que, de perto ou de longe, fizeram questão de compartilhar palavras de encorajamento, momentos de leveza e sorrisos ao longo desta jornada. Sua amizade é um presente que levo comigo sempre.

A todos vocês, meu mais sincero e profundo obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, fonte de sabedoria e força, por me guiar e iluminar em cada etapa dessa jornada. Sem Sua presença constante, este sonho não teria se concretizado.

Ao meu orientador, Professor Marcos Seruffo, expresso minha profunda gratidão por sua dedicação, paciência e pelo conhecimento compartilhado. Sua orientação foi essencial para trilhar os caminhos do mestrado, ajudando-me a enxergar além do óbvio e a alcançar meus objetivos acadêmicos.

Ao Professor Jefferson Cardoso, pelo constante incentivo, pelas palavras de apoio e pelo exemplo de dedicação à educação e à pesquisa. Sua confiança em meu potencial foi uma motivação importante durante essa caminhada.

Aos colegas de turma, pela troca de ideias, pelo apoio mútuo e pelas experiências compartilhadas que enriqueceram minha trajetória no PPGEAA.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), pelo ensino de qualidade e pelo incentivo à construção do conhecimento crítico e interdisciplinar, que tanto agregaram à minha formação.

À Professora Luciane de Fátima, pela parceria, apoio e encorajamento, especialmente no período em que fui Coordenador da Educação Especial de Castanhal e ela, Secretária de Educação. Seu trabalho, compromisso e confiança me inspiraram a continuar lutando pela educação inclusiva e de qualidade.

Agradecimentos à Banca Examinadora

Agradeço à Professora Dra. Yomara Pires e ao professor Dr. Jefferson Luís pela participação ativa e pelas contribuições fundamentais durante a defesa desta dissertação. Reconheço o rigor técnico, as críticas construtivas e as sugestões apresentadas por ambos, que não apenas validaram o trabalho, mas também ampliaram sua consistência acadêmica. A troca coletiva durante a banca foi decisiva para o aprimoramento da pesquisa e para minha formação profissional.

A cada um de vocês, minha mais sincera gratidão por fazerem parte desta conquista.

EPIÍGRAFE

A educação deve, necessariamente, abranger todos os alunos inseridos no ensino regular, sem provocar a exclusão de algum do meio educacional. Nesse sentido, a Educação Inclusiva garante o acesso aos direitos e sua permanência no meio educacional sem sofrer qualquer discriminação durante o seu processo de aprendizagem (Oliveira et al., 2017, p. 307).

RESUMO

A presente dissertação analisa as interfaces entre a Educação Especial Inclusiva e as metodologias ativas de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando suas potencialidades e desafios no processo de inclusão de estudantes público da Educação Especial. O estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPa), teve como lócus o Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, e buscou compreender de que modo as práticas pedagógicas mediadas por metodologias ativas podem favorecer a aprendizagem, a autonomia e o protagonismo desses estudantes. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, articulando revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com professores da instituição. A dissertação foi estruturada em três artigos científicos complementares. O primeiro, “Educação Profissional e Tecnológica na Perspectiva da Inclusão: revisão integrativa”, mapeou produções acadêmicas sobre a relação entre EPT e inclusão, evidenciando lacunas de pesquisas e a relevância dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) na consolidação de políticas inclusivas. O segundo artigo, “Educação Especial e Inclusiva no debate científico: uma análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil”, analisou dissertações e teses nacionais, destacando que, embora as políticas de inclusão estejam normativamente consolidadas, sua efetivação ainda depende da formação docente e da mudança cultural nas instituições. O terceiro artigo, “Metodologias Ativas de Ensino e Educação Especial Inclusiva: práticas educativas no Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA)”, investigou experiências pedagógicas inclusivas desenvolvidas com estudantes com deficiência, revelando que as metodologias ativas, quando aplicadas de forma intencional e colaborativa, promovem aprendizagens significativas e fortalecem a cultura institucional inclusiva. Os resultados indicam que a inclusão na EPT é um processo em construção, que exige a superação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. A pesquisa reafirma a importância de fortalecer os NAPNEs, investir em formação continuada e consolidar práticas pedagógicas inovadoras que reconheçam a diversidade como princípio da educação pública democrática e de qualidade.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Metodologias Ativas. Inclusão Educacional. NAPNE.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the interfaces between Inclusive Special Education and active teaching methodologies within the context of Professional and Technological Education (PTE), highlighting their potentialities and challenges in the process of including students who are the target audience of Special Education. The study was developed within the scope of the Graduate Program in Anthropic Studies in the Amazon (PPGEAA/UFPA) and had as its locus the Federal Institute of Pará – Castanhal Campus. It sought to understand how pedagogical practices mediated by active methodologies can foster learning, autonomy, and protagonism among these students. The research adopted a qualitative approach, using a case study design, and articulated a bibliographic review, documentary research, and semi-structured interviews with teachers from the institution. The dissertation was structured into three complementary scientific articles. The first, *“Professional and Technological Education from an Inclusive Perspective: an integrative review,”* mapped academic productions addressing the relationship between PTE and inclusion, revealing research gaps and emphasizing the relevance of the Centers for Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNEs) in consolidating inclusive policies. The second article, *“Special and Inclusive Education in the scientific debate: a critical-integrative analysis of academic productions in Brazil,”* analyzed national master’s theses and doctoral dissertations, highlighting that although inclusion policies are normatively consolidated, their effective implementation still depends on teacher education and cultural change within institutions. The third article, *“Active Teaching Methodologies and Inclusive Special Education: educational practices at the Federal Institute of Pará, Castanhal (PA),”* investigated inclusive pedagogical experiences developed with students with disabilities, revealing that active methodologies, when applied intentionally and collaboratively, promote meaningful learning and strengthen an inclusive institutional culture. The results indicate that inclusion in PTE is an ongoing process that requires overcoming structural, pedagogical, and attitudinal barriers. The research reaffirms the importance of strengthening NAPNEs, investing in continuing teacher education, and consolidating innovative pedagogical practices that recognize diversity as a fundamental principle of democratic, public, and high-quality education.

Keywords: Special Inclusive Education. Professional and Technological Education. Active Methodologies. Educational Inclusion. NAPNE.

SUMÁRIO

	Pág.
I) INTRODUÇÃO.....	11
II) REVISÃO DE LITERATURA.....	15
2.1. Educação Especial Inclusiva.....	17
2.2. Educação Profissional e Tecnológica e Inclusão: O Papel dos NAPNEs na Rede Fderal.....	19
III) METODOLOGIA.....	23
IV) ARTIGOS E SUAS PERSPECTIVAS CIENTÍFICAS.....	25
4.1. ART. 1 - Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da inclusão: revisão integrativa.....	25
4.2. ART. 2 - Educação Especial e Inclusiva no debate científico: uma análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil.....	46
4.3. ART. 3 - Metodologias Ativas de Ensino e Educação Especial Inclusiva: práticas educativas no Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA).....	65
V) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS INTERCRUZADOS DOS ARTIGOS.....	89
VI) CONCLUSÃO.....	92
VII) REFERÊNCIAS.....	96

I) INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com deficiência na educação básica e, progressivamente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem evidenciado a urgência de se repensar a organização pedagógica das instituições escolares, em especial àquelas inseridas na Rede Federal. À luz do paradigma da inclusão, a Educação Especial passou a ser compreendida como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, tendo como missão garantir que sujeitos historicamente excluídos tenham assegurado seu direito de aprender, participar e se desenvolver em igualdade de condições. Com isso, emergem novas demandas para os sistemas educacionais, entre elas a formação docente continuada, a acessibilidade curricular, a atuação de profissionais especializados e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades dos educandos.

Esse cenário desafia, de modo particular, os Institutos Federais, criados com a proposta de oferecer formação técnica e tecnológica aliada à formação humana e cidadã. No entanto, a inclusão escolar nesse espaço ainda é marcada por lacunas estruturais, práticas pedagógicas pouco flexíveis e ausência de propostas específicas para atender à diversidade discente. Apesar dos avanços promovidos pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), a atuação junto ao público da Educação Especial ainda carece de investigações sistemáticas que ajudem a compreender como se efetiva — ou se fragiliza — o direito de estudar desses sujeitos em contextos formativos com altas exigências técnicas, ambientais, comportamentais, emocionais e cognitivas.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa procura responder à seguinte questão-problema: *como a Educação Especial Inclusiva tem se efetivado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no município de Castanhal (PA), considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas no IFPA-Castanhal?* A escolha deste objeto de investigação justifica-se pela escassez de estudos que articulem diretamente a Educação Especial à realidade concreta da EPT, especialmente em regiões fora dos grandes centros urbanos, como é o caso do interior da Amazônia paraense. A relevância acadêmica e social do estudo reside, portanto, na possibilidade de contribuir para o aprofundamento do debate sobre inclusão escolar na Rede Federal de ensino, trazendo à tona experiências, desafios e práticas concretas que estão sendo implementadas no chão da escola técnica.

A motivação para a realização desta pesquisa tem origem na trajetória profissional como professor da Educação Especial e, posteriormente, como coordenador dessa área na Secretaria Municipal de Educação de Castanhal. No exercício dessas funções, foi possível acompanhar o processo de escolarização de alunos com deficiência, tanto na rede regular de ensino quanto na transição para o ensino técnico. Essa vivência revelou a potência de estratégias pedagógicas inovadoras, como as metodologias ativas de ensino, capazes de mobilizar a participação e a autonomia dos estudantes público da Educação Especial. A atuação articulada com o Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, especialmente nas formações e na vivência prática junto aos docentes e ao NAPNE, fortaleceu o interesse em compreender de forma mais ampla o papel da EPT na inclusão educacional.

Com base nesse percurso, a presente dissertação tem como objetivo geral: analisar a realidade da Educação Especial Inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do município de Castanhal (PA), com foco nas práticas desenvolvidas no Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal. Para isso, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: Investigar como ocorre o atendimento educacional aos estudantes público da Educação Especial na instituição, identificar as práticas pedagógicas adotadas na EPT e sua relação com os princípios da inclusão e, compreender o papel do NAPNE na estruturação institucional voltada à garantia do direito de aprender.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, que articula diferentes estratégias investigativas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com docentes do IFPA-Castanhal. Os dados foram analisados por meio de uma abordagem interpretativa, com o objetivo de captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e compreensões sobre inclusão na ambiência da EPT.

Durante o percurso formativo no Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPa), a presente pesquisa foi sendo construída e amadurecida por meio de uma intensa trajetória acadêmica e científica. Entre os anos de 2024 e 2026, o desenvolvimento deste estudo esteve diretamente articulado a uma significativa produção intelectual, que resultou na publicação de dois artigos em periódicos científicos, cinco capítulos de livros em coletâneas acadêmicas e cinco

trabalhos completos publicados em anais de eventos científicos, dentre os quais se destacam dois trabalhos apresentados e publicados nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), evento de referência nacional na área. Além disso, foram publicados doze resumos e resumos expandidos em anais de congressos e seminários, ampliando a circulação das discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa. No mesmo período, foram realizadas aproximadamente vinte e oito apresentações de trabalhos em eventos científicos nacionais, além da participação na organização de cinco eventos acadêmicos e da atuação em oito bancas de trabalhos de conclusão de curso em nível de graduação. Esse conjunto de atividades evidencia não apenas o envolvimento ativo com a produção e socialização do conhecimento científico, mas também a inserção em redes de pesquisa e debate acadêmico nas áreas da Educação, Educação Especial Inclusiva, Tecnologias Educacionais e Formação de Professores.

Nesse sentido, a trajetória acadêmica desenvolvida ao longo do mestrado dialoga diretamente com os objetivos desta investigação, contribuindo para o aprofundamento teórico e metodológico das análises aqui apresentadas e reforçando o compromisso desta pesquisa com a produção de conhecimentos voltados à promoção de práticas educacionais inclusivas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no âmbito do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal.

A dissertação está organizada em formato de coletânea de três artigos científicos, que se complementam na construção do objeto investigado. O primeiro artigo, *“Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da inclusão: revisão integrativa”*, examina a produção acadêmica nacional sobre a interface entre a EPT e a Educação Especial Inclusiva, evidenciando avanços, tensões e lacunas. O segundo artigo, *“Educação Especial e Inclusiva no debate científico: uma análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil”*, investiga dissertações e teses da pós-graduação brasileira sobre a temática, identificando os principais enfoques teóricos e metodológicos, proporcionando um novo olhar sobre o tema. O terceiro e último artigo, *“Metodologias Ativas de Ensino e Educação Especial Inclusiva: práticas educativas no Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA)”*, apresenta os dados empíricos da pesquisa de campo, analisando como docentes da EPT mobilizam

práticas pedagógicas inclusivas articuladas à atuação do NAPNE.

A esses artigos seguem-se uma análise crítica autoral, na qual os achados são revisitados à luz dos referenciais teóricos discutidos ao longo do trabalho, compondo uma visão integrada e reflexiva sobre os desafios e as potencialidades da inclusão escolar no contexto da educação técnica federal. Por fim, a dissertação apresenta as considerações finais, retomando a trajetória da pesquisa, seus principais resultados, limites e contribuições para o campo da Educação Especial, com destaque ao contexto amazônico e na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

II) REVISÃO DE LITERATURA

Os temas abordados nesta seção dialogam diretamente com os debates desenvolvidos nos artigos produzidos ao longo do mestrado, constituindo-se eixos teóricos que sustentam a pesquisa e orientam sua análise. Trata-se de um esforço de articulação entre a Educação Especial e Inclusiva e as Metodologias Ativas de Ensino, compreendidas como dimensões centrais para repensar a prática pedagógica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no sentido da participação ativa dos alunos com deficiência matriculados na rede federal de ensino.

A partir da elaboração dos artigos, foi possível identificar dois eixos estruturantes que fundamentam a investigação: (i) a Educação Especial e Inclusiva, como política pública orientada pela equidade e pelo direito inalienável à educação (Brasil, 2008; 2015; Mantoan, 2015) e (ii) as Metodologias Ativas de Ensino, entendidas como estratégias pedagógicas que favorecem protagonismo, autonomia e participação crítica dos estudantes (Moran, 2018; Bacich; Moran, 2018). Essas metodologias, ao deslocarem o foco do ensino para a aprendizagem, possibilitam ambientes formativos mais dialógicos e acessíveis, favorecendo a inclusão de estudantes público da Educação Especial (Valente, 2019; Barrows, 1996; Hernández, 1998).

O artigo “Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da inclusão: revisão integrativa” contribuiu com uma análise abrangente sobre a produção acadêmico-científica que relaciona EPT e inclusão. O estudo identificou lacunas e possibilidades no cenário brasileiro, apontando, entre outros elementos, para carência de políticas consolidadas que garantam a acessibilidade curricular e permanência dos estudantes com deficiência na rede federal. A relação com as metodologias ativas é direta, na medida em que práticas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) têm se mostrado promissoras na criação de situações práticas e colaborativas de aprendizagem, respeitando ritmos e necessidades individuais (Freire, 1996; Bacich; Moran, 2018).

Já o artigo “Educação Especial e Inclusiva no debate científico: uma análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil” ampliou a compreensão sobre as tendências da produção acadêmica no campo da Educação Especial e Inclusiva. Os resultados apontam que, embora haja avanços normativos, persistem os desafios quanto à efetivação da inclusão em contextos escolares, sobretudo em ambientes de

formação técnica e profissional. O estudo reforça que práticas inovadoras vêm sendo ressignificadas à luz das metodologias ativas, com destaque para a necessidade de estratégias específicas voltadas a estudantes autistas e a estudantes com deficiência intelectual, evidenciando a urgência de currículos flexíveis, avaliações adaptadas e suporte multiprofissional (Mantoan, 2015; Trevisan, 2023).

Por fim, o artigo “Metodologias Ativas de Ensino e Educação Especial Inclusiva: práticas educativas no Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA)” apresentou um recorte empírico relevante ao analisar práticas inclusivas no lócus da pesquisa. O estudo evidencia como as metodologias ativas, quando aplicadas de forma contextualizada e crítica, podem contribuir para a participação de estudantes público da Educação Especial em cursos da EPT. Entre os achados, destacam-se iniciativas de aprendizagem colaborativa, o uso de recursos digitais acessíveis e a mediação pedagógica apoiada pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), configurada como instância fundamental para a promoção da equidade.

O conjunto dos artigos refletem a construção contínua e integrada do conhecimento ao longo do mestrado, evidenciando a relevância dos temas envolvidos para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro. A revisão de literatura, ao articular esses referenciais, cumpre o papel de fundamentar teoricamente a pesquisa, consolidando uma base de análise crítica sobre os desafios e potencialidades da inclusão na EPT.

Nesse sentido, cabe destacar, no reforço à justificativa da pesquisa, os dados recentes do Censo Escolar 2023/2024, que registraram 1.771.430 matrículas na educação especial, sendo 53,7% de estudantes com deficiência intelectual e 35,9% com Transtorno do Espectro Autista. Já na EPT, o número de matrículas alcançou 2.575.293 em 2024, das quais 1.570.993 na rede pública. Embora o levantamento não discrimine a quantidade de estudantes com deficiência na EPT, estudos recentes apontam que sua participação é ainda reduzida, especialmente em cursos técnicos integrados, o que reforça a necessidade de políticas afirmativas robustas e de práticas pedagógicas inclusivas no interior da rede federal (Vasconcelos; Rahme; Gonçalves, 2020; Vilaronga Et Al., 2021).

2.1 Educação Especial Inclusiva

A educação é uma ferramenta de mudança social, pois a partir da aquisição de conhecimentos e saberes têm-se a possibilidade de ultrapassar as dificuldades da vida e obter grandes chances de ocupar outros espaços na sociedade competitiva e excludente do tempo atual. No entanto, com o passar do tempo, a educação sofreu grandes mudanças, na elaboração de políticas públicas mais efetivas que contribuíram para o surgimento de novas formas de aprender, ensinar e incluir. No que se refere ao incluir, o documento norteador de todas essas mudanças foi a Declaração de Salamanca de 1992, que traz a educação inclusiva como possibilidade de “reforçar” a ideia de educação para “todos”, com vistas a participação e inclusão de pessoas com deficiência e necessidades especiais nos diversos espaços de ensino, para eliminação das formas de segregação e exclusão histórica percebida no Brasil.

Partindo desse pressuposto, a Constituição Federal de 1988 já assegura a educação à todos os brasileiros sem distinção que foi ampliada pela Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 – LDB que referenda o atendimento das pessoas com deficiência nos ambientes de ensino. No avançar, a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial deram ressonância no contexto social e educativo, bem como trouxeram vários debates à tona, como a inclusão, integração, socialização, atenção individualizada, promoção de programas, projetos e ações que beneficiem os alunos com deficiência e lhes oportunize novos espaços de participação e aprendizagem (Brasil, 1988, 1994, 1996, 2001).

Na sequência, o amparo à pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) veio por meio da Lei nº 12.764/12 que somada à Lei nº 13.146/15 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, fortalecem o cenário os debates e os espaços de inclusão, com vistas ao ensino e aprendizagem dos sujeitos com TEA. Dentre os alunos públicos da educação especial e inclusiva, segundo apontou o censo escolar do INEP em 2022 publicado no ano corrente, mostrou que a educação brasileira apresentou um total de 429.521 alunos com TEA matriculados nas redes de ensino regular no país, um número significativo e que exige uma estrutura física nas escolas e qualificação profissional por parte dos profissionais de educação para que esses alunos sejam incluídos e tenham seus direitos a educação garantidos (Brasil, 2012,

2015, 2023).

Assim, Cunha (2020) adverte sobre a não homogeneização do ensino, de maneira que se pense sempre, em estratégias de ensino que valorizem as pessoas com algum tipo de deficiência independente de sua necessidade, para serem disponibilizados os aparatos necessários à sua evolução social. Já Garcez (2016) alerta sobre o funcionamento das dimensões da educação inclusiva que precisa acontecer via: 1) políticas públicas que resguardecem o direito das pessoas deficientes; 2) gestão escolar devidamente preparada para promoção de um espaço acolhedor no ambiente educativo; 3) estratégias pedagógicas, talvez a mais desafiadora, haja vista necessidade de constante atualização dos professores no sentido de atender as demandas dos alunos; 4) família para que possam atuar em conjunto com a escola na promoção de aprendizagens que sejam significativas, amparados pela afetividade; e, 5) parcerias de diversas formas e com diversos atores.

A análise feita por Mantoan (2006), aposta na pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora contra toda e qualquer visão unidirecional, unitária, individualizada e hierárquica do saber, que possa potencializar as práticas pedagógicas e ao mesmo tempo, conferir autonomia aos alunos público da educação especial inclusiva. Tal situação remete à necessidade de uma gestão escolar que organize estratégias pedagógicas para que a escola, de forma geral, se torne inclusiva, determinando novos horizontes para educação básica.

A gestão escolar inclusiva desempenha, dessa forma, um papel fundamental na promoção de uma educação acessível a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Nas observações de Lück (2009a), a liderança educacional deve ser proativa, articulando estratégias pedagógicas, formação continuada dos professores e diálogo com as famílias para garantir a inclusão efetiva. Para tanto, é necessário um planejamento estratégico que contemple a criação de ambientes adaptados e o suporte adequado aos profissionais envolvidos no processo de ensino, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência e altas habilidades.

A formação docente continuada é um dos pilares da gestão inclusiva, uma vez que permite aos educadores desenvolverem competências para lidar com a

diversidade em sala de aula. De acordo com Mantoan (2006), a inclusão exige uma mudança de perspectiva pedagógica, na qual os professores devem ser capacitados para adaptar currículos, metodologias e avaliações às necessidades dos alunos. Assim, a gestão escolar deve atuar na oferta de formações periódicas e no incentivo ao trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo uma abordagem integrada e eficaz.

Outro aspecto essencial da gestão inclusiva é a articulação entre a escola, a família e a comunidade. Segundo Souza e Melo (2018), a escuta ativa das famílias e sua participação nas decisões escolares fortalecem a inclusão e favorecem o desenvolvimento integral do aluno. Essa interação possibilita a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, onde as necessidades dos estudantes são compreendidas e atendidas de maneira mais eficiente. Além disso, iniciativas como reuniões periódicas e projetos escolares inclusivos favorecem a aproximação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educacional.

Por fim, é fundamental que a gestão escolar desenvolva políticas de suporte ao AEE, garantindo infraestrutura adequada, materiais adaptados e tecnologias assistivas. Como destaca Lück (2009b, p. 23), “[...] o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola, deve ocorrer em articulação constante com a comunidade educacional”. Dessa forma, uma gestão inclusiva eficaz requer um esforço contínuo para assegurar que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

2.2 Educação Profissional e Tecnológica e Inclusão: O Papel dos NAPNEs na Rede Federal

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa um lugar estratégico nas políticas públicas educacionais brasileiras por sua capacidade de articular a formação técnica de qualidade ao acesso ao trabalho e à cidadania. Sua concepção ampliada, que integra os princípios da politecnia e da formação omnilateral, visa superar a histórica dicotomia entre trabalho manual e intelectual, ampliando o acesso ao conhecimento científico-tecnológico em diálogo com as realidades sociais e culturais de diferentes territórios. Com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº

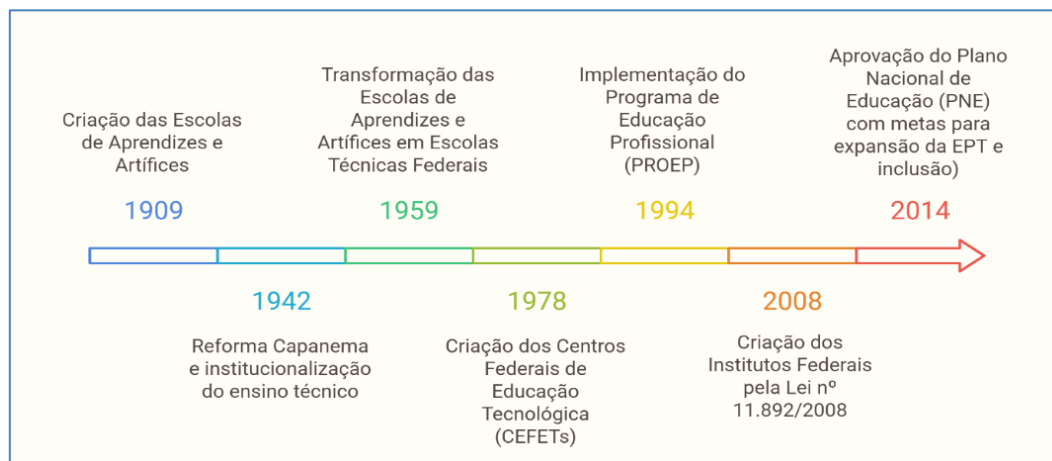
11.892/2008, consolidou-se uma proposta formativa que articula ensino, pesquisa e extensão, comprometida com o desenvolvimento regional e com a democratização da educação (BRASIL, 2008).

Compreender a consolidação da EPT no Brasil exige revisitar marcos históricos fundamentais. Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, com o intuito de formar mão de obra qualificada para o trabalho industrial emergente, ofertando oportunidades de educação e ascensão social para camadas populares. Esse foi o primeiro passo institucional da educação profissional pública no país. Em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, a Reforma Capanema promoveu a institucionalização do ensino técnico, com a criação de cursos industriais e comerciais que respondiam às demandas do processo de industrialização e urbanização brasileira.

Posteriormente, em 1959, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, consolidando o papel do Estado na oferta de ensino técnico gratuito e de qualidade. Já em 1978, surge um novo salto: a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), responsáveis por integrar o ensino técnico à pesquisa e à inovação, fortalecendo o vínculo entre a educação e o desenvolvimento científico. Durante a década de 1990, em 1994, o Programa de Educação Profissional (PROEP) representou um marco no financiamento e na modernização das estruturas escolares voltadas à EPT, buscando adequar os cursos às novas exigências do mercado de trabalho e da tecnologia.

O ponto de virada ocorre em 2008, com a Lei nº 11.892, que institui oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Essa nova estrutura propôs uma formação omnilateral, articulando ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis da educação.

Por fim, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) reforça a meta de expandir a EPT e garantir a inclusão, inserindo a educação profissional como elemento essencial para a equidade e a justiça social no país.

Figura 1 – Linha histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (1909–2014)

Fonte: elaboração própria (2025)

A partir desses marcos, nota-se que a EPT evoluiu de um modelo de ensino técnico voltado à mão de obra para uma política pública comprometida com a formação cidadã e o desenvolvimento regional sustentável. Nesse contexto, emergem os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) como espaços estratégicos para efetivar o princípio da inclusão dentro da Rede Federal. Foram criados a partir do Programa TECNEP, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), e têm como missão central articular ações de acessibilidade pedagógica, arquitetônica, comunicacional e atitudinal nos Institutos Federais. Mais do que um serviço de apoio, o NAPNE constitui um núcleo político-pedagógico que atua na formação docente, na adaptação curricular, na promoção da acessibilidade e no fortalecimento da cultura institucional inclusiva.

Pesquisas recentes apontam avanços e desafios em sua atuação. Medeiros e Passos (2019) evidenciam que a efetividade dos NAPNEs está diretamente ligada à sua integração nos Projetos Pedagógicos Institucionais e à valorização de suas equipes. Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020) destacam que muitos campi enfrentam escassez de recursos e sobrecarga de trabalho, o que dificulta a continuidade das ações inclusivas. Trevisan (2023) demonstra que, embora haja políticas de acessibilidade, ainda é necessária maior participação dos estudantes com deficiência nos processos decisórios. Já Vilaronga et al. (2021) identificam práticas bem-sucedidas de formação docente e uso de tecnologias assistivas, mas alertam para a fragilidade na institucionalização e na avaliação das ações.

Complementarmente, Pansini (2018) ressalta o potencial dos NAPNEs de articularem redes intersetoriais, unindo educação, saúde e assistência social na construção de políticas inclusivas integradas.

O crescimento recente das matrículas na EPT confirma seu papel central. O Censo Escolar 2023 apontou um aumento de 12,1% em relação ao ano anterior, totalizando mais de 2,4 milhões de matrículas. Já o Censo Escolar 2024 registrou 2.575.293 matrículas na EPT, sendo 1.570.993 na rede pública, o que demonstra expansão significativa da modalidade. Apesar desse avanço, o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência na EPT ainda enfrentam múltiplas barreiras (BRASIL, 2024).

No mesmo levantamento de 2023, a Educação Especial no Brasil registrou 1.771.430 matrículas, concentrando-se majoritariamente no ensino fundamental (62,9%), seguido pela educação infantil (16%) e pelo ensino médio (12,6%). Do total, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual, 35,9% com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), e o restante se distribui entre outras deficiências. Embora o censo não forneça dados específicos sobre a presença desses estudantes na EPT, sabe-se que a participação é minoritária, refletindo a necessidade urgente de ações afirmativas, estruturas acessíveis e práticas pedagógicas flexíveis.

Na Região Norte, os desafios se intensificam. O estado do Pará, por exemplo, registrou 25.971 matrículas na educação profissional técnica de nível médio em 2023, o que representa 7,4% das matrículas do ensino médio na rede pública estadual (BRASIL, 2024). Em Castanhal (PA), município onde se localiza o Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, não há dados públicos atualizados sobre o número de estudantes com deficiência matriculados na EPT, mas relatos locais e práticas institucionais indicam que a inclusão ainda ocorre de forma pontual, marcada por iniciativas isoladas e dificuldades estruturais.

Mesmo com os avanços, a permanência e a conclusão de cursos por estudantes público da Educação Especial na EPT continuam sendo desafios relevantes. A ausência de dados específicos sobre evasão e sucesso escolar compromete o monitoramento das políticas públicas. Além disso, muitas instituições ainda operam sob práticas pedagógicas homogeneizadoras, pouco sensíveis às singularidades dos sujeitos. Assim, torna-se essencial fortalecer os NAPNEs como agentes transformadores da cultura institucional e como espaços de escuta ativa e

participação social.

Como defendem Mantoan (2015) e Trevisan (2023), a inclusão só se concretiza quando toda a instituição se compromete coletivamente com a valorização das diferenças e com a eliminação de barreiras que impedem o pleno desenvolvimento humano. Logo, fortalecer os NAPNEs, ampliar investimentos em acessibilidade e consolidar políticas de formação docente são condições indispensáveis para que a EPT cumpra sua missão social de formar sujeitos críticos, autônomos e plurais. A inclusão, nesse contexto, é uma expressão de humanidade e de compromisso ético com a justiça social no interior da escola pública brasileira.

III) METODOLOGIA

A metodologia da presente pesquisa parte contempla abordagens qualitativa e quantitativa, que visa compreender como o fenômeno acontece na prática, suas formas de manifestação, a percepção subjetiva dos envolvidos, a representação social que possui, dentre outros fatores, que devem ser organizados por meio dos fatos e acontecimentos, antes, durante e o depois, revelando trajetórias importantes neste percurso, bem como de variáveis que possam revelar possíveis conexões entre os fenômenos investigados (Teixeira, 2009).

Nessa caminhada, foi realizada a pesquisa bibliográfica no sentido de aprofundamento na área de estudo que versa sobre a Educação Especial e Inclusiva, Metodologias Ativas de Ensino para produção dos art três artigos integrados ao texto da qualificação. A presente técnica que é realizada a partir do levantamento de outros estudos já realizados e publicados, na premissa de compreender melhor as temáticas envolvidas e os horizontes encontrados. Usam-se para isto, meios escritos e eletrônicos, como livros da área de estudo, artigos científicos e páginas de web (Fonseca, 2002).

Para aproximação real com os temas aqui propostos, será executada a uma pesquisa de campo para construção dos dois últimos artigos integrantes da versão final da dissertação, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59) “esta baseada na observação de fatos e fenômenos como apresentam-se na realidade, promovendo uma aproximação maior com o contexto estudado e permitindo a coleta de dados em forma de registro das variáveis que compõe o fenômeno para posterior análise”. Nesse caminho, o estudo de caso é evidenciado já que parte de “uma análise

holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (Goldenberg, 2011, p. 33).

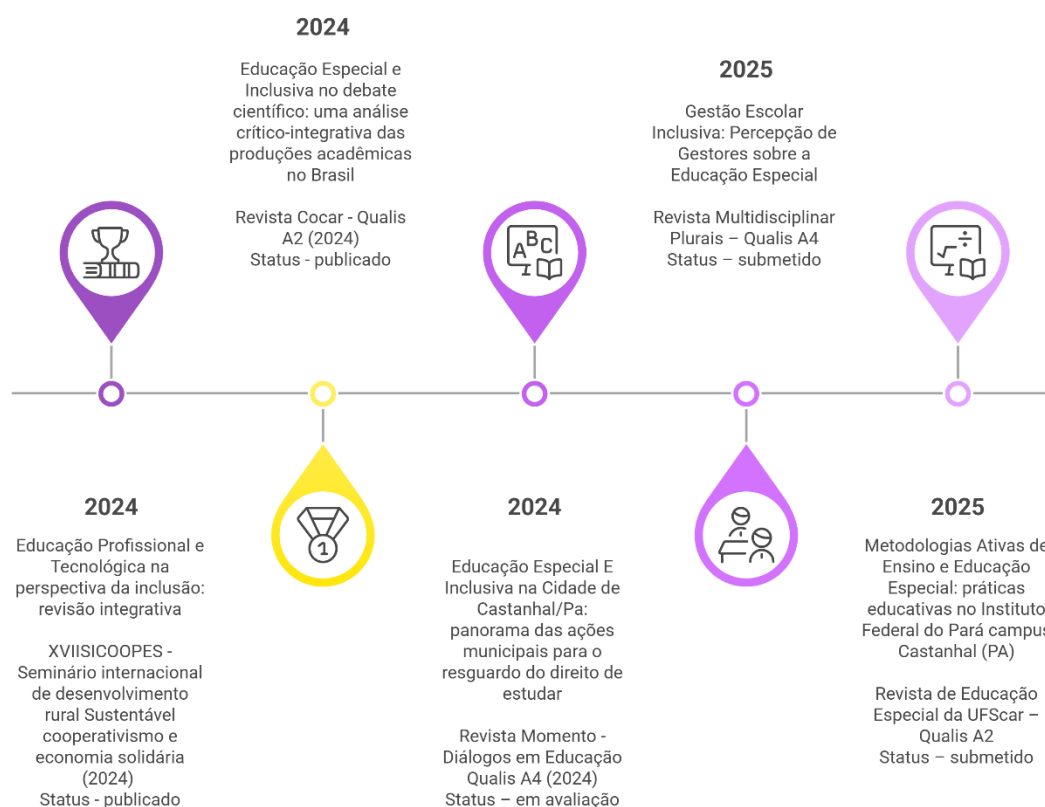
Desse modo, a ferramenta utilizada para a coleta de dados e informações é a entrevista semiestruturada junto a dez professores¹ do Instituto Federal do Pará – IFPA. Como critério de inclusão na pesquisa, considerou-se a disponibilidade e aceitação dos docentes em participar do estudo, buscando compreender suas percepções acerca da utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes público da Educação Especial Inclusiva. As respostas obtidas foram posteriormente organizadas e analisadas, permitindo identificar percepções, experiências e reflexões dos participantes acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (Marconi; Lakatos, 2004). A metodologia descrita pretendeu contemplar as técnicas e os procedimentos utilizados nos artigos que compõem o presente texto.

Por fim, todos os cinco artigos que comporão a versão final, realizam uma análise interpretativa dos resultados alcançados que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), corresponde à “organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” no sentido de avançar sobre os temas de estudo e suas relações práticas para possível transformação social.

No sentido de sistematizar a apresentação das produções científicas organizadas durante o mestrado, a imagem abaixo traz as informações principais dos cinco artigos elaborados neste período, sendo que o 2º, 3º e 5º são os artigos selecionados para constituir o texto de defesa.

Imagem 1. Fluxo das produções científicas - artigos, elaborados ao longo da pesquisa

¹ Visando a proteção ética e científica, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob parecer substanciado nº 6.213.232 e CAAE nº 7862324.



Fonte: elaboração própria (2025)

IV) ARTIGOS E SUAS PERSPECTIVAS CIENTÍFICAS

A presente seção, aborda os artigos já publicados (art. 1 e 2) e um artigo em avaliação (art. 3) que fazem parte dos levantamentos bibliográficos e documentais já realizados na pesquisa em nível de mestrado no PPGEAA – UFPA Castanhal e que apresentam resultados importantes para consolidação da presente pesquisa e selecionados para compôr a versão final de defesa. Os artigos estão ordenados na sequência de produção e nos formatos exigidos pelo evento ou periódico qualis.

4.1. ART. 1 - Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da inclusão: revisão integrativa



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: REVISÃO INTEGRATIVA

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION: INTEGRATIVE REVIEW

Christian Douglas Oliveira Araújo²
Marcos César da Rocha Seruffo³

Área Temática 2: Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos
Modalidade: Artigo Científico

Resumo

O presente estudo alude sobre a questão da Educação Especial e Inclusiva e seus desdobramentos para Educação Profissional e Tecnológica – EPT no Brasil. Tem o problema de investigação pautado em saber como a Educação Especial e Inclusiva tem sido abordada nas pesquisas científicas em circulação no portal da SciELO Brasil no que se refere a EPT. O objetivo consiste em analisar nas produções acadêmico-científicas como tem sido tratado o tema Educação Especial e Inclusiva no Brasil e suas relações com a EPT. No campo metodológico, parte de abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica exploratória e análise integrativa de artigos publicados no portal da SciELO com base nos seguintes descritores: “Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica”, “Educação Especial e Inclusiva” e “Educação Especial e Formação de Professores”. O resultado encontrou um total de trinta artigos, dos quais, onze foram analisados segundo os critérios de inclusão. As análises demonstraram que a) a legislação da Educação Especial e Inclusiva tem sido, na medida do possível, implementada na ETP, b) a produção que relaciona a EPT à Educação Especial pode ser considerada baixa, haja vista o tempo de existência e a abrangência dessas instituições no país, c) no interior da EPT o NAPNE se destaca pela atuação para o que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência seja adequada às suas individualidades, d) o NAPNE sofre com a falta de investimentos que proporcione aos envolvidos, um trabalho de qualidade junto aos alunos público alvo da Educação Especial, d) a formação de professores tem, cada vez mais, discutido a temática da Educação Especial e Inclusiva nos diversos programas, projetos e ações direcionados à prática docente na educação nacional. Conclui-se que a revisão integrativa aponta para necessidade de maximizar e potencializar, investigações que relacionem a EPT à Educação Especial e Inclusiva, excepcionalmente pela vasta experiência dessas instituições.

Palavras-Chave: Educação Especial e Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica, Formação de Professores.

Abstract

The present study alludes to the issue of Special and Inclusive Education and its consequences for Professional and Technological Education – EPT in Brazil. The research problem is based on knowing how Special and Inclusive Education has been approached in scientific research circulating on the SciELO Brasil portal with regard to EPT. The objective is to analyze in academic-scientific productions how the topic of Special and Inclusive Education has been treated in Brazil and its relations with EPT. In the methodological field, it starts from a qualitative approach, exploratory bibliographical research and integrative analysis of articles published on the SciELO portal based on the following descriptors: “Special Education and Professional and Technological Education”, “Special and Inclusive

² Universidade Federal do Pará; e-mail: douglas.araujo7@hotmail.com

³ Universidade Federal do Pará; e-mail: marcos.seruffo@gmail.com

Education” and “Special Education and Training of Teachers”. The result found a total of thirty articles, of which eleven were analyzed according to the inclusion criteria. The analyzes demonstrated that a) the legislation on Special and Inclusive Education has been, as far as possible, implemented in ETP, b) the production that relates EPT to Special Education can be considered low, given the time of existence and the scope of these institutions in the country, c) within the EPT, NAPNE stands out for its efforts to ensure that the teaching and learning process for students with disabilities is adapted to their individualities, d) NAPNE suffers from the lack of investment that it provides to those involved, quality work together with students targeted by Special Education, d) teacher training has increasingly discussed the topic of Special and Inclusive Education in the various programs, projects and actions aimed at teaching practice in national education. It is concluded that the integrative review points to the need to maximize and enhance investigations that relate EPT to Special and Inclusive Education, exceptionally due to the vast experience of these institutions.

Key words: Special and Inclusive Education, Professional and Technological Education, Teacher Training.

1. Introdução

A educação brasileira convive com avanços e retrocessos no que se refere ao atendimento das necessidades educativas dos alunos. Apesar dos esforços percebidos, efetivamente a partir dos anos 2000, quando as políticas educacionais tiveram maior salto positivo, ainda é necessário investir em projetos, programas e ações que possam melhorar as condições técnicas e materiais do trabalho docente e das práticas pedagógicas, para que o processo de ensino e aprendizagem consiga promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, ambiental e comportamental dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nesse contexto, a Educação Especial e Inclusiva como modalidade de ensino que atravessa todo sistema educacional no país, busca o diálogo cotidiano entre as diversas áreas do conhecimento para que os alunos com deficiência, possam, dentro de suas limitações, avançar para graus mais elevados no sistema educacional. Destaca-se os desafios enfrentados pelos alunos deficientes ao terminar o ciclo da educação básica no nível médio e ascender para níveis mais elevados de ensino. Para muitos alunos, a EPT é uma realidade, fato que despertou interesse nesta pesquisa, haja vista o crescente aumento de alunos com deficiência na rede pública de ensino e, conseqüentemente, os destinos que toma como o caso ingresso na rede dos Institutos Federais de ensino, responsáveis pela EPT no Brasil.

Desse modo o estudo em questão, busca nas legislações vigentes sobre a Educação Especial as conexões necessárias para relação Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva inclusiva, em conjunto com autores do aporte teórico como, Fonseca (1995), Cunha (2020), Carvalho (1999), Mantoan (2006), Ciavatta

(2011), Rocha (2017), dentre outros. Assim, parte-se do seguinte problema de investigação como a Educação Especial e Inclusiva tem sido abordada nas pesquisas científicas em circulação no portal da SciELO Brasil no que se refere a EPT? O objetivo consiste em analisar nas produções acadêmico-científicas como tem sido tratado o tema Educação Especial e Inclusiva no Brasil em suas relações com a EPT.

2. Metodologia

A metodologia parte de abordagem qualitativa, que visa compreender como o fenômeno acontece na prática, suas formas de manifestação, a percepção subjetiva dos envolvidos, a representação social que possui, dentre outros fatores, que devem ser organizados por meio dos fatos e acontecimentos, antes, durante e o depois, revelando trajetórias importantes neste percurso (Teixeira, 2009).

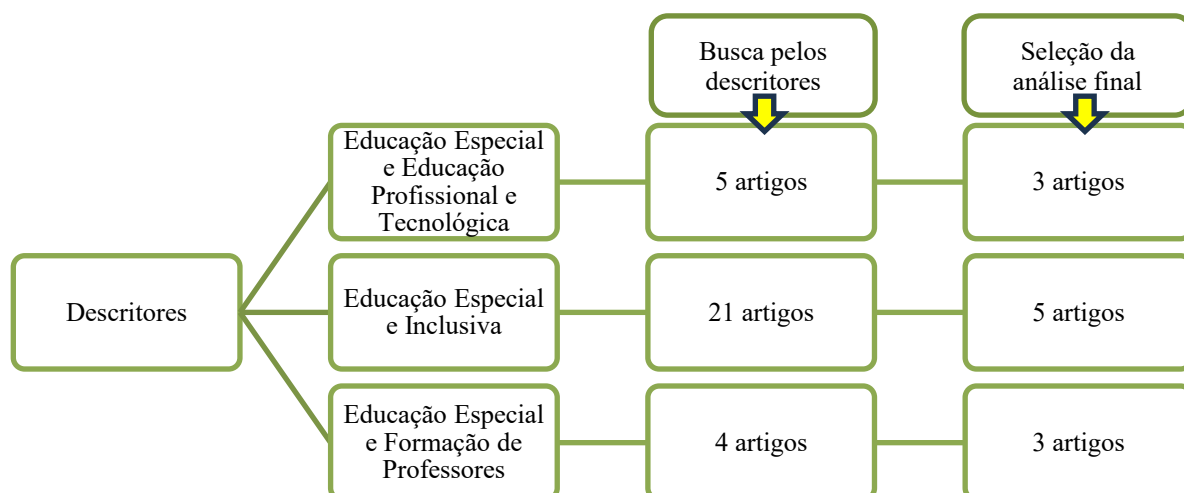
Nessa caminhada, foi realizada pesquisa bibliográfica exploratória e integrativa no sentido de aprofundamento na área de estudo que versa sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil. É realizada a partir do levantamento de outros estudos já realizados e publicados, na premissa de compreender melhor as temáticas envolvidas e os horizontes encontrados. Usam-se para isto, meios escritos e eletrônicos, como artigos científicos da plataforma SciELO Brasil (Fonseca, 2002).

Por fim, será realizada uma análise integrativa interpretativa dos resultados alcançados, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), corresponde à “organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” no sentido de avançar sobre os temas de estudo e suas relações práticas para possível transformação social.

No que se refere a busca no portal da SciELO Brasil, foram utilizados 3 descritores (D): “Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica”, “Educação Especial e Inclusiva” e “Educação Especial e Formação de Professores”, em que se obteve o seguinte resultado D1 – 5 trabalhos; D2 – 21 trabalhos e Descritor 3 – 4 trabalhos. Após a leitura do título, resumo, palavras-chave e introdução, optou-se por analisar 3 artigos do descritor 1, 5 artigos do descritor 2, e 3 artigos do descritor 3. Os critérios utilizados para inclusão são: ser em língua portuguesa, focar na realidade brasileira, ter como tema central a educação especial

e inclusiva, e não ser duplicado. A triagem resultou no o esquema que segue.

Figura1. Seleção dos artigos para compor a análise integrativa



Fonte: elaboração dos autores (2024)

Após a seleção dos 11 artigos que farão parte da análise integrativa, apresenta-se no quadro a seguir uma síntese das principais informações. Usa-se a sequência dos descritores para organização quadro e para análise final presente nos resultados e discussões.

Quadro 1. Síntese dos artigos selecionados para análise integrativa

Autor/Ano	Título	Objetivo geral
Trevisan (2023)	Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul	Analisar as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência em três institutos federais (IFs) do estado do Rio Grande do Sul em diálogo com as diretrizes nacionais vigentes relativas à EE.
Vilaronga et al. (2021)	Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo	Mapear e analisar ações desenvolvidas ou vivenciadas pelas equipes dos Napnes de diferentes campi do IFSP, tendo como base a proposta de atuação do núcleo da instituição.
Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020)	Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional	Analisar as práticas educativas adotadas no processo de escolarização de um estudante com TEA no Ensino Técnico Integrado, a partir das percepções desse jovem, de seus pais e dos seus professores.
Neves, Rehme e Ferreira (2019)	Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva	Analisa os significados do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e sua relevância para a definição dos rumos da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, nos últimos dez anos.
Macena, Justino e Capellini	O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a	Investigar os caminhos que vêm sendo trilhados no Brasil na implementação de

(2018)	Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva	políticas públicas na área da educação, voltadas para uma Cultura Inclusiva.
Garcia (2013)	Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	Contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente aquelas às quais temos dedicado nossos estudos: as políticas de educação especial.
Kassar (2011)	Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva	Apresentar análises de alguns elementos que contribuem para a constituição da Educação Especial brasileira como uma política pública, dando especial foco à formulação do que tem sido denominada de política de educação especial na perspectiva inclusiva ou educação inclusiva.
Ross (2002)	Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva	Compreender as relações entre Estado, educação e as pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como as perspectivas das políticas educacionais a partir dos anos 90 e a construção da qualidade em educação.
Casemiro e Campos (2019)	Formação de Professores para a Educação Especial – Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 19601	Analisar os documentos do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, [...] do “2º Curso de Férias de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e estabelecimentos de crianças excepcionais” realizado em 1962, no Instituto Superior de Educação Rural (ISER), na Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, por iniciativa da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, e coordenado pela educadora Helena Antipoff (1892-1974).
Amaral e Monteiro (2019)	A Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas	Analisar a produção científica sobre a formação de professores no GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2011 a 2017.
Oliveira e Araújo (2017)	A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico	Analisa as relações de poder-saber produtoras da deficiência nos discursos midiáticos do Portal do Professor do MEC.

Fonte: elaboração dos autores (2024)

3. Resultados/Discussões

3.1. Educação Especial e Inclusiva e suas interfaces com a EPT: panorama geral

A educação é uma ferramenta de mudança social, pois a partir da aquisição de conhecimentos e saberes tem-se a possibilidade de ultrapassar as dificuldades da vida e obter grandes chances de ocupar outros espaços na sociedade competitiva e excludente do tempo atual. No entanto, com o passar do tempo, a educação sofreu grandes mudanças, na elaboração de políticas públicas mais efetivas que contribuíram para o surgimento e com ela novas formas de aprender, ensinar e

incluir. No que se refere ao “incluir”, o documento norteador de todas essas mudanças foi a Declaração de Salamanca de 1992, que traz a educação inclusiva como possibilidade de “reforçar” a ideia de educação para “todos”, com vistas a participação e inclusão de pessoas com deficiência e necessidades especiais nos diversos espaços de ensino, para eliminação das formas de segregação e exclusão histórica percebida no Brasil.

Partindo desse pressuposto, a Constituição Federal de 1988 já assegura a educação à todos os brasileiros sem distinção e que a Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 – LDB amplia e referenda o atendimento das pessoas com deficiência nos ambientes de ensino. No avançar, a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial deram ressonância no contexto social e educativo, bem como trouxeram vários debates à tona, como a inclusão, integração, socialização, atenção individualizada, promoção de programas, projetos e ações que beneficiem os alunos com deficiência e lhes oportunize novos espaços de participação e aprendizagem (Brasil, 1988, 1994, 1996, 2001).

Dessa maneira, é importante ressaltar que

a escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando “aqueles que não aprendem como os outros”, sob a pena de negar a si própria. Não se pode continuar a defender que tem de ser a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente (Fonseca, 1995, p. 202).

Segundo o relatório do Censo Escolar do INEP (2022), o número de matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial entre 2019 e 2023, aumentou em 41,6%, perfazendo um total de 1.771.430 alunos distribuídos na educação básica do Brasil. São dados que merecem atenção por parte das autoridades educacionais do país, excepcionalmente no que diz respeito ao processo de formação dos professores que atuam junto ao público alvo da Educação Especial e Inclusiva nos sistemas de ensino. O censo ainda mostrou que a educação brasileira apresentou um total de 429.521 alunos com TEA matriculados nas redes de ensino regular no país, sendo a maior parcela alunos com deficiência, um número significativo e que exige uma estrutura física nas escolas e qualificação profissional por parte dos

profissionais de educação para que esses alunos sejam incluídos e tenham seus direitos a educação garantidos (Brasil, 2012, 2015, 2023). Pelo número cada vez maior, cabe mencionar que o amparo à pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) veio por meio da Lei nº 12.764/12 que somada à Lei nº 13.146/15 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, fortalecem o cenário os debates e os espaços de inclusão, com vistas ao ensino e aprendizagem dos sujeitos com TEA.

Assim, Cunha (2020) adverte sobre a não homogeneização do ensino, de maneira que se pense sempre, em estratégias de ensino que valorizem as pessoas com algum tipo de deficiência independente de sua necessidade, para serem disponibilizados os aparatos necessários à sua evolução social. Já Garcez (2016) alerta sobre o funcionamento das dimensões da educação inclusiva que precisa acontecer via: 1) políticas públicas que resguarдем o direito das pessoas deficientes; 2) gestão escolar devidamente preparada para promoção de um espaço acolhedor no ambiente educativo; 3) estratégias pedagógicas, talvez a mais desafiadora, haja vista necessidade de constante atualização dos professores no sentido de atender as demandas dos alunos; 4) família para que possam atuar em conjunto com a escola na promoção de aprendizagens que sejam significativas, amparados pela afetividade; e, 5) parcerias de diversas formas e com diversos atores.

Diante disso, acredita-se que

a vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes (Carvalho, 1999, p.52).

Nesse horizonte, Mantoan (2006) aposta na pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora contra toda e qualquer visão unidirecional, unitária, individualizada e hierárquica do saber, que possa potencializar as práticas pedagógicas e ao mesmo tempo, conferir autonomia aos alunos público alvo da Educação Especial e Inclusiva. Na avaliação de Fagundes (2001), deve existir uma grande articulação entre o processo de ensino, os programas de atendimento ao aluno especial e sua família, do trabalho da equipe multidisciplinar, da escola e da comunidade. Diante disso, o autor afirma que o processo de inclusão é lento, no entanto com base em um olhar interdisciplinar é possível conferir o desenvolvimento cognitivo e socioambiental dos alunos público alvo da Educação Especial, da

educação básica, passando pela educação profissional e tecnológica até chegar ao ensino superior.

Destaca-se no estudo, a presença que a EPT exerce no cenário nacional, haja vista ser o destino de muitos jovens e adultos que buscam outras oportunidades de inserção no mundo do trabalho. É a modalidade de ensino que articula com excelência a relação trabalho-educação, oportunizando crescimento pessoal e profissional na trajetória acadêmica em um espaço-tempo tecnicamente curto, uma vez que é atrelada ao ensino médio, apresentando possibilidade de sair com duplo diploma: ensino médio e ensino técnico. Um debate do tempo atual, excepcionalmente por se falar de Brasil, em que a diversidade social tem alijado muitos jovens das classes populares à informalidade, de maneira que

a carência de perspectivas de trabalho e renda para os jovens, principalmente, das classes populares, torna a educação profissional uma necessidade. No debate político e acadêmico, as políticas ambivalentes do poder público promovem a descrença na superação da dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional. Alimentam a disputa do consenso da sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional [...] (Ciavatta, 2011, p. 36).

Não obstante, o cenário atual da modalidade encontra resistências e controvérsias com a (contra)reforma implementada no Governo Temer, em 2017, que reativa o viés conservador que instituiu uma base curricular comum para o ensino médio articulado à itinerários formativos a escolha do estudante, um verdadeiro retrocesso (Silva, 2015). Nesse caminho, reativou os sentidos de competição e competitividade que marcou o ideário neotecnista da década de 1990, indicando que

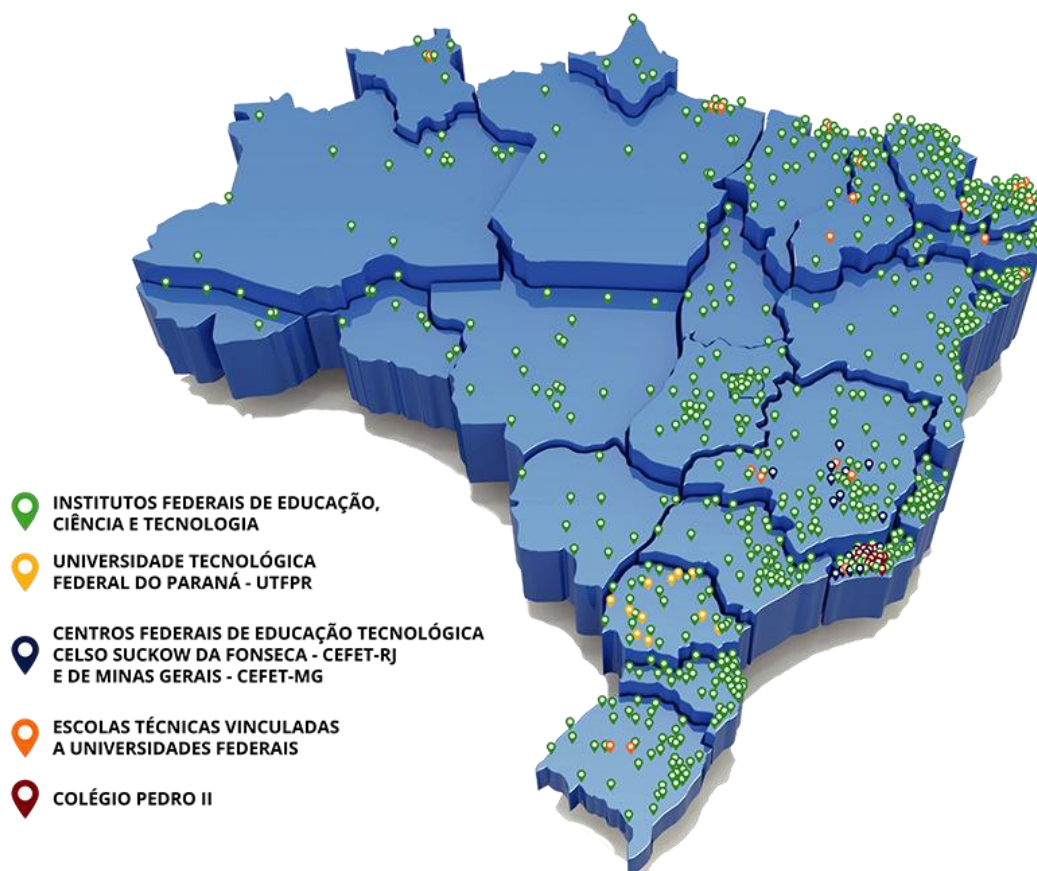
esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do 'mundo do trabalho', associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (Silva, 2018, p. 11).

Na concepção de Rocha (2017), o constante avanço do capitalismo em escala global, colocou as escolas técnica em destaque, por conta da aligeirada formação de mão de obra qualificada para os postos de trabalho, fundamentando o alargamento das políticas educacionais que visem a ampliação das redes da EPT. Evidencia-se a articulação da modalidade de ensino que dispõe de três formas de ingresso para os cursos técnicos: integrado em ensino médio – para os estudantes que saem do ensino fundamental maior; concomitante – para os alunos que fazem de maneira alternada o ensino médio e o técnico e o subsequente – destinado aos discentes que

já possuem o diploma do ensino médio e desejam ingressar em um curso técnico. Além disso, é possível acessá-la na modalidade de jovens e adultos aos estudantes que almejam novas direções profissionais no mundo do trabalho.

De acordo com o site do Ministério da Educação e Cultura - MEC, já no ano de 2019, o sistema de ensino da rede EPT no Brasil alcança todos os estados do país, conforme a figura 1.

Figura 1. Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: elaboração dos autores (2024)

Existe uma grandeza na concretude da rede no cenário nacional, pois, “já são mais de 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.” (Brasil, 2020). No que se refere a ressonância dessas instituições no cenário nacional, pode-se dizer que “as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo em que o caráter social é preponderante, a necessidade de uma nova institucionalidade

emerge” (Brasil, 2010).

Nesse horizonte, faz parte da rede federal o olhar e os debates sobre o acolhimento do diverso e do diferente, temas educacionais que buscam suas relações com a Educação Especial e Inclusiva, e que tem colocado a EPT em destaque pela forma com que conduz a inclusão em suas escolas, fator que “exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural” (Brasil, 2010). Destaca-se as políticas de inclusão implementadas pelos Institutos Federais que inicia suas atividades em meados dos anos 2000, a partir da criação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), que expressa em seu objetivo principal “criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (Anjos, 2006, p. 19).

Atualizado pelo Decreto nº 6.571/2008 que instituiu a nova nomenclatura para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, com vistas ao atendimento dos educandos com necessidades educativas especiais (Mendes, 2017) e, que segundo Costa (2011, p. 73), “os valores do NAPNE foram adaptados da Declaração de Salamanca, valores de uma escola inclusiva universal e para todos”, um verdadeiro resgate da luta por uma educação que prime pela qualidade do ensino à todos sem distinção. Nas considerações de Pansini (2018), a proposta central dos NAPNEs espalhados pelo Brasil é organizar em diálogo com as escolas de educação básica do país, o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial e Inclusiva, uma ação abrangente, significativa e que segue em constante evolução para melhoria das condições ambientes e de aprendizagem dos alunos.

Nessa tessitura entre a Educação Especial e Inclusiva na rede EPT do país, existe uma ação de

[...] sensibilização da comunidade acadêmica; adaptação de atividades avaliativas e material pedagógico; recursos de tradução e audiodescrição em libras; monitoria de reforço escolar; atendimento individualizado; aquisição de tecnologias assistivas; parcerias interinstitucionais; grupos de estudo e pesquisa e flexibilização e adaptação curricular (Medeiros; Passos, 2019, p. 191).

No horizonte do acolhimento a pessoa com deficiência pela rede federal via

NAPNE, indica-se a consolidação do que diz a LDB 9.394/96, sobre a Educação Especial, já que

[...] abre espaço para que a escola proponha ações cotidianas que facilitem o trabalho docente e a plena inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a partir de ações e práticas pedagógicas geradas no corpo da comunidade escolar, tendo por base o princípio da gestão democrática da escola/educação (Drago, 2011, p. 437).

Assim, pode-se dizer que a EPT assegura que a os alunos público alvo da Educação Especial e Inclusiva possam fazer-se presente nos espaços de profissionalização, por meio dos inúmeros cursos técnicos da rede federal. No processo de evolução do TECNEP para os NAPNEs, pode-se confirmar que fazem de uma política educacional com viés inclusivo em caráter nacional, haja vista focar na igualdade de oportunidades na perspectiva de educação para todos, no sentido de enfrentar as desigualdades socioeducacional existente no país, além disso, efetiva-se o pleno desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial e Inclusiva no interior da rede federal de educação profissional e tecnológica (Garcia; Michels, 2011).

3.2. O que dizem as produções da SciELO Brasil em relação a Educação Especial e Inclusiva no Brasil e a EPT: análise interpretativa das pesquisas selecionadas

A leitura dos artigos selecionados para o presente estudo constantes no quadro 1, relacionou os descritores sistematizados para análise integrativa no sentido de apontar as conexões entre a Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, sua versão atualizada baseada na Educação Especial e Inclusiva, bem como buscou os horizontes para que a Formação de Professores possa de fato incluir sua temática nos cursos de licenciatura.

No que se refere a Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, os trabalhos de Trevisan (2023), Vilaronga et al. (2021) e Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020), avaliam três realidades no interior da modalidade de ensino que envolvem os estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. Analisaram as políticas nacionais de inclusão, bem como atuação do NAPNE no engajamento de alunos deficientes na rede federal de ensino. Destaca-se que em Minas Gerais, a evidência esteve focada nas práticas educativas desenvolvidas para alunos com TEA, na medida em que tem sido cada vez frequente a presença de alunos com a especialidade no contexto educacional público.

Na pesquisa de Trevisan (2023), a realidade de três institutos, no estado de Rio Grande do Sul foram analisadas sob três aspectos importantes, 1) ingresso; 2) aprendizagem e permanência; e 3) participação e protagonismo. Para compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiências nos institutos avaliados, realizou análise de três documentos: Política de Ações Afirmativas do IFRS; Política de Inclusão e Acessibilidade do IF Sul e Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha. Ao concluir, a autora ressalta sobre os três pontos avaliados que

os resultados apontam que a reserva de vagas para pessoas com deficiência [...] os documentos asseguram recursos, serviços, adaptações de materiais e instrumentos avaliativos. Além disso, garantem a oferta de tecnologia assistiva e de TILs. [...] não fica assegurada a participação de PCDs no processo de sua avaliação e monitoramento. [...] a garantia do direito à educação para PCDs pode não estar assegurada. Consequentemente, apontamos a importância da criação de políticas nacionais com foco na EPT.” (Trevisan, 2023, p. 14)

Por sua vez, o trabalho produzido por Vilaronga et al. (2021), enfatizou a atuação do NAPNE no estado de São Paulo, de maneira muito específica sobre os processos de planejamento do ensino, acessibilidade e permanência dos alunos deficientes na rede federal. Os autores, com base na avaliação da “Revista Napne em Ação” que é publicada anualmente desde 2015 pelos diferentes *campi* dos IFs, já apontam para falta de educadores especializados no atendimento da demanda especial, o que inviabiliza de certa forma, parte das ações do Núcleo. No avançar do trabalho, verificam as competências do NAPNE do IFSP e apontam que “as ações de forma isolada não são a garantia de que os direitos dos alunos PAEE estão sendo observados no contexto do IFSP, mas demonstram um movimento da comunidade escolar, que, mesmo sem a situação ideal de inclusão escolar nos campi, não está estagnada desde a criação dos núcleos.” (p. 302). Os autores evidenciam nas leituras da revista a falta generalizada de formações e capacitações em torno da educação especial, de recursos, de tecnologia assistiva, de profissionais especializados, de acessibilidade em alguns *campi* e, até mesmo políticas educacionais específicas, no entanto, “a falta não foi estagnadora em muitos contextos e que a inclusão escolar tem sido assunto e prática, mesmo que em situações pontuais.” (Vilaronga et al., 2021, p. 305).

O estudo de Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020), esteve baseado em avaliar as práticas educativas propostas pela rede federal com os alunos que

possuem TEA. Para isso, analisaram as matrículas apenas no ensino médio integrado no período que compreende os anos de 2014-2018, e que apresentou, segundo os autores, um número reduzido de 36 ingressos de estudantes com TEA no ensino técnico. Entre as ações de maior êxito que o Instituto em que foi realizado a pesquisa na relação de desenvolvimento dos alunos deficientes, destacam-se: apoio ao estudante – na promoção de condições de ensino mais apropriadas; trabalho colaborativo – articulação gestores, família, docentes e NAPNE; flexibilização curricular – focando na temporalidade da matriz curricular e na confecção de avaliações adaptadas; monitoria individualizada – elaboração de estratégias de suporte ao aluno com TEA; ensino e procedimentos didáticos – excepcionalmente na área das ciências exatas e da natureza por conta da facilidade de adaptação. Nessas condições, o estudo aponta que “o acesso reduzido dos jovens com autismo à educação profissional indica a necessidade premente de aprimoramento das práticas educativas das escolas regulares da Educação Básica, principalmente no início da escolarização desses sujeitos.” (Vasconcelos, Rahme e Gonçalves, 2020, p. 565).

Sobre a Educação Especial e Inclusiva, os estudos de Neves, Rehme e Ferreira (2019), Macena, Justino e Capellini (2018), Garcia (2013), Kassir (2011) e Ross (2002), trataram da política nacional de inclusão na área educacional, vinculadas à formação docente, ao Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e as interferências que o liberalismo “impõe” sobre o tema em debate. As investigações de Neves, Rehme e Ferreira (2019) e Kassir (2011), cada um a seu modo, analisaram o contexto social em que as políticas de educação especial se fizeram existir no Brasil. Na retomada histórica, apontam para as articulações nacionais e internacionais legalizadas para concretude de uma política nacional que seja de fato inclusiva e nos moldes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Nas considerações de Neves, Rehme e Ferreira (2019, p. 16) é importante que a “política possa fazer valer um princípio inclusivo, comprometido com o laço social e a ética cotidiana, elementos essenciais à configuração da função educativa e ao direito a experiências educativas singulares.”. Na outra ponta, Kassir (2011, p. 54) conclui que “é inegável o impacto dos acordos e compromissos internacionais na formulação de políticas, programas e ações.”, visando sua efetividade no campo educacional do Brasil.

Os desafios para implantação da Educação Especial na perspectiva Inclusiva presente no PNE 2014-2024, foi alvo da pesquisa realizada por Macena, Justino e Capellini (2018). De forma muito específica, analisaram os indicadores para concretude da meta 4, que diz respeito ao planejamento de ações efetivas para implementar uma verdadeira cultura de educação inclusiva no país. O estudo analisa gráficos sobre os números da educação especial vinculados à educação básica, que compreendem: as matrículas dos alunos com deficiência; quantidades e evolução das salas multifuncionais em funcionamento nas escolas; as funções docentes no atendimento educacional especializado e, quantidade de escolas com acessibilidade ao aluno deficiente. As autoras apontam por fim, que “é importante reconhecer a jovialidade da concretização em leis de objetivos relevantes para a Educação, o que marca historicamente esse momento como um cenário aberto a contribuições e estabelecimento de novas concepções acerca da Educação e da Inclusão.” (Macena; Justino; Capellini, 2018, p. 1298).

O trabalho de Garcia (2013) buscou as relações entre a Educação Especial e Inclusiva e a Formação Docente, no sentido de perceber as vinculações necessárias para que as práticas educativas possam ser organizadas para o atendimento dos alunos público alvo da modalidade. A autora fez análise das políticas educacionais entre os anos de 2003 e 2013, sobre o desenvolvimento e aplicabilidade da legislação da área e, para relacionar aos processos de formação docente, elencou de forma bastante crítica alguns pontos interessantes: formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente; a desintelectualização do professor; certificação de resultados dos professores e reconversão docente. Por fim, a autora afirma que “o modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade.” (Garcia, 2013, p. 115).

O estudo realizado por Ross (2002) tratou da relação estado-educação e da interferência do liberalismo sobre a Educação Especial e Inclusiva do país. O autor, apoiado em estudiosos que discutem, criticam, são contra-hegemônicos e contra o liberalismo capitalista típico do tempo atual, em todas as suas versões, defendem a institucionalização do Estado de Bem-Estar social, de maneira que a educação possua a qualidade necessária para seu pleno desenvolvimento, incluindo

financiamento, infraestrutura, formação docente, pessoal especializado e para o atendimento da demanda dos alunos com deficiência. Nas considerações finais o autor pontua que, a integração educacional acontecerá a partir do momento que a sociedade civil organizada caminhe para “romper as fronteiras dos limites socialmente impostos e ao mesmo tempo, pensar e interpretar o real, organizar a agenda dos direitos a serem reivindicados e das estratégias da participação política a serem articuladas.” (Ross, 2002, p. 225).

Por fim, as investigações sobre a Educação Especial e Formação de Professores, presente na literatura produzida por Casemiro e Campos (2019), Amaral e Monteiro (2019) e Oliveira e Araújo (2017), apontam para as relações entre a formação de professores na perspectiva inclusiva. Analisam uma experiência de curso realizado pela Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff e seus Colaboradores no estado de Minas Gerais na década de 1960, realizam um levantamento sobre os principais indicativos que estiveram presente no Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd entre os anos de 2011-2017, além de avaliarem os cursos do portal de formação de professores do MEC no que se refere os discursos de inclusão/medicação que estão atrelados as propostas teóricas.

A investigação de Casemiro e Campos (2019) ao reviverem os documentos do acervo da Sociedade Pestalozzi sobre a organização do segundo Curso de Férias de Ensino Emendativo para docentes de turmas especiais e estabelecimentos de crianças excepcionais, realizado em 1962 em parceria com o Instituto Superior de Educação Rural – ISER. Destacam a vertente educacional ativa de Helena Antipoff, grande nome da educação especial no Brasil, foi influenciada por renomados psicólogos europeus como Alfred Binet e Théodore Simon, os quais fazem parte de seu aporte teórico-metodológico na área educacional. O curso realizava uma imersão de professores interessados no assunto que, na condição de bolsistas, acompanhavam crianças deficientes e ficavam hospedados no ISER durante todo curso. Ressalta-se que a seleção era realizada pela Associação Pestalozzi e teve representante de todas as regiões do país, perfazendo a presença de oito estados. No final, as autoras ao avaliarem os documentos de organização e efetivação do curso, perceberam que funcionava “na associação entre teoria e prática. A possibilidade de experimentarem as técnicas refletindo sobre o seu fazer, sobre as

difficultades e os impasses, e a possibilidade de vivenciar a solução dos problemas encontrados permeava toda a formação.” (Casemiro; Campos, 2019, p. 352).

O trabalho desenvolvido por Amaral e Monteiro (2019) avalia os temas mais debatidos, entre 2011-2017, relacionados a temática da formação de professores no interior do grupo de trabalho da ANPEd que é dedicado a educação especial. Entre as pesquisas apresentadas nas reuniões anuais no intervalo selecionado, pode-se perceber que elas se distribuíram em: formação inicial, continuada, ao longo da vida e análise de políticas e proposições formativas. As autoras estabelecem um panorama que abarca dos anos 2000 a 2017, indicando um crescimento acumulado de 30% de pesquisas que relacionaram a formação de professores à educação especial. Na análise final, destacam “[...] avanços importantes para a Educação Especial, uma vez que o aprofundamento crítico em estudos envolvendo a formação dos professores pode indicar caminhos para transcender as limitações epistemológicas e oferecer um quadro aberto a novas discussões.” (Amaral; Monteiro, 2019, p. 313).

No último estudo componente da presente análise integrativa, Oliveira e Araújo (2017) utilizaram a técnica da análise do discurso presente nas abordagens dos cursos de formação docente no portal do MEC. As autoras analisaram três categorias de documento: aulas, Jornal do professor e vídeos institucionais, neles foram catalogados quatorze arquivos que versam sobre os processos de inclusão envolvendo a acessibilidade, as diferentes deficiências e o trabalho executado pelos professores no atendimento aos educandos público alvo da educação especial. Na leitura dos diferentes documentos e na captura do conteúdo dos vídeos, ficou claro os discursos clínico-patológico e a objetivação da deficiência, fatores que induzem os professores a usar os parâmetros médicos para pensar no deficiente. Nas conclusões, as autoras são enfáticas ao afirmar que no “[...] discurso do Portal ainda persiste na produção da deficiência de maneira pejorativa e estereotipada, fazendo com que o sujeito com deficiência, na sua multiplicidade e diferença, seja substituído por uma construção imaginária que, não tem nenhuma relação com a realidade.” (Oliveira; Araújo, 2017, p. 844).

4. Considerações Finais

Após a análise integrativa pode-se apontar algumas considerações acerca do

tema investigado: a) a legislação da Educação Especial e Inclusiva tem sido, na medida do possível, implementada na ETP, b) a produção que relaciona a EPT à Educação Especial pode ser considerada baixa, haja vista o tempo de existência e a abrangência dessas instituições no país, c) no interior da EPT o NAPNE se destaca pela atuação para o que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência seja adequada às suas individualidades, d) o NAPNE, assim como boa parte da educação nacional, sofre com a falta de investimentos que proporcione aos envolvidos, um trabalho de qualidade junto aos alunos público alvo da Educação Especial, d) a formação de professores tem, cada vez mais, discutido a temática da Educação Especial e Inclusiva nos diversos programas, projetos e ações direcionados à prática docente na educação nacional.

Diante dos resultados apresentados, é possível afirmar que a Educação Especial analisada sob a área da EPT tem ocupado espaço importante entre as produções científicas em circulação no Brasil, porém, em escala reduzida diante da grandiosidade da rede federal de ensino. Há clara necessidade de ampliação das investigações que articulem a modalidade a uma educação mais inclusiva de fato e de direito, que resguarde e proteja, tanto os alunos público alvo, quanto os demais profissionais que lidam diretamente com os estudantes deficientes, conferindo-lhes o suporte necessário o atendimento equitativo e de qualidade. Conclui-se, portanto, que a revisão integrativa aponta para certa urgência em maximizar e potencializar, investigações que relacionem a EPT à Educação Especial e Inclusiva, excepcionalmente pela vasta experiência que essas instituições representam para sua comunidade acadêmica.

5. Referências Bibliográficas

Amaral, M. H.; Monteiro, M. I. B. A Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n.2, p.301-318, Abr.-Jun., 2019.

Anjos, I. R. S. *Programa Tec Nep: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 2006.

Bogdan, R., & Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. 1994.

Brasil. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. MEC: SEESP, 2001.

Brasil. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2023.

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

Brasil. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>, acesso em: 02 jun. 2024.

Brasil. *Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

Brasil. *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. MEC: Brasília, 2012.

Brasil. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. MEC: Brasília, 2015.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial*. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

Brasil. *Um Novo Modelo Em Educação Profissional E Tecnológica: concepções e diretrizes*. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192, acesso em: 02 jun. 2024.

Carvalho, R. E. O Direito de Ter Direito. In: Brasil. *Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

Cassemiro, M. F. P.; Campos, R. H. F. Formação de Professores para a Educação Especial – Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 1960. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n.2, p.337-354, Abr.-Jun., 2019.

Ciavatta, M. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e Fragmentação, *Revista Retratos da Escola Brasília*, v.5 n.8 p. 27-41, junho 2011.

Costa, G. M. A. *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. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

Cunha, T. L. *O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas*. (dissertação de mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Alagoas, Campus Benedito Bentes, Maceió, 2020.

Declaração De Salamanca: *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha, 1994.

Drago, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

Fagundes, C. M. Os novos desafios para a educação especial. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

Fonseca, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

Fonseca, V. *Educação Especial: Programa de estimulação precoce - uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

Garcez, L. *Um histórico e as dimensões da educação inclusiva*. Instituto Rodrigo Mendes. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/>, acesso em: 07 set. 2023.

Garcia, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

Garcia, R. M. C.; Michels, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.105-124, Edição Especial, Maio-Ago., 2011.

Kassar, M. C. M. Percursos Da Constituição De Uma Política Brasileira De Educação Especial Inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Edição Especial, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011.

Macena, J. O.; Justino, L. R. P.; Capellini, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1283-1302, out./nov. 2018.

Mantoan, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Medeiros, T. C. S.; Passos, D. O. R. Inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial nos Institutos Federais Brasileiros. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 183-196, 2019.

Mendes, K. A. M. O. *Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia brasileira*. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Neves, L. R.; Rahme, M. M. F.; Ferreira, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

Oliveira, A. F. T. M.; Araújo, C. M. A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. *Educ.*

Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.829-846, jul.-set., 2017.

Pansini, F. *Sala de Recursos no Brasil: para que e para quem?* Tese de Doutorado.: Universidade Federal de Manaus: UFMA, Manaus, 2018.

Rocha, I. S. Escola Técnica, Conhecimento Integrado e Politecnia. *Revista Binacional Brasil Argentina*, Volume 6, nº1 Junho 2017.

Ross, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 217-227. 2002.

Silva, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

Silva, M. R. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, 2015.

Teixeira, E. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Trevisan, S. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, e254398, 2023.

Vasconcellos, S. P.; Rahme, M. M. F.; Gonçalves, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.26, n.4, p.555-570, Out.-Dez., 2020.

Vilaronga, C. A. R. et al. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021.

4.2. ART. 2 - Educação Especial e Inclusiva no debate científico: uma análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



Revista Cocar. V.21 N.39 / 2024. p. 1-21
0315

ISSN: 2237-

Educação Especial e Inclusiva no debate científico: uma análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil

Special and Inclusive Education in the scientific debate: an integrative critical analysis of academic productions in Brazil

Christian Douglas Oliveira Araújo
Marcos César da Rocha Seruffo
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-Brasil

Resumo

O estudo objetiva analisar, na produção acadêmica da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), os debates sobre Educação Especial e Inclusiva no Brasil. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica no portal da BDTD, no intervalo de 2018 a 2023, utilizando três descritores: “Educação Especial e Inclusiva no Brasil”, “Educação Especial e Legislação” e “Educação Especial e Formação de Professores”. Os resultados indicaram quarenta e quatro produções, sendo dez selecionadas para revisão integrativa. Em conclusão, as políticas públicas da área necessitam de ajustes no que tange ao financiamento; o tema é um agente de transformação da escola tradicional; os cursos de licenciatura possuem lacunas no atendimento aos alunos na escola regular e as produções científicas apontam para um novo paradigma educacional sobre a inclusão nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Educação Brasileira; Produções Acadêmicas.

Abstract

The study aims to analyze, in the academic production of the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the debates on Special and Inclusive Education in Brazil. The methodology is based on a qualitative approach, with bibliographical research on the BDTD portal, from 2018 to 2023, using three descriptors: “Special and Inclusive Education in Brazil”, “Special Education and Legislation” and “Special Education and Teacher Training”. The results indicated forty-four productions, ten of which were selected for integrative review. In conclusion, public policies in the area need adjustments regarding financing; the theme is an agent of transformation of the traditional school; degree courses have gaps in serving students in regular schools and scientific productions point to a new educational paradigm on inclusion in Brazilian schools.

Keywords: Special and Inclusive Education; Brazilian Education; Academic Productions.

1 Introdução

A Educação Especial no Brasil passa a receber atenção diferenciada entre os

séculos XIX e XX, quando duas instituições são organizadas para o atendimento às pessoas cegas e surdo-mudas: o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1855). Essas organizações inauguram um novo tempo e um novo pensamento sobre o acolhimento das necessidades educativas especiais. Ao longo do século XX, o alargamento das instituições recebe importante representação com as Associações Pestalozzi (1954), consideradas, à época, o local mais apropriado para a educação de pessoas com deficiência. Em apoio a essas iniciativas, o surgimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) dá novo significado e direcionamentos às políticas futuras na área da Educação Especial e Inclusiva. Nesse caminho, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 fortalece as articulações em nível federal, iniciando um cenário progressivo para o atendimento educacional das pessoas com deficiência no Brasil (Januzzi, 2012; Mazzota, 2011).

Entre as inúmeras iniciativas, a Constituição Federal de 1988 direciona todas as políticas sociais no país para o século XXI. A atualização das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), editadas em 1961, 1971 e 1996 — esta última vigente nos dias atuais —, revela novos caminhos para a educação nacional em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Dois anos antes da LDB 9.394/96 ser promulgada, observa-se, no mundo, a proclamação da Declaração de Salamanca (1994), que muda definitivamente o que se entendia por atendimento às pessoas com deficiência, propondo um modelo que prega a inclusão como um direito humano-social que deve ser garantido a todos, sem distinção (Bueno, 2011).

Assim, a LDB 9.394/96 e suas atualizações deixam claro que "a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil" (Brasil, 2010, p. 44), enfatizando que esse atendimento acontecerá em salas especializadas quando não for possível sua inserção na sala regular de ensino. A partir desse entendimento, nos anos seguintes, observa-se uma maior preocupação em criar ferramentas legais que possibilitem o acolhimento de deficiências consideradas graves, com o objetivo único de promover a educação para todos — uma educação de qualidade e com equidade, por meio de situações de aprendizagem devidamente adaptadas às diferentes necessidades educativas dos alunos nas escolas brasileiras (Garcia; Michels, 2011).

Segundo os dados do Censo Escolar de 2023, apresentados neste texto, que demonstram a evolução das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, o estudo se justifica pela necessidade de discussões constantes sobre educação especial e inclusiva, bem como sobre o incentivo na promoção de políticas educacionais para área em debate, além da urgência de formação de professores especializados no Brasil para o

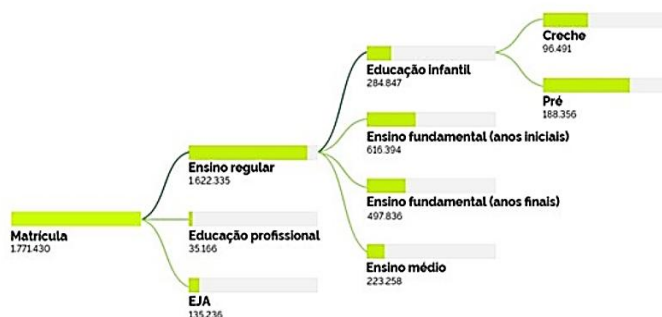
atendimento desta demanda. Assim, pretende-se responder à seguinte questão: como a Educação Especial e Inclusiva tem sido abordada nas produções científicas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos cinco anos, em articulação com a educação básica no Brasil?

O trabalho tem como objetivo geral analisar, na produção acadêmica da BDTD, os debates sobre Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Sobre os objetivos específicos, buscou-se verificar os principais desafios enfrentados pela educação especial e inclusiva no Brasil; relacionar educação especial e inclusiva à formação de professores e avaliar os principais temas associados à educação especial e inclusiva em evidência na produção *stricto sensu* no Brasil. Além da introdução, metodologia e conclusão, o estudo está dividido em dois momentos teóricos: uma síntese dos principais desafios da modalidade de ensino a partir dos indicadores educacionais do último Censo Escolar (2023) e uma revisão integrativa no portal da BDTD para reconhecer as relações que a Educação Especial e Inclusiva tem estabelecido com a educação básica no país.

2 Educação Especial e Inclusiva no Brasil: uma síntese dos desafios atuais

Na trajetória da educação brasileira, é na primeira década dos anos 2000 que a Educação Especial recebe o status de inclusiva, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Essa alteração importante transformou a identidade da modalidade e impulsionou as práticas pedagógicas de inclusão, incorporando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à sala de ensino regular — um verdadeiro marco para a inclusão de fato e de direito. Isso se deu com o suporte de pelo menos três ações articuladas: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; 3) Programa Incluir (Brasil, 2008; Garcia; Michels, 2011). Somente a partir desse momento constatou-se um aumento substancial nas matrículas de alunos do público-alvo da modalidade, com maior acesso aos sistemas de ensino públicos, como demonstram os números do último Censo Escolar, apresentados a seguir.

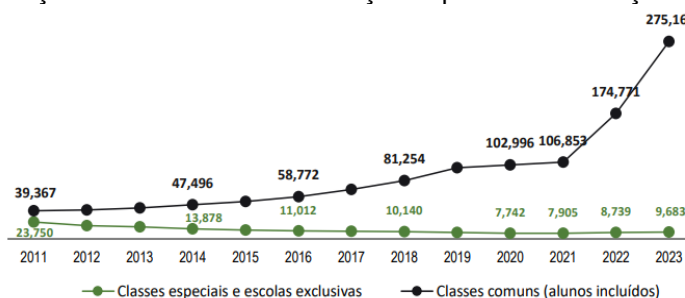
Infográfico 1: matrículas por tipo de deficiência em 2023



Fonte: adaptado de Brasil (2024)

No infográfico 1, são 1.771.430 matrículas de alunos com deficiência no interior das salas de aula da educação básica no Brasil, distribuídas entre a Educação Infantil e a Educação Profissional e Tecnológica. Entre as deficiências, a Deficiência Intelectual (952.904) e o Autismo (636.202) possuem os números mais elevados. Estudos recentes confirmam problemas já conhecidos pelos profissionais da educação nas escolas brasileiras, como o atendimento precário dos alunos, a falta de acessibilidade física satisfatória, a ausência de adaptação curricular adequada e a discrepância nas aprendizagens dos alunos com deficiência em relação às turmas frequentadas. Esses desafios acompanham a escalada das políticas de educação inclusiva no país (Bezerra; Araújo, 2011; Lacerda; Albres; Drago, 2013; Pletsch, 2014). Para Osti e Brenelli (2013, p. 56), “a escola, além de ser um ambiente dinâmico e diversificado, promotor do conhecimento, é também um espaço repleto de interações, tornando-se um local de socialização entre os indivíduos”, sem distinção de suas subjetividades.

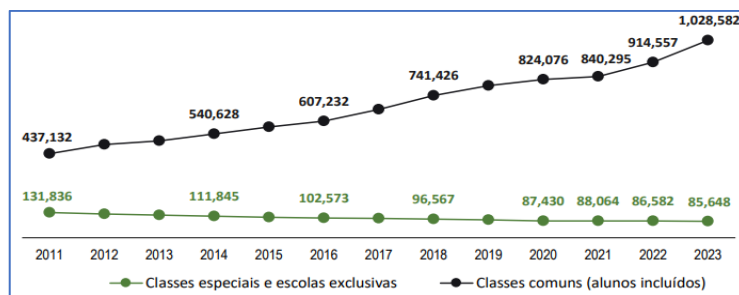
Gráfico 1: evolução de matrículas da educação especial na educação infantil em 2023



Fonte: adaptado de Brasil (2024)

O início da série em 2011, demonstrada no gráfico, aponta para uma tímida diferença entre o número de alunos em classes comuns e o de alunos em classes especiais. A partir de 2021, observa-se um aumento significativo nas matrículas até 2023, com crescimento surpreendente de 257,5% de novos alunos com deficiência na educação infantil. Somando-se os dois tipos de classes, o total é de 284.847 alunos, o que corresponde a cerca de 16% do montante apresentado no infográfico 1. Em uma primeira análise, nota-se a ampliação de vagas na escola regular, enquanto as classes segregadas estão gradualmente desaparecendo. Com isso, os alunos são incluídos de fato nas classes comuns, o que sugere uma inclusão mais alinhada com o que determina a legislação da área, evitando a segregação e o preconceito contra pessoas com deficiência no ambiente escolar (Mendes, 2010).

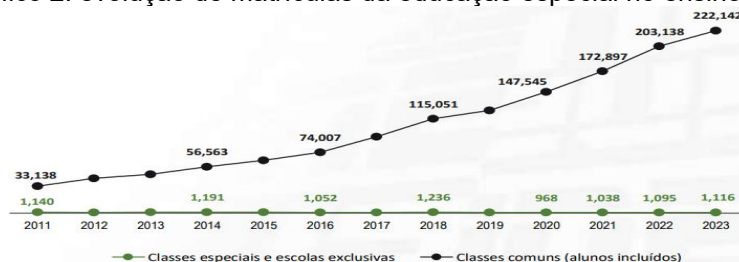
Gráfico 2: evolução de matrículas da educação especial no ensino fundamental em 2023



Fonte: adaptado de Brasil (2024)

Em relação ao ensino fundamental, já havia uma diferença considerável entre os alunos com deficiência matriculados em escolas especializadas e aqueles na escola regular em 2011. Do total de 568.968 matrículas registradas no gráfico 2, aproximadamente 77% dos alunos já estavam incluídos no ensino regular. Em 2011, as classes especializadas representavam apenas 23%, ou seja, quase um terço do número de matrículas na escola regular. O cenário avançou de maneira positiva até 2023, quando 92,3% dos alunos estavam incluídos em classes comuns, restando apenas 7,7% ainda matriculados em escolas especializadas. Em uma análise otimista, acredita-se que, nos próximos anos, o ensino fundamental possa alcançar uma inclusão próxima de 100%.

Gráfico 3: Gráfico 2: evolução de matrículas da educação especial no ensino médio em 2023



Fonte: adaptado de Brasil (2024)

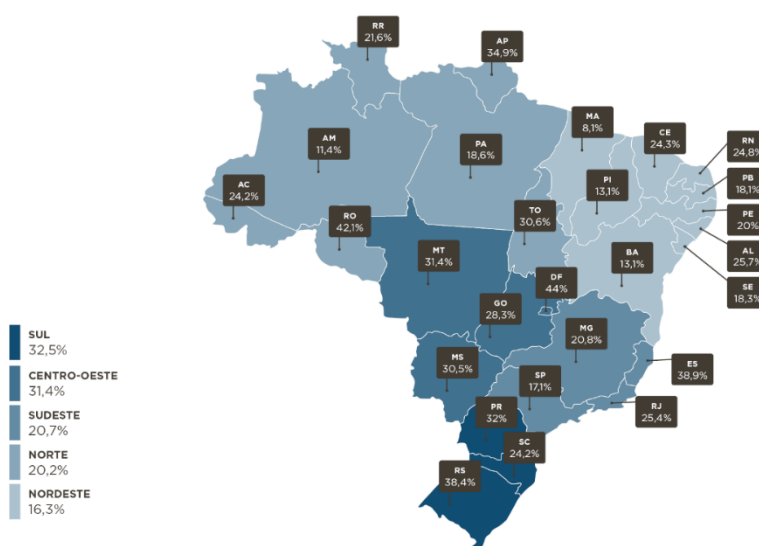
Para concluir a análise das progressões positivas em torno da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, no nível do ensino médio, o gráfico 3 revela que, em 2011, havia apenas 34.278 matrículas de alunos público-alvo da educação especial. Esse número é significativamente inferior ao registrado no nível anterior, o que já indica certa dificuldade para que alunos com deficiência do ensino fundamental continuem seus estudos na educação básica. Considerando, por exemplo, que os alunos matriculados no ensino fundamental em 2013 deveriam seguir para o ensino médio, observa-se que, em 2014, apenas 8,85% conseguiram fazer essa transição. Em outras palavras, a cada 100 alunos com deficiência que concluíram o ensino fundamental naquele ano, apenas 8 seguiram para o ensino médio.

Na análise dos três níveis de ensino, conforme o infográfico 1, a educação infantil representou aproximadamente 16% das matrículas, o ensino fundamental correspondeu a 63% e o ensino médio a 12,5%. Os 8,5% restantes correspondem à Educação de Jovens e

Adultos (EJA) e à Educação Profissional e Tecnológica, que completam o ciclo da educação básica no Brasil. Apesar dos desafios, o número crescente de alunos com deficiência, segundo Sasaki (1997, p. 18), “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito, e não um status privilegiado que deva ser conquistado”, sendo, de fato, incluídos em suas individualidades.

A partir da análise dos gráficos anteriores, Bassi (2015) registra que houve um aumento constante do aporte financeiro para o melhoramento dos índices de inclusão nas últimas décadas no Brasil. Em uma perspectiva otimista, observa-se que o ensino médio, gerido pelos estados, deverá alcançar um nível de inclusão próximo a 100% nos próximos anos, já que atualmente ultrapassa os 98%. Por outro lado, a educação infantil e o ensino fundamental, geridos pelos municípios, ainda necessitarão de importantes incrementos nas políticas de inclusão para elevar seus índices.

Infográfico 2: escolas de educação básica com SRM



Fonte: Brito (2024)

A análise do infográfico 2 revela um dos maiores desafios da educação especial no Brasil: a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de maneira uniforme nas diversas regiões do país para garantir o atendimento adequado aos alunos, bem como sua inclusão de fato e de direito. Pelos dados apresentados, pode-se concluir que, a cada 10 escolas nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, apenas 2 contam com SRMs para atender os alunos. Nas regiões Centro-Oeste e Sul, a situação é ligeiramente melhor, com 3 escolas a cada 10 dispondo desses espaços reservados pela legislação. O cenário é ainda mais grave nos estados do Amazonas, Maranhão, Piauí e Bahia, onde há apenas 1 SRM para cada 10 escolas. De forma geral, apenas 3 em cada 10 alunos da educação especial matriculados em diferentes escolas têm acesso a uma SRM, o que resulta em ineficiência e

descumprimento das determinações legais sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola básica.

Nas reflexões de Dutra e Griboski (2006), as SRMs são espaços propícios para a adaptação curricular, pois utilizam materiais, estratégias e atividades variadas, além de contribuírem para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação. Alves (2006), Anjos (2011) e Pazian, Mendes e Cia (2014) seguem essa mesma linha de pensamento, ao confirmarem a importância didático-pedagógica das SRMs, implementadas pelo MEC. Essas salas proporcionam condições para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possa desenvolver competências e habilidades no processo de ensino e aprendizagem, além de fomentar a participação do aluno com deficiência no contexto escolar.

Infográfico 3: professores do AEE com formação em Educação Especial



Fonte: Brito (2024)

As evoluções nas matrículas da educação especial, demonstradas nas análises anteriores, são resultados das políticas educacionais direcionadas à modalidade em questão, que, de maneira propositiva, têm transformado o cenário da educação básica no Brasil. No entanto, ainda são necessários projetos, programas e ações que promovam mudanças no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e na formação dos professores que atuam com alunos com deficiência. O infográfico 3 revela uma das questões mais urgentes para a educação especial na atualidade: o investimento na formação dos profissionais que trabalham diariamente com esses alunos, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de fato.

Conforme os dados apresentados, a região Sul – em paralelo com os bons índices de SRMs mencionados anteriormente – possui o melhor resultado, com 57% dos

profissionais com formação adequada. Em contrapartida, o Nordeste registra o menor índice, com apenas 38% dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) devidamente formados, o que ressalta a necessidade de investir na capacitação desses profissionais.

Nessas condições, Medeiros (2009) adverte que os cursos de formação inicial de professores no Brasil abordam a educação especial de maneira mínima e pontual. Mesmo assim, Vitaliano e Nozi (2012) afirmam que é obrigatório, nos cursos de formação de professores, o oferecimento de disciplinas que promovam práticas pedagógicas inclusivas, permitindo o acesso dos alunos com deficiência às salas de aula do ensino regular. Aranha (2003) reforça que é necessário que os professores da educação regular transformem sua prática pedagógica com base em uma formação sólida, adequada e de qualidade, para que a inclusão se torne uma realidade. Frias e Menezes (2008) acrescentam que o aporte teórico-metodológico da educação inclusiva deve ser trabalhado no processo de formação docente, de forma a atender às necessidades dos alunos e buscar a melhoria da qualidade da educação no país. A criação de novas políticas, a implementação de ambientes inclusivos e a formação docente adequada configuram-se como desafios persistentes para a educação inclusiva no Brasil contemporâneo.

3 Metodologia

A metodologia elegeu a abordagem qualitativa como a mais apropriada para compreender como o fenômeno social ocorre na prática, suas formas de manifestação, a percepção subjetiva dos envolvidos e a representação social que possui, entre outros fatores. Esses aspectos devem ser organizados a partir de fatos e acontecimentos, antes, durante e após os eventos, revelando trajetórias importantes ao longo do percurso (Teixeira, 2009).

Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória e integrativa, com o objetivo de aprofundar o conhecimento na área de estudo sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Esse levantamento baseou-se em estudos já realizados e publicados em nível *stricto sensu*, buscando uma melhor compreensão das temáticas envolvidas e dos desafios identificados. Para tanto, utilizou-se material escrito e eletrônico, como dissertações e teses defendidas e disponíveis no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (Fonseca, 2002).

Por fim, será realizada uma análise crítico-integrativa e interpretativa dos resultados alcançados, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), corresponde à “organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos

materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” Essa análise busca avançar sobre os temas de estudo e suas relações práticas, contribuindo para a transformação social.

Em relação à pesquisa realizada no portal da BDTD, foi selecionado o período de 2018 a 2023, utilizando-se três descritores (D): “Educação Especial e Inclusiva no Brasil”, “Educação Especial e Legislação,” e “Educação Especial e Formação de Professores”. Os resultados apresentam: D1 – 02 trabalhos; D2 – 01 trabalho; e D3 – 41 trabalhos. Após a leitura do título, resumo, palavras-chave e introdução, a seleção final foi feita da seguinte forma: como D1 e D2 apresentaram poucos resultados, todos os trabalhos encontrados foram analisados. Já para D3, que apresentou um volume maior, foram selecionados 07 estudos para a análise final.

Os critérios de inclusão utilizados foram: estar em língua portuguesa, ter sido publicado no período selecionado, conter a expressão "Educação Especial e Inclusiva" no título, incluir os descritores no resumo, estar disponível para acesso, focar na realidade brasileira, ter como tema central a educação especial e inclusiva e não ser duplicado. A triagem resultou no seguinte esquema:

Figura 1. Seleção das produções para compor a análise integrativa



Fonte: elaboração dos autores (2024)

4 Educação Especial e Inclusiva nas discussões acadêmico-científicas: o que dizem as pesquisas *stricto sensu* realizadas no Brasil

Diante dos dados do censo escolar de 2023, analisados no início deste estudo, percebe-se um aumento significativo nas matrículas da Educação Especial e Inclusiva nos sistemas de ensino do país, bem como a necessidade de constante fortalecimento das políticas educacionais, da infraestrutura e da formação adequada dos professores. Assim, seguem as principais discussões encontradas na revisão integrativa, na qual foram selecionadas 06 dissertações e 04 teses que farão parte da análise integrativa. Apresenta-se no quadro a seguir uma síntese das principais informações. Utiliza-se a sequência dos descritores para a organização do quadro e para a análise final em seguida.

Quadro 1. Síntese das teses e dissertações selecionados para análise integrativa

Autor/Ano	Título	Objetivo
Santos (2022)	A Concepção de Aprendizagem Escolar na	Analisar a concepção de aprendizagem escolar que constitui a referida política.

	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (2008-2016)	
Delevati (2021)	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil	Analisar as diretrizes anunciadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em termos de eixos predominantes e de singularidades na instituição de novas perspectivas educacionais, considerando a história da educação especial brasileira.
Ferreira (2019)	Educação Especial sob o olhar do TCE-RS: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento	Identificar quais são as lacunas da legislação relativa à educação especial no tocante a fiscalização do TCE/RS nos gastos públicos nessa modalidade de ensino.
Paiva (2021)	Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos em foco	Entender quais são os processos articulatórios, os discursos e sentidos estão sendo produzidos quando os campos da Educação Especial e Formação de Professores se articulam em discussões como a formação continuada para os professores que atuam na Educação Especial
Bernardes (2019)	Entre as Rotas da Formação: o professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Problematizar, a partir de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) de acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Educação Especial, os modos em que aparece ou é sistematizada a atuação do/a professor/a de Educação Especial para atuar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva.
Oliveira (2021)	Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político pedagógica dos três cursos de pedagogia da UERJ	Analisar a formação de professores para atuar com o aluno com deficiência no ensino regular, conforme proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia.
Amaral (2022)	Cenários da Formação Inicial de Professores de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul	Compreender como é a proposta de formação inicial do professor da educação especial no Rio Grande do Sul.
Thesing (2019)	A epistemologia da formação de professores da educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”	Conhecer e analisar as bases epistemológicas do curso de graduação de Educação Especial diurno, da Universidade Federal de Santa Maria, no período que envolve a década de 1980 a 2008, período da última reformulação de seus currículos, e verificar em que medida estão relacionados à proposição ao trabalho docente desses professores nos seus diferentes contextos profissionais.
Silva (2020)	Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios	Cartografar a formação de professores relacionada à educação especial, buscando mapear tendências e desafios que se associam à temática a partir das discussões que têm se desenvolvido em nível nacional, considerando a literatura acadêmica.
Lessa (2020)	Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na Formação inicial de professores para a educação especial	Elaborar, implementar e avaliar a efetividade de um Treinamento em Habilidades Sociais e Sociais Educativas, com ênfase na Educação Especial, para alunos dos cursos de licenciaturas quanto: 1. Ao próprio repertório de habilidades sociais, sociais educativas e atitudes sociais em relação à inclusão; 2. A percepção de contribuição das habilidades sociais e sociais educativas para a

		formação pessoal e profissional na visão dos participantes; 3. Ao refinamento dos planos de aula dos participantes.
--	--	---

Fonte: elaboração dos autores (2024)

O estudo realizado por Santos (2022) enfatizou a política nacionalista que abriga a educação especial na perspectiva inclusiva, no período de 2008 a 2016, espaço histórico que compreende a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) no cenário nacional. As discussões centraram-se entre a escola nova — em que o aluno é o centro do processo de aprendizagem, com suas especificidades e diferenças individuais — e a pedagogia tecnicista, que observa as aptidões e capacidades dos alunos e, com base no uso da tecnologia, busca mudar o comportamento deles. Por fim, a autora enfatiza que, ao valorizar a Teoria Histórico-Cultural, demonstrar-se-ia “uma proposição que se diferencia, com proposições antagônicas às defendidas pela perspectiva inclusiva, que concebe o desenvolvimento humano como histórico e que se efetiva pela mediação com a cultura” (Santos, 2022, p. 115).

A investigação de Delevati (2021), semelhante à anterior, também focou na política de educação especial em nível nacional, no recorte histórico de 2007 a 2018, abordando a evolução histórica da inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, bem como o processo de transformação dos sistemas de ensino, devido ao incremento estrutural que a legislação em evidência congrega na educação brasileira. Para tanto, construiu um aporte teórico que inclui as principais diretrizes educacionais apontadas por pesquisas nas cinco regiões brasileiras, destacando que “apesar dos avanços e das modificações significativas na organização dos sistemas de ensino e no interior das escolas, permanecem grandes desafios e resistências para a inclusão de todos no ensino comum” (Delevati, 2021, p. 262).

O trabalho de Ferreira (2019) abordou a educação especial sob a legislação e seu processo de financiamento no Estado do Rio Grande do Sul, no intervalo de 2008 a 2018, levando em consideração a avaliação dos pareceres sobre os gastos apresentados ao Tribunal de Contas do Estado (TCE). No sentido de confrontar os pareceres, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), da Manutenção do Desenvolvimento do Ensino (MDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) foram comparados na investigação. O estudo realizou uma retomada histórica do processo de constituição da educação especial no âmbito nacional, do financiamento na legislação vigente e descreveu a ação do TCE no Estado e sua fiscalização nos municípios, culminando em uma crítica contundente, já que há “pontos de disputa entre o Poder Público e as entidades privadas, que também asseguram participação no fundo público” (Ferreira,

2019, p. 164).

A produção organizada por Paiva (2021) vinculou a educação especial à formação de professores, buscando entender quais são as necessidades de formação continuada presentes nos discursos das literaturas já produzidas na área em estudo. A plataforma da pesquisa foi a SciELO Brasil, que captou 09 artigos para revisão de literatura. A base teórico-metodológica na área da educação especial precisa de consistência, superação de fragilidades nos processos de desenvolvimento profissional, superação de uma preparação “rápida” solicitada pelo mercado, consolidação da compreensão das necessidades educativas especiais para atuação eficiente e eficaz e, por fim, o trabalho na formação dos profissionais que atuam na modalidade, desde a formação inicial até a continuada. No entanto, para a autora, ainda “permanece forte a presença do discurso sobre o ‘fracasso do professor’, mobilizando discussões pautadas na ideia de solução dos problemas por meio da formação continuada e com críticas à formação inicial” (Paiva, 2021, p. 74).

A literatura produzida por Bernardes (2019) investigou os Trabalhos de Conclusão de Curso em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o trabalho docente da modalidade na educação básica. A constituição do estudo focou no pensamento inclusivo do processo de formação docente, articulando precisamente a realidade de um curso de formação inicial, a questão da inclusão como paradigma do direito e da justiça social, estratégias para que a inclusão, de fato, aconteça na escola básica, a naturalização dos discursos inclusivos, as organizações pedagógicas necessárias à inclusão no interior das escolas, o professor inclusivo e a escola inclusiva nesse percurso. Além disso, a autora adverte que “a inclusão, que na atualidade, constitui sujeitos que cada vez mais produzem práticas, condutas, normas e saberes, com efeito um modo de viver. [...] Sendo assim, professores e alunos são o foco central das políticas de inclusão” (Bernardes, 2019, p. 83-84).

O estudo realizado por Oliveira (2021) abordou a formação inicial de professores focada nos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, analisando na proposta político-pedagógica dos referidos cursos a questão da educação especial. O estudo traça a trajetória histórica da concretização do curso de Pedagogia no Brasil, via Decreto n.º 1190/39, Pareceres n.º 251/61 e 252/69, Constituição de 1988 e Resolução n.º 1/06. Foram discutidas a perspectiva histórico-cultural e o currículo para a educação especial como ação concreta dos direitos humanos no Brasil. Diante disso, três vertentes foram percebidas no desenvolvimento do curso, como as disciplinas de Libras, Direitos Humanos e as relações do Estágio Supervisionado no processo de formação dos professores. A autora finaliza afirmando que “é preciso proporcionar uma formação mais adequada aos futuros professores, por meio de uma reestruturação curricular dos cursos de

Pedagogia para [...] a realização de estágios em salas de aula do ensino regular com alunos com deficiência” (Oliveira, 2021, p. 134-135).

A pesquisa de Amaral (2022) buscou saber como tem sido a proposta de formação dos professores da educação especial no Rio Grande do Sul. O trabalho, no contorno teórico, perfaz o cenário nacional da educação especial e a formação de professores, levando em consideração o contexto de uma instituição privada de ensino — que conta com 93% da oferta de cursos nesta área — e uma pública, com dois cursos presenciais e um na modalidade a distância. A partir disso, a autora enfatiza que há um “processo de transformação do conceito de educação como bem público para a educação como mercadoria, [...] que, por sua vez, coloca o lucro em primeiro plano e o pedagógico em segundo plano” (Amaral, 2022, p. 83).

O trabalho de Thesing (2019) buscou as bases epistemológicas presentes nos documentos oficiais de funcionamento do curso de Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, no período de 1980 a 2018. O texto aborda conceitos epistemológicos de formação e trabalho docente como categorias de análise e explica os saberes teóricos e práticos da profissão docente, especificamente na área da educação especial, além de confrontar as formações especializadas com as generalistas nos processos de desenvolvimento profissional. No limiar da tese, a autora afirma que o professor da educação especial ainda se vê “diante das condições materiais precárias e da organização dos tempos e dos espaços escolares, sem toda a estrutura necessária, colocando o professor como alguém que, por vezes, realmente não tem como dar conta” (Thesing, 2019, p. 186).

O estudo de Silva (2020) mostra a distância entre os processos formativos em educação especial e os resultados sobre a situação da formação dos professores da referida modalidade de ensino nas produções científicas da área, em teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e nas edições do Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas (2013 - 2017). A autora traça um panorama do processo de constituição das políticas voltadas à área, o papel do professor, o trabalho docente e as práticas pedagógicas nos programas de formação. Por fim, faltam “proposições que valorizam o reconhecimento da incompletude, considerando a potência do viver e do constante processo de construção do conhecimento ou, neste caso, o constante processo de vir a ser professor” (Silva, 2020, p. 142).

A última contribuição da presente revisão integrativa, produzida por Lessa (2020), investigou a contribuição do desenvolvimento de habilidades sociais em um curso de

formação de professores da educação especial, indicando três parâmetros básicos para isso: habilidades e atitudes sociais na prática da educação inclusiva, impacto do curso na visão dos participantes do estudo e incremento dos planos de aula dos participantes na área das habilidades socioeducacionais trabalhadas no treinamento. O aporte teórico do trabalho discute a formação inicial de professores para educação especial como campo prático-reflexivo, o potencial de influência das habilidades sociais aplicadas à formação docente. Assim, o treinamento mostrou que “temas relativos principalmente ao autocontrole e desenvoltura social ainda precisam ser trabalhados em futuros treinamentos de habilidades sociais que venham a ocorrer nos contextos universitários” (Lessa, 2020, p. 120).

Os trabalhos selecionados são uma amostra da importância que as políticas públicas e a formação de professores têm para a educação especial e inclusiva no Brasil, haja vista ser a modalidade que mais cresceu, conforme demonstraram os dados do censo escolar do INEP para o ano de 2023 expostos no início da presente revisão. Os estudos de Santos (2022), Delevati (2021) e Ferreira (2019) buscaram indicativos distintos nas legislações da área. O primeiro desvelou o sentido atribuído à prática educativa que orienta os processos de ensino e aprendizagem, percebendo que é necessário avançar para a autonomia dos estudantes com deficiência. Já o segundo e o terceiro, ao analisarem o potencial de financiamento da modalidade no sentido de reconhecer os caminhos traçados para a real inclusão, indicam que permanecem os desafios para que os alunos sejam atendidos de fato nas salas de aula regulares. Para Rodrigues (2008), a modalidade em questão faz parte de uma grande reforma educacional, com o intuito de inovar e modificar a escola pública. Dutra (2008) e Prieto (2006) acreditam que a educação especial se constitui no novo paradigma da escola atual, no que se refere aos direitos humanos, superando a equidade formal, valorizando a diversidade para uma inclusão de fato e ocasionando uma verdadeira ruptura nos sistemas de ensino.

As pesquisas documentais sobre os caminhos trilhados pela educação especial no processo de formação de professores, bem como sua ressonância no Brasil, tiveram destaque nos estudos de Bernardes (2019), Oliveira (2021), Thesing (2019) e Silva (2020). O curso de Licenciatura em Educação Especial foi avaliado por Bernardes (2019) e Thesing (2019), sendo a representação do trabalho docente alvo das investigações, e ambas concluíram que a atuação profissional deve contemplar os preceitos da inclusão na escola básica. Enquanto Bernardes (2019) advertiu ser necessária a estruturação, organização e efetivação de uma educação mais inclusiva no Brasil, Thesing (2019) apontou as atuais necessidades da formação de professores, que está aquém do esperado, já que a falta de estrutura dos sistemas escolares tem causado sobrecarga nos professores, que muitas vezes se veem como os únicos responsáveis pelo êxito de seus alunos. Oliveira (2021)

buscou ligações entre a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e a educação especial, constatando a ausência de uma discussão mais profunda voltada para a área. Por sua vez, Silva (2020), na revisão literária realizada em três repositórios diferentes de produção científica, reconheceu que os processos de formação de professores neste campo de conhecimento são um tema do paradigma emergente, ressignificando a formação profissional na educação especial.

Por fim, os estudos de Amaral (2022), Paiva (2021) e Lessa (2020) investigaram o processo de formação inicial, continuada e as formações em serviço de professores da educação especial. A primeira autora evidenciou que há uma verdadeira mercantilização dos cursos de formação inicial na localidade estudada, ao sinalizar que 93% das vagas estão nas instituições privadas, esvaziando o conceito de educação como bem público. Já a segunda autora apontou que a justificativa da formação continuada em educação especial está pautada na máxima do fracasso do professor em sala de aula, resultado da formação inicial deficitária. Por fim, Lessa (2020) focou na ativação das habilidades sociais no processo de formação em serviço, já que tais habilidades direcionadas à sala de aula da educação especial trariam um incremento significativo às práticas docentes. Na caminhada da formação docente no Brasil, André (2016) indica que é crucial que os professores sejam bem preparados no processo de formação, conduzindo seus alunos no sentido crítico-reflexivo e criativo, para a mudança de sua realidade imediata. Tardif (2014) concorda e vai além, ao afirmar que a construção dos conhecimentos profissionais é evolutiva, progressiva e passível de aperfeiçoamento. Tais processos, segundo Martins (2012, p. 34), têm a função de atribuir aos professores a capacidade “de atendimento educacional que seja adequada às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar”, mas à verdadeira inclusão na sala de aula.

5 Considerações finais

A educação brasileira enfrenta, desde sua abertura social no século XVIII, sérios problemas para a concretude do processo de ensino e aprendizagem que se prolongam até os dias atuais. É inegável que o país avançou de uma educação elitizada, na qual apenas aqueles que tinham posses e poder tinham acesso ao saber escolarizado, para uma versão que abrange a todos, sem distinção — ou que, pelo menos, deveria abranger. Em busca de uma escola que atenda à população brasileira em sua diversidade, muitos foram os movimentos político-sociais, entre os séculos XIX e XXI, que imprimiram sobre a organicidade educacional um novo olhar sobre os diferentes modos de ensinar e aprender na escola pública, democrática e participativa. O alargamento desse debate educacional deu vez e voz aos movimentos de inclusão da pessoa com deficiência que observou no cenário

internacional, a proclamação da Declaração de Salamanca (1994) mudar as direções conceituais, procedimentais e metodológicas sobre a ação educativa dispensada aos deficientes.

Assim, os estudos selecionados para esta revisão integrativa apontam alguns indicativos que relacionam a educação básica no Brasil à Educação Especial e Inclusiva: a) as políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva no Brasil necessitam de ajustes constantes, especialmente no que se refere ao processo de financiamento; b) a Educação Especial é vista como agente de transformação da escola tradicional; c) os cursos de licenciatura voltados para a área em estudo ainda apresentam lacunas que necessitam de atenção para que os professores tenham mais condições de atender seus alunos na escola regular; e d) as produções científicas que relacionam os processos educativos à educação especial configuram-se no novo paradigma educacional, imprimindo sobre a escola tradicional a urgência das mudanças necessárias para que a inclusão, de fato, aconteça nas escolas brasileiras. Essas são questões que têm desafiado a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino nacional e merecem maior destaque nas futuras produções acadêmicas.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

AMARAL, Juliana Santos do. **Cenários da Formação Inicial de Professores de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação,) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254837>, acesso em: 05 ago. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus. 2016.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos. Itabaiana: Gepiadde, v. 9, p. 1-11, Jan./ Jun., 2011.

ARANHA, Maria Salete Fabio. (org.) **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BASSI, Marcos Edgar. Políticas de financiamento e inclusão no atendimento público de educação especial no estado de Santa Catarina. In: Baptista, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.

BERNARDES, Daniela. **Entre as Rotas da Formação: o professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Porto Alegre,

2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20474>, acesso em: 05 ago. 2024.

BEZERRA, Giovani Ferreira.; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Back to the stick's curvature theory: intellectual disabilities in inclusive school. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, Ago., 2011.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2024.

BRITO, Luan. 10 perguntas e respostas para entender o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Instituto Rodrigo Mendes – **Portal Diversa**. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/10-perguntas-e-respostas-para-entender-o-atendimento-educacional-especializado-aeel>, acessado em: 11 ago. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Questões Conceituais e de Atualidade**. São Paulo: EDUC - Editora da PUCSP, 2011.

DELEVATI, Aline de Castro. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil**. 2021. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221552>, acesso em: 05 ago. 2024.

DUTRA, Claudia Pereira. Política Pública de Educação Especial. **Revista Aprendizagem**. Pinhais, n.8, p. 24-28, Set./Out., 2008.

DUTRA. Claudia Pereira.; GRIBOSKI. Claudia Maffini. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In.: BRASIL. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2006. p. 17-23.

FERREIRA, Fernanda Soares. **Educação Especial sob o olhar do TCE-RS: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento**. 2019. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Passo Fundo, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UPF-1_9478dbbeed839842bd08a5a2bcf3cac5, acesso em: 05 ago. 2024.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton.; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>, acesso em: 15 ago. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso.; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-123, 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; ALBRES, Neiva de Aquino.; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, Mar., 2013.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. **Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na Formação inicial de professores para a educação especial**. 2020. 143 f. Tese (Doutorado em Educação Especial do Departamento de Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13827?show=full>, acesso em: 05 ago. 2024.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In.: MIRANDA, Theresinha Guimarães.; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Casemiro de. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010.

OLIVEIRA, Letícia Alves de. **Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político pedagógica dos três cursos de pedagogia da UERJ**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17008>, acesso em: 05 ago. 2024.

OSTI, Andreia. BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF [online]**. 2013, vol.18, n.3, pp.417-426.

PAIVA, Rafaela de Sousa. **Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos em foco**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17569>, acesso em: 05 ago. 2024.

PASIAN, Maria Silvia.; MENDES, Enicéia Gonçalves.; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: Políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poésis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, Jan./ Jun., 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação especial no Brasil. In.: ARANTES, Viviane Amorim. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São

Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão – Revista de educação especial**. Brasília, v. 4, n. 11, p. 33-40, Jan./Jun., 2008.

SANTOS, Ruth Mary Pereira dos. **A Concepção de Aprendizagem Escolar na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (2008-2016)**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/236180/PEED1644-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em: 05 ago. 2024.

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

SILVA, Mayara Costa da. **Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios**. 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216873>, acesso em: 05 ago. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. **A epistemologia da formação de professores da educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”**. 2019. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19218>, acesso em: 05 ago. 2024.

VITALIANO, Celia Regina.; NOZI, Gislaine Semcovici. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, Maio/Ago., 2012.

Recebido em: 06/10/2024

Aceito para publicação em: 28/10/2024

4.3. ART. 3 - Metodologias Ativas de Ensino e Educação Especial Inclusiva: práticas educativas no Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA)



Metodologias Ativas de Ensino e Educação Especial Inclusiva: práticas educativas no Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA)

Active Teaching Methodologies and Inclusive Special Education: educational practices at the Federal Institute of Pará, Castanhal (PA)
Metodologías de Enseñanza Activa y Educación Especial Inclusiva: prácticas educativas en el Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA)

Christian Douglas Oliveira Araújo⁴
Marcos César da Rocha Seruffo⁵

RESUMO

O estudo aborda o uso das metodologias ativas de ensino nas práticas educativas dos professores do Instituto Federal do Pará (IFPA) campus Castanhal (PA). Parte do seguinte problema: como os professores percebem o uso das metodologias ativas de ensino em suas práticas educativas no que se refere ao desempenho dos estudantes público da educação especial inclusiva? Tem como objetivo analisar as práticas educativas de professores sobre o uso das metodologias ativas de ensino e sua ressonância na aprendizagem dos estudantes público da educação especial inclusiva. A metodologia conta com abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e de campo. Usa um questionário semiaberto para coleta das informações e realiza análise de conteúdo dos resultados obtidos junto a dez professores. O referencial teórico conta com estudos de Carvalho (2021), Mantoan (2015), Behrens (2019), Bacich e Moran (2018), Valente (2019) e outros. Os resultados demonstram que a presença dos estudantes público da Educação Especial Inclusiva nas atividades do campus, adaptam materiais e metodologias além de valorizar o papel das tecnologias e das estratégias ativas de ensino na promoção da inclusão. No entanto, existe carência de recursos acessíveis, fragilidade do suporte contínuo e a ausência de formações sistemáticas voltadas para a prática inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Os dados indicam que há esforços, mas que ainda são insuficientes para garantir uma inclusão pedagógica plena.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Metodologias Ativas de Ensino; Práticas Educativas.

ABSTRACT

⁴ Universidade Federal do Pará; e-mail: douglas.araujo7@hotmail.com

⁵ Universidade Federal do Pará; e-mail: marcos.seruffo@gmail.com

This study examines the use of active learning methodologies in the teaching practices of faculty members at the Federal Institute of Pará (IFPA), Castanhal campus. It addresses the following research question: How do instructors perceive the implementation of active learning methodologies in their educational practices, particularly regarding the academic performance of students targeted by inclusive special education? The study aims to analyze teaching practices related to active learning methodologies and their effects on the learning outcomes of students in inclusive special education. The methodology employs a qualitative approach, combining a literature review and field research. Data were collected through semi-structured questionnaires and analyzed using content analysis based on responses from ten faculty members. The theoretical framework draws on works by Carvalho (2021), Mantoan (2015), Behrens (2019), Bacich and Moran (2018), and Valente (2019), among others. Findings indicate that educators recognize the presence of students eligible for inclusive special education in campus activities, adapt teaching materials and methodologies, and acknowledge the role of educational technologies and active learning strategies in promoting inclusion. However, challenges persist, including a lack of accessible resources, fragmented ongoing support systems, and insufficient systematic training focused on inclusive practices within the context of Vocational and Technological Education. While efforts are underway, current measures remain inadequate to ensure full pedagogical inclusion.

Keywords: Inclusive Special Education; Active Learning Methodologies; Teaching Practices.

RESUMEN

El estudio aborda el uso de metodologías activas de enseñanza en las prácticas educativas de los profesores del Instituto Federal de Pará (IFPA), campus Castanhal (PA). Parte del siguiente problema: ¿Cómo perciben los profesores el uso de metodologías activas de enseñanza en sus prácticas educativas en relación con el desempeño de los estudiantes beneficiarios de la educación especial inclusiva? Tiene como objetivo analizar las prácticas educativas de los profesores sobre el uso de metodologías activas de enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes beneficiarios de la educación especial inclusiva. La metodología incluye un enfoque cualitativo, investigación bibliográfica y de campo. Utiliza un cuestionario semiabierto para la recolección de información y realiza un análisis de contenido de los resultados obtenidos con diez profesores. El marco teórico cuenta con estudios de Carvalho (2021), Mantoan (2015), Behrens (2019), Bacich y Moran (2018), Valente (2019) y otros. Los resultados demuestran que la presencia de los estudiantes beneficiarios de la Educación Especial Inclusiva en las actividades del campus, la adaptación de materiales y metodologías, además de la valoración del papel de las tecnologías y las estrategias activas de enseñanza, promueven la inclusión. Sin embargo, existe una falta de recursos accesibles, fragilidad en el apoyo continuo y la ausencia de formaciones sistemáticas dirigidas a la práctica inclusiva en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica. Los datos indican que hay esfuerzos, pero aún son insuficientes para garantizar una inclusión pedagógica plena.

Palabras clave: Educación Especial Inclusiva; Metodologías Activas de Enseñanza; Prácticas Educativas.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada principalmente pelos Institutos Federais, constitui um espaço estratégico para a formação de jovens e adultos em diferentes níveis de ensino. Nesse contexto, os desafios relacionados à inclusão de estudantes do público da Educação Especial Inclusiva (PAEE) tornam-se ainda mais complexos, em razão da natureza técnica, prática e, muitas vezes, altamente especializada dos cursos oferecidos.

A legislação brasileira — em especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 — assegura o direito inalienável desses estudantes de frequentar a escola comum e participar, em igualdade de condições, dos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar dos avanços normativos e do crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência em instituições federais, persistem desafios significativos à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Barreiras de natureza atitudinal, estrutural e didático-metodológica ainda comprometem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes PAEE na EPT (Rodrigues; Mendes, 2021; Mantoan, 2015).

Nesse cenário, destaca-se a relevância da discussão sobre o uso de metodologias ativas de ensino como estratégias pedagógicas que favorecem a participação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, típicos e atípicos. Fundamentadas nos pressupostos do construtivismo e do socioconstrutivismo, as metodologias ativas buscam transformar o estudante em agente do próprio processo de aprendizagem, promovendo situações didáticas colaborativas, investigativas e contextualizadas (Moran et al., 2020; Bacich; Moran; Trevisani, 2018). A literatura da área aponta que tais abordagens, quando aliadas a princípios de acessibilidade e personalização, podem contribuir significativamente para a construção de uma escola efetivamente inclusiva (Behrens, 2019; Valente, 2019; Almeida; Valente, 2022).

Adicionalmente, estudos recentes têm enfatizado a importância da formação continuada de professores para a implementação eficaz de metodologias ativas na EPT, destacando que a capacitação docente é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras (Santos & Oliveira, 2025).

Considerando esse contexto, esta pesquisa teve como propósito compreender, a partir da percepção dos professores do Instituto Federal do Pará –

Campus Castanhal, como têm se configurado as práticas inclusivas e o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes PAEE. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de questionário semiaberto e análise interpretativa baseada em escala Likert e análise de conteúdo.

A escolha do IFPA – Campus Castanhal como lócus da pesquisa justifica-se por sua representatividade regional, sendo uma instituição que acolhe estudantes de diversos contextos sociais, incluindo jovens com deficiência que vislumbram na formação técnica uma via de acesso ao mundo do trabalho e à cidadania. A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), bem como a experiência concreta dos docentes com práticas inclusivas, conferem ao campus um campo fértil para reflexões sobre os avanços e desafios da inclusão na EPT.

A partir da triangulação entre os dados empíricos, a fundamentação teórica e os marcos legais, pretende-se contribuir para o debate sobre a urgência de políticas formativas contínuas, o fortalecimento dos núcleos de apoio e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que atendam às especificidades dos estudantes, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar com dignidade.

Interfaces entre metodologias ativas de ensino e educação especial inclusiva: bases teóricas

As metodologias ativas de ensino têm se consolidado como um movimento paradigmático na educação contemporânea, por romperem com a lógica tradicional centrada no professor e na transmissão mecânica de conteúdos, favorecendo uma aprendizagem ativa, crítica e centrada no estudante (Moran, 2018; Bacich; Moran; Trevisani, 2018). Essa abordagem ancora-se nos fundamentos do construtivismo e do socioconstrutivismo, especialmente nas ideias de Vygotsky (1978) e Piaget (1976), ao reconhecer que o conhecimento se constrói por meio da interação entre sujeito, objeto e meio social.

Ao colocar o estudante como protagonista, as metodologias ativas valorizam sua autonomia, incentivando a mobilização de saberes prévios e a construção coletiva do conhecimento. Para Dewey (2010), a experiência concreta é elemento

central no processo de aprendizagem, pois é por meio dela que o sujeito compreende e transforma o mundo. Essa concepção é aprofundada por Freire (1996), ao propor uma pedagogia dialógica e libertadora, na qual o aprender está intrinsecamente ligado à reflexão crítica da realidade e ao compromisso com a transformação social.

Entre as estratégias mais recorrentes no campo das metodologias ativas estão a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o ensino híbrido, a sala de aula invertida, o estudo de caso e a gamificação. Essas metodologias criam um ambiente desafiador e contextualizado, no qual o estudante é instigado a investigar, colaborar e propor soluções, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas (Silva; Galvão; Souza, 2022; Clark; Mayer, 2016).

Para Bender (2014), a Aprendizagem Baseada em Projetos, por exemplo, torna o processo educacional mais significativo ao permitir que os estudantes atuem de forma investigativa diante de problemas reais. Já na perspectiva de Bergmann e Sams (2014), a sala de aula invertida — ao transferir o momento expositivo para o ambiente virtual e reservar o tempo presencial para a aplicação prática — favorece a personalização do ensino e o engajamento do estudante em situações colaborativas e reflexivas.

A tecnologia digital, nesse contexto, torna-se uma aliada estratégica. Conforme Santos (2024), o uso de ferramentas tecnológicas integradas às metodologias ativas amplia as possibilidades de mediação pedagógica, promove a acessibilidade e potencializa o protagonismo estudantil. Valente (2019) complementa esse argumento ao destacar o papel das tecnologias assistivas — como softwares leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa e dispositivos de realidade aumentada — na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

No campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tais práticas ganham ainda mais relevância. Conforme Behrens (2019), “as metodologias ativas permitem reorganizar os espaços e tempos pedagógicos, promovendo a inclusão ao reconhecer os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem” (Behrens, 2019, p. 27). Isso significa respeitar as singularidades dos estudantes do público da Educação Especial Inclusiva (PAEE), proporcionando-lhes condições reais de participação, autoria e pertencimento ao contexto escolar.

Pesquisas recentes apontam para os benefícios da aplicação dessas metodologias em ambientes inclusivos. Mattar (2020), por exemplo, defende que a ABP estimula a interdisciplinaridade e proporciona aos estudantes PAEE experiências significativas e contextualizadas, que respeitam suas especificidades e favorecem o desenvolvimento integral. Já Lima e Freitas (2021) reforçam a importância da sala de aula invertida como recurso que permite a repetição, a flexibilização e a adequação de conteúdo para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Santos e Oliveira (2025) apontam que a adoção de metodologias ativas na EPT exige, além de infraestrutura, um processo contínuo de formação docente voltado à inclusão, com enfoque na acessibilidade didática e na adaptação curricular. Isso revela que a transformação pedagógica requer uma mudança de mentalidade institucional e o compromisso ético com o direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, a integração entre metodologias ativas e princípios da inclusão representa um caminho promissor para reconfigurar as práticas pedagógicas e aproximar a escola das realidades dos estudantes. Como destacam Bacich e Moran (2018, p. 39), “as metodologias ativas são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais na formação de cidadãos críticos, criativos e solidários”.

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: desafios contemporâneos e caminhos pedagógicos

A Educação Especial, no Brasil contemporâneo, tem atravessado um processo de transformação relevante, especialmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Essa política representou uma mudança paradigmática ao estabelecer que estudantes do público da Educação Especial Inclusiva (PAEE) devem ser, prioritariamente, matriculados na rede regular de ensino, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de demais recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários à aprendizagem (Brasil, 2008). Esse movimento de inclusão consolidou-se com marcos normativos como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que reafirma a obrigatoriedade de matrícula dos estudantes PAEE na educação regular, e o Decreto nº 7.611/2011, que estabelece os serviços de apoio à

inclusão como direito educacional assegurado por lei (Brasil, 2009; 2011). Assim, a Educação Especial Inclusiva, compreendida como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ser concebida não como espaço segregado, mas como suporte articulado à escola comum, voltado à promoção da equidade, da aprendizagem e da participação.

Contudo, apesar dos avanços legais, o cotidiano das escolas ainda revela inúmeros desafios à efetivação da inclusão. Como pontua Mantoan (2015), a simples presença de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas regulares não garante, por si só, sua inclusão. É necessário romper com práticas pedagógicas excludentes e construir estratégias que respeitem as singularidades de cada estudante. A autora reforça que a mudança necessária ultrapassa o plano estrutural — é uma transformação cultural e pedagógica que exige atitudes inclusivas, formação docente específica e compromisso ético com o direito de todos à educação.

De modo semelhante, Oliveira e Freitas (2022) identificam um descompasso entre o que está previsto nas políticas públicas e o que, de fato, se realiza nas instituições escolares. Muitas escolas ainda carecem de formação docente adequada, materiais acessíveis e ambientes pedagógicos preparados para acolher a diversidade. Essa lacuna sustenta uma visão assistencialista e fragmentada da Educação Especial Inclusiva, que compromete a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente transformadoras.

Nesse cenário, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se central. Como argumenta Mendes (2021), o trabalho do professor da Educação Especial deve se articular ao do docente da sala comum, promovendo adaptações curriculares, estratégias acessíveis e apoio pedagógico contínuo. A mediação pedagógica qualificada entre as demandas dos estudantes e os objetivos de ensino é um dos pilares da inclusão educacional com qualidade (Martins; Mazzotta, 2019).

Compreender o PAEE de forma ampla — considerando não apenas as deficiências, mas também os transtornos do neurodesenvolvimento e as altas habilidades/superdotação — é fundamental para desenvolver práticas educativas que respeitem os diferentes modos de aprender. Nesse sentido, Gardner (1995), ao propor a Teoria das Múltiplas Inteligências, convida a superar o modelo homogêneo

de ensino e a reconhecer as potencialidades cognitivas diversas de cada estudante. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Stainback e Stainback (1999), que afirmam: “a educação inclusiva valoriza o ser humano em sua complexidade, não reduzindo-o a uma deficiência, mas reconhecendo sua inteireza e dignidade”.

No Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Castanhal, esse princípio tem orientado as ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que atualmente acompanha 23 estudantes PAEE. As estratégias implementadas pelo núcleo incluem acolhimento, mediação pedagógica, adaptação de materiais, uso de tecnologias assistivas, oferta de formações docentes e acompanhamento contínuo dos processos educacionais. Trata-se de um exemplo concreto de como a política pública pode se materializar em ações institucionais, desde que haja compromisso pedagógico e envolvimento coletivo.

Ainda assim, os desafios persistem. Diniz e Silva (2020) argumentam que a inclusão somente será consolidada se as escolas se abrirem para práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e o estilo de aprendizagem dos estudantes. Isso implica flexibilizar o currículo, diversificar as formas de avaliação e utilizar estratégias didáticas inovadoras, como as metodologias ativas de ensino, que têm se mostrado aliadas potentes na promoção da inclusão.

Nesse contexto, a formação docente contínua, crítica e reflexiva torna-se essencial. Como destaca Mitjáns Martínez (2002), a prática pedagógica inclusiva exige do professor uma escuta sensível às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano — cognitiva, emocional, social e cultural — e uma postura criativa frente aos desafios da diversidade.

Estudos recentes também sugerem que, no âmbito da EPT, é necessário promover uma formação voltada para a pedagogia inclusiva crítica, que articule saberes técnicos e humanos em prol de práticas emancipatórias (Santos & Oliveira, 2025).

Por fim, é importante reafirmar que a inclusão escolar não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de transformação da cultura escolar e da sociedade como um todo. Trata-se de um compromisso ético com a justiça social e a dignidade de todos os sujeitos. Como bem disse Freire (1996, p. 68): “educar é um

ato de amor, por isso, um ato de coragem. [...] Não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora sob pena de ser uma farsa”.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, com o objetivo de analisar a percepção de docentes acerca das práticas inclusivas e do uso de metodologias ativas de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomando como *lócus* investigativo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal.

A pesquisa qualitativa, conforme salientam Bogdan e Biklen (1994), visa compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências e relações sociais, considerando o contexto no qual estão inseridos. Tal perspectiva é particularmente adequada quando se busca apreender dimensões subjetivas e práticas institucionais no campo da inclusão escolar.

Levantamento bibliográfico

Na etapa inicial, realizou-se um levantamento bibliográfico rigoroso, contemplando produções nacionais e internacionais que discutem as interseções entre inclusão escolar, metodologias ativas de ensino e a dinâmica da Educação Profissional. Esta etapa teve como propósito sustentar teoricamente a pesquisa, orientar a construção do instrumento de coleta de dados e subsidiar as análises posteriores (Gil, 2008).

Pesquisa de campo

A segunda etapa consistiu na realização da pesquisa de campo, tendo como participantes professores efetivos do IFPA – Campus Castanhal. Os critérios de inclusão contemplaram docentes estatutários com atuação direta em sala de aula e experiência prévia no atendimento a estudantes público da Educação Especial Inclusiva (PAEE), além de disponibilidade para participação voluntária. Foram excluídos da amostra professores substitutos, técnicos administrativos e profissionais que não atendiam ao perfil investigativo.

A escolha do IFPA justifica-se por sua relevância no cenário educacional regional, enquanto instituição pública que acolhe estudantes de diferentes origens, incluindo aqueles com deficiência, oferecendo formação técnica de qualidade e oportunidades de inclusão socioprofissional (Araújo & Seruffo, 2024). Cumpre destacar que esta pesquisa seguiu todos os preceitos éticos previstos na Resolução

nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob parecer consubstanciado nº 6.213.232 e CAAE nº 7862324.

Aplicação do instrumento de coleta de dados

A terceira etapa envolveu a aplicação de um questionário semiaberto, elaborado pelo pesquisador à luz dos objetivos do estudo. O instrumento foi estruturado em três blocos temáticos: 1. Percepções gerais sobre a inclusão educacional; 2. Formação continuada e apoio docente e, 3. Metodologias ativas e práticas pedagógicas.

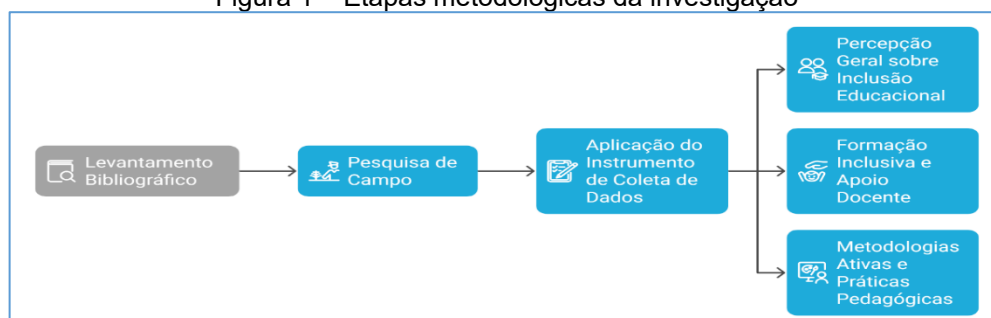
As questões fechadas foram formuladas com base na escala Likert de cinco pontos (1 – discordo totalmente; 5 – concordo totalmente). Um campo aberto ao final de cada bloco permitiu o aprofundamento qualitativo das respostas, favorecendo a livre expressão das percepções docentes.

Tratamento e análise dos dados

Os dados quantitativos provenientes das questões fechadas foram tratados estatisticamente de forma descritiva, com atenção à frequência e tendências das respostas. As respostas abertas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo, conforme os pressupostos metodológicos de Bardin (2016), o que possibilitou a identificação de categorias emergentes e a compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos docentes às práticas inclusivas. Para a análise interpretativa, definiram-se três categorias principais: Inclusão educacional; Formação inclusiva e Metodologias ativas e práticas educativas.

A triangulação entre os dados empíricos, a base teórica e o contexto institucional permitiu construir uma análise robusta e crítica, elucidando os avanços e desafios da inclusão escolar na EPT. Destaca-se, nesse processo, a ênfase conferida às metodologias ativas como estratégias didáticas potentes para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva. A investigação foi organizada em quatro etapas metodológicas, detalhadas a seguir e sistematizadas na Figura 1.

Figura 1 – Etapas metodológicas da investigação



Fonte: elaboração dos autores (2025)

Percepção dos professores do IFPA, campus Castanhal, sobre as práticas educativas via metodologias ativas de ensino para estudantes da educação especial inclusiva

A seleção dos participantes para a presente pesquisa foi iniciada com base em critérios específicos, destacando a escolha do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Castanhal como local do estudo. Optou-se por professores do quadro efetivo, que atuam diretamente no campus de Castanhal, já tiveram experiências com estudantes público da Educação Especial Inclusiva (PAEE) e apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa. Foram excluídos da amostra os professores substitutos, técnicos administrativos e técnicos em educação, por não corresponderem ao perfil necessário para a produção dos dados.

A partir da seleção, o Quadro 1 apresenta as principais informações dos participantes utilizadas como base para análise das práticas educativas na ambiência da educação especial inclusiva no IFPA, campus Castanhal.

Quadro 1. Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Idade	Formação	Tempo de docência	Níveis de atuação no IFPA
01	M	41	Engenharia da Computação	15	Técnico e Graduação
02	F	43	Licenciatura em História	22	Técnico e Graduação
03	M	40	Licenciatura em Física	20	Técnico, Graduação e Pós-Graduação
04	M	48	Engenharia Elétrica e Matemática	25	Técnico e Graduação
05	M	38	Desenvolvimento de Sistemas e de Software	12	Graduação
06	M	47	Tecnólogo em Processamento de Dados	15	Técnico e Graduação
07	F	40	Licenciatura em Biologia	16	Técnico e Graduação

08	F	52	Licenciatura em Letras/Português	15	Técnico, Graduação e Pós-Graduação
09	M	58	Licenciatura em Informática	36	Técnico e Graduação
10	F	37	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	7	Técnico e Graduação

Fonte: elaboração dos autores (2025)

O IFPA – Campus Castanhal, tem grande relevância no cenário educacional do município, funcionando como destino para jovens que almejam alcançar níveis mais altos de ensino. A importância do Instituto na inclusão de estudantes com deficiência pode ser observada em diversas ações institucionais, ainda que muitas vezes marcadas por desafios estruturais e formativos. Como apontado em estudo anterior,

a Educação Profissional e Tecnológica, ofertada no âmbito dos institutos federais, ainda carece de uma política institucional sólida e de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da inclusão, sobretudo quanto à permanência e ao sucesso dos estudantes com deficiência (Araújo; Seruffo; Pontes 2024, p. 9).

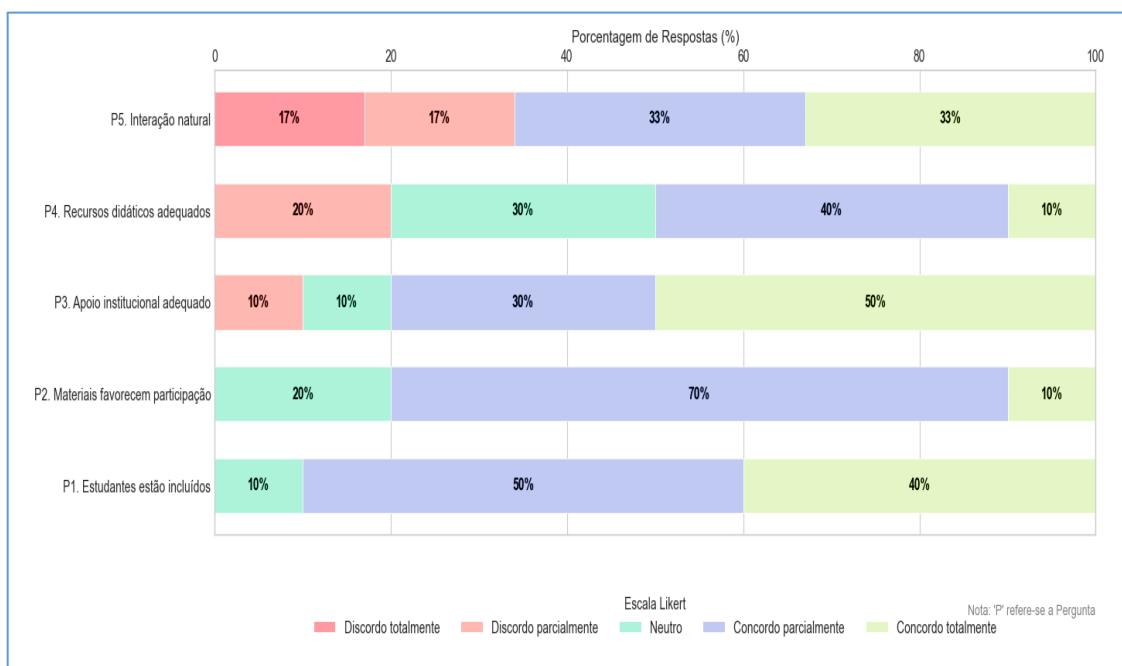
Nesse sentido, a educação especial inclusiva na EPT deve ser pensada como direito e como espaço de formação emancipatória, considerando as singularidades dos estudantes, haja vista que,

a presença de estudantes com deficiência no IFPA reflete uma conquista histórica, mas também evidencia a necessidade de práticas mais estruturadas, mediadas por equipes multiprofissionais e políticas institucionais que garantam acesso, permanência e aprendizagem com qualidade (Araújo & Seruffo, 2024, p. 14).

A partir desse contexto, parte-se para análise dos dados revelados pelos questionários semiabertos realizados junto aos professores. Como mencionado na metodologia, foram selecionadas três categorias base para análise do conteúdo. Desse modo, cada categoria esteve sistematizada em cinco perguntas cujas respostas estão ancoradas na escala Likert.

No gráfico 1, seguem as análises da primeira categoria: 1) inclusão educacional:

Gráfico 1. Percepção sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no IFPA



Fonte: elaboração dos autores (2025)

Na primeira questão, avaliou-se a percepção dos professores em relação a inclusão dos estudantes na EPT. Os dados indicam que a maioria dos participantes, 50% concordaram parcialmente seguido de 40% totalmente, e 10% mantiveram-se neutros. Desse modo, a maioria reconhece a presença dos estudantes público da educação especial inclusiva (PAEE) nas atividades da instituição. No entanto, é importante destacar que a percepção de inclusão pode estar restrita à dimensão física, sem considerar aspectos de participação pedagógica e social. A inclusão efetiva implica no envolvimento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem e nas interações escolares (Mantoan, 2015; Stainback & Stainback, 1999).

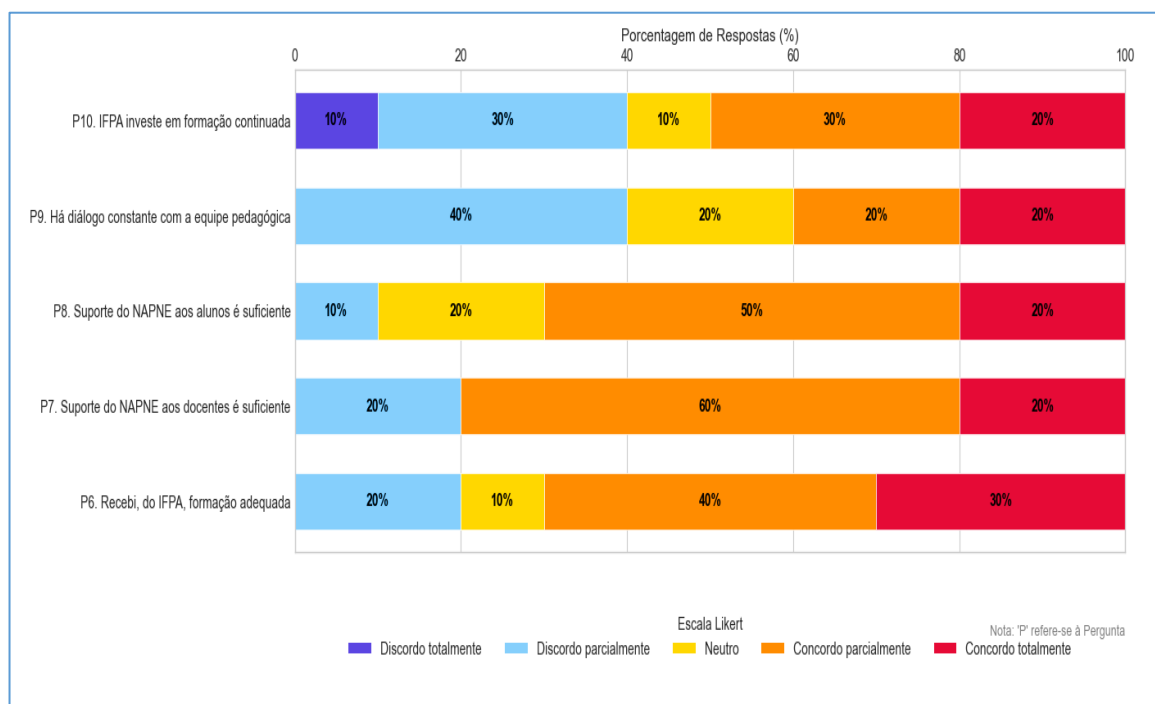
A segunda pergunta versou sobre a participação dos estudantes público da educação especial inclusiva a partir dos materiais e metodologias praticadas pelos professores. A maioria, 70% responderam que concorda parcialmente, e apenas 10%, concordou totalmente, enquanto 20% de mantiveram neutros. Esse dado sugere que, embora haja alguma adequação de materiais e metodologias, essas práticas ainda não são plenamente acessíveis ou eficientes para promover a participação ativa dos estudantes PAEE. Segundo Behrens (2019), a diversificação de estratégias pedagógicas é essencial para contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Valente (2019) reforça a necessidade de recursos didáticos acessíveis como condição básica para a inclusão.

Quanto ao apoio institucional, terceira pergunta, é possível perceber que 30% das respostas seguem para concordância parcial e 50% de concordância total, a maioria dos participantes reconhece a existência de apoio institucional. Esse dado é positivo, mas não pode ser interpretado de forma absoluta, pois também há 20% de respostas indicando percepções neutras ou de discordância parcial. A literatura aponta que o apoio institucional deve ser contínuo, articulado e presente em todas as dimensões da escola (Rodrigues & Mendes, 2021; Mendes, 2021).

Na pergunta quatro, pode-se dizer que apenas 50% dos docentes responderam de forma positiva. Essa percepção revela que os recursos disponíveis no IFPA ainda são percebidos como insuficientes para atender plenamente às demandas da educação inclusiva. Sassaki (2010) destaca que a acessibilidade pedagógica é um dos pilares da inclusão e requer materiais adaptados, tecnologias assistivas e estruturas que favoreçam a aprendizagem equitativa.

A maioria dos participantes, 80% avaliaram de forma positiva essa interação, na quinta pergunta, sendo um indicativo de avanço na convivência entre os estudantes. Essa dimensão relacional da inclusão é central para o sentimento de pertencimento escolar e social. Mitjáns Martínez (2021) ressalta que a inclusão está diretamente relacionada à forma como o sujeito é reconhecido, acolhido e respeitado no ambiente escolar.

Na sequência, as análises da segunda categoria: 2) formação inclusiva:
Gráfico 2. Formações e treinamentos ofertados pelo IFPA aos docentes direcionados à educação especial inclusiva



Em relação à sexta pergunta, embora 70% dos participantes tenham indicado algum nível de concordância, 30% expressaram percepção negativa ou neutra. Isso aponta para uma fragilidade na formação continuada voltada à inclusão, ainda que iniciativas pontuais existam. Oliveira e Freitas (2022) defendem que a formação para a inclusão deve ser planejada, recorrente e centrada em práticas colaborativas, haja vista que possibilitam novas abordagens educativas por parte dos professores.

Na pergunta sétima, a maioria, 80% responderam de forma positiva. Esse dado demonstra que o NAPNE é reconhecido como importante espaço de apoio aos docentes. No entanto, a falta de unanimidade sugere que há espaço para ampliação e fortalecimento dessa atuação. Rios (2023) destaca que o papel dos NAPNEs deve ser institucionalizado e articulado com os setores pedagógicos e de gestão, garantindo atuação estratégica e permanente. Fato que permite uma evolução das práticas educativas que estejam conectadas com a área da educação especial inclusiva.

Os resultados da oitava pergunta, revelam percepção mais moderada, com 50% concordâncias parciais, 20% totais e 30% neutras ou negativas. Isso aponta para uma atuação percebida como presente, mas ainda não completamente eficaz em termos de acompanhamento pedagógico. De acordo com Mendes (2021), o

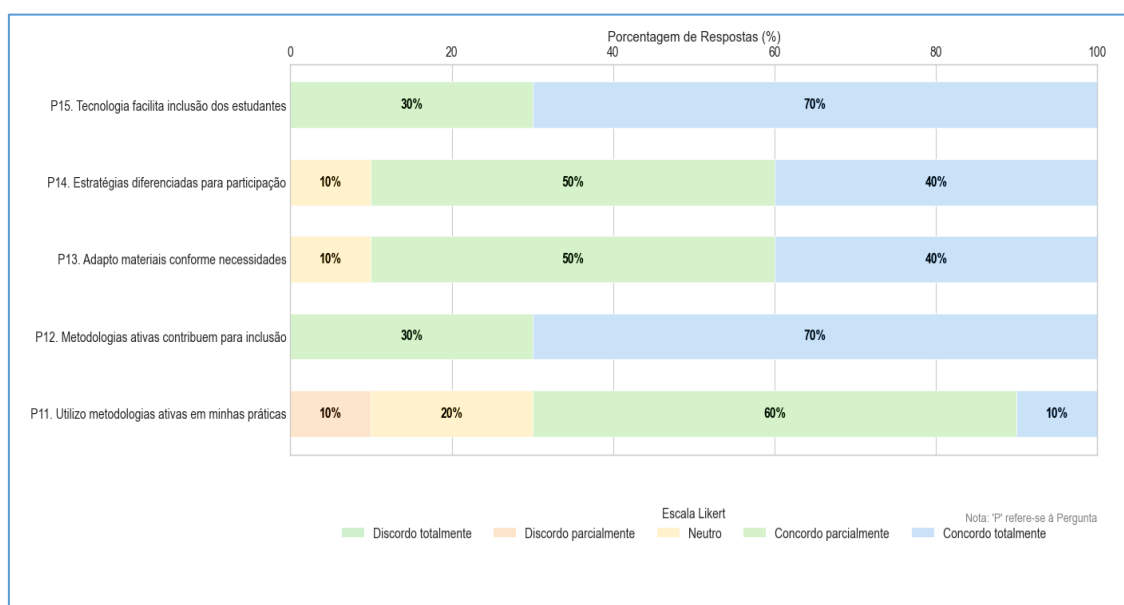
suporte especializado deve ser contínuo e integrado ao projeto pedagógico da instituição educacional, uma vez que possibilita maior engajamento dos envolvidos aumentando a capacidade de articulação entre os atores sociais que compõe o contexto da educação especial inclusiva.

Os dados à nona pergunta, revelam um dos maiores índices de discordância, com 40% respostas negativas e 20% neutras. Isso evidencia a fragilidade na comunicação institucional sobre práticas inclusivas, o que compromete a construção coletiva de estratégias pedagógicas. Nóvoa (2019) afirma que o diálogo entre pares é fundamental para a inovação e transformação das práticas educativas, especialmente no campo da inclusão.

Os resultados da décima pergunta, mostram que 50% dos docentes avaliaram positivamente as ações formativas oferecidas pelo IFPA, enquanto os outros 50% demonstraram percepções negativas ou neutras. Essa divisão de opiniões revela que, embora existam iniciativas de formação continuada, elas não atendem plenamente às expectativas e necessidades dos professores. Carvalho (2021) ressalta que a formação para inclusão deve ser consolidada como política institucional permanente, com planejamento estratégico e execução sistemática, superando o caráter eventual que ainda parece marcar essas iniciativas na percepção docente.

Por fim, as análises da terceira categoria: 3) metodologias ativas e práticas educativas:

Gráfico 03. Sobre os conhecimentos docentes acerca das metodologias ativas de ensino



Fonte: elaboração dos autores (2025)

A maioria dos docentes, 70% reconhecem utilizar metodologias ativas em suas práticas na décima primeira pergunta. Esse dado é positivo, pois revela uma abertura para estratégias centradas no protagonismo estudantil. Segundo Bacich, Moran e Trevisani (2018), as metodologias ativas favorecem o engajamento e a autonomia dos estudantes, sendo compatíveis com os princípios da educação inclusiva.

Essa utilização das metodologias ativas, foco da décima segunda pergunta, obteve praticamente 100% respostas afirmativas, esta foi uma das perguntas com maior consenso. A literatura corrobora esse entendimento: Moran, Masetto e Behrens (2020) defendem que as metodologias ativas permitem a personalização da aprendizagem, facilitando a inclusão de estudantes com diferentes perfis.

A maioria dos docentes, 90% declararam que adaptam suas práticas na décima terceira questão. Esse dado revela uma compreensão do princípio da flexibilização curricular, previsto nas diretrizes da educação inclusiva. Rodrigues e Mendes (2021) argumentam que a adaptação é uma ação pedagógica imprescindível para garantir equidade educacional.

Com resultado semelhante ao anterior, a décima quarta questão, obteve 90% de respostas positivas, a questão reforça que os docentes estão atentos às necessidades específicas dos estudantes e buscam promover sua participação efetiva. Mitjáns Martínez (2002) enfatiza que a diversidade metodológica está diretamente associada à motivação e ao engajamento dos estudantes.

A décima quinta pergunta fechada, da terceira categoria, obteve o maior consenso com 100% docentes concordaram totalmente ou parcialmente com a afirmativa. É um cenário que demonstra a importância das tecnologias assistivas e educacionais é amplamente reconhecida como um recurso estratégico para garantir acessibilidade, comunicação e personalização do ensino (Almeida & Valente, 2022). Fatores que contribuem sobre maneira para uma aprendizagem mais individualizada e que promova uma aprendizagem significativa aos estudantes da educação especial inclusiva.

No fechamento do questionário, havia um espaço reservado a percepção subjetiva de cada professor sobre sua prática educativa a partir das metodologias ativas de ensino, bem como, visualiza a educação especial inclusiva de forma geral

no IFPA campus Castanhal. Com fins de objetividade e clareza, optou-se pela técnica da nuvem de palavras (Imagem 1), na medida em que a técnica faz uma seleção dos conceitos mais importantes citados pelos participantes que é indicado pelo tamanho e frequência que cada palavra possui no texto apresentado, reconhecida pelo proxy da influência das temáticas envolvidas na questão, o que possibilita uma análise de conteúdo mais eficaz (Jin, 2017; Bardin, 2016).

Imagem 1. Principais palavras mencionadas nas respostas dos participantes



Fonte: elaboração dos autores (2025)

A análise das respostas abertas fornecidas pelos docentes, em conjunto com a nuvem de palavras gerada, permite aprofundar a compreensão qualitativa sobre a percepção dos professores em relação à inclusão educacional no Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, especialmente no que tange ao uso de metodologias ativas e ao suporte institucional voltado à Educação Especial Inclusiva.

A nuvem de palavras evidencia, visualmente, os conceitos mais recorrentes nos discursos dos participantes, destacando termos como “IFPA”, “inclusão”, “NAPNE”, “recursos tecnológicos”, “desafios”, “educação especial inclusiva” e “capacitação”. Esses vocábulos, quando relacionados ao conteúdo dos relatos escritos em conjunto com as respostas apresentadas nos gráficos anteriores, reforçam algumas categorias centrais: a valorização do núcleo de apoio, as dificuldades nas práticas pedagógicas, a importância da formação docente e a percepção de que as barreiras atitudinais e metodológicas ainda são entraves importantes para a efetivação da inclusão.

As menções ao NAPNE e à sua atuação, indicam um reconhecimento do núcleo como instância de apoio significativa, embora também esteja implícita a necessidade de maior protagonismo e visibilidade em relação às ações inclusivas cotidianas. Conforme apontado por Rios (2023), a eficácia dos NAPNEs depende de

sua integração às instâncias pedagógicas e à gestão institucional, de modo que seu trabalho ultrapasse a dimensão consultiva e alcance a articulação prática com o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, palavras como “barreiras humanas”, “falta de empatia”, “práticas pedagógicas engessadas” e “avaliação conservadora” revelam a percepção crítica de parte dos docentes sobre a cultura pedagógica ainda hegemônica, marcada por resistência à mudança e pouca flexibilidade didática. Tais elementos reiteram o que Mantoan (2015) define como “barreiras atitudinais”, que se estabelecem quando o sujeito com deficiência é percebido como problema a ser corrigido, e não como parte legítima da diversidade humana. Mitjáns Martínez (2021) também ressalta que a inclusão exige uma transformação subjetiva dos atores escolares, especialmente dos docentes, para que vejam a diferença como valor e não como obstáculo.

A repetição das expressões “capacitação”, “atualização tecnológica” e “adaptação de materiais” indica uma consciência docente sobre a necessidade de constante formação/atualização. Essa consciência, por si só, é um indicador positivo, pois sinaliza abertura ao desenvolvimento profissional e à reconstrução das práticas pedagógicas. Behrens (2019) e Oliveira & Freitas (2022) argumentam que a formação docente para a inclusão deve ser contínua, colaborativa e baseada na realidade concreta da sala de aula, promovendo reflexão crítica e instrumentalização pedagógica.

A centralidade do termo “recursos tecnológicos”, no entanto, aparece de forma ambivalente. Os docentes reconhecem sua importância, mas também apontam limitações em sua aplicação para a inclusão. Essa ambiguidade reforça o argumento de Valente (2019) e Almeida & Valente (2022), para quem as tecnologias digitais só ampliam a inclusão quando mediadas por intencionalidade pedagógica e competência técnica docente.

Diante desse cenário, a nuvem de palavras corrobora e reforça as categorias previamente identificadas na análise das questões objetivas e da metodologia qualitativa. Ao articular visualmente os termos mais significativos, ela oferece uma síntese das percepções docentes sobre a inclusão e as práticas pedagógicas no âmbito da EPT, contribuindo para a construção de uma leitura crítica, visual e analítica do corpus da pesquisa.

Conclusão

A presente pesquisa, ao investigar a implementação de metodologias ativas no contexto da educação inclusiva no IFPA Campus Castanhal, revelou um cenário marcado por avanços significativos, mas também por desafios persistentes que demandam atenção imediata. Os resultados apontam que, embora os docentes demonstrem clara disposição para adotar práticas pedagógicas inovadoras, essa intenção esbarra em limitações estruturais e formativas que comprometem a efetividade do processo inclusivo.

O estudo constatou que a maioria dos professores reconhece a importância das metodologias ativas para a promoção da inclusão, com destaque para a adaptação de materiais e estratégias de ensino. Contudo, essa prática, quando realizada sem o devido embasamento teórico e formação específica, tende a se restringir a ajustes superficiais, corroborando a tese de Behrens (2019) sobre os limites da "inclusão intuitiva". A unanimidade no uso de tecnologias educacionais, por outro lado, contrasta com as dificuldades relatadas na sua aplicação concreta para fins inclusivos, evidenciando a necessidade de maior capacitação técnica e pedagógica.

O NAPNE, embora reconhecido como importante espaço de apoio pela maioria dos docentes, apresenta atuação ainda fragmentada e pouco articulada com o projeto pedagógico institucional. Essa fragilidade na estrutura de suporte especializado acaba por sobrecarregar os professores em sua prática cotidiana, limitando o potencial transformador das metodologias ativas na promoção da inclusão.

As limitações deste estudo, pode-se apontar particularmente no que diz respeito à sua abrangência geográfica e à ausência de observação direta das práticas em sala de aula, sugerem a importância de novas pesquisas que adotem abordagens multimétodo e ampliem o escopo de análise para outras instituições de EPT. A inclusão da perspectiva dos estudantes PAEE em investigações futuras se mostra igualmente essencial para uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado.

Como contribuição teórica, esta pesquisa oferece subsídios importantes para futuras pesquisas no campo da educação inclusiva na EPT, destacando a necessidade de políticas institucionais que ultrapassem o discurso e se materializem

em ações concretas. Na prática, os resultados indicam urgência de: (1) programas permanentes de formação docente que integrem teoria e prática; (2) fortalecimento dos núcleos de apoio como articuladores pedagógicos; e (3) implementação de planos de acessibilidade abrangentes.

Em síntese, os dados revelam que a verdadeira inclusão na educação profissional exige mais que a simples adoção de metodologias ativas - demanda uma transformação estrutural e cultural da instituição escolar. Como bem destacou Freire (1996), a educação libertadora não se faz com improvisos, mas com compromisso político e pedagógico. É nessa direção que esta pesquisa espera contribuir, oferecendo não apenas um diagnóstico dos desafios, mas também apontando caminhos possíveis para a construção de uma educação profissional verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e metodologias ativas na educação**. Campinas: Papirus, 2022.

ARAÚJO, Christian Douglas Oliveira; SERUFFO, Marcos César da Rocha. **Educação especial e inclusiva no debate científico: uma análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil: Special and Inclusive Education in the scientific debate: an integrative critical analysis of academic productions in Brazil**. Revista Cocar, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9543>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ARAÚJO, Christian Douglas Oliveira; SERUFFO, Marcos César da Rocha; PONTES, Paulo André Ignacio. **Educação profissional e tecnológica na perspectiva da inclusão: revisão integrativa**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL, COOPERATIVISMO E ECONOMIA SOLIDÁRIA, 17., 2024, Castanhal. **Anais eletrônicos...** Castanhal: IFPA Campus Castanhal, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sicoopes2024/879197-educacao-profissional-e-tecnologica-na-perspectiva-da-inclusao--revisao-integrativa/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BACICH, Lilian.; MORAN, José Manuel. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologias ativas e mediação pedagógica: por uma docência inovadora**. São Paulo: Vozes, 2019.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, Jonathan.; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília: MEC/CNE, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

CLARK, Ruth Colvin.; MAYER, Richard. E. **E-learning and the science of instruction**. San Francisco: Pfeiffer, 2016.

DEWEY, Jhon. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 2010.

DINIZ, Débora; SILVA, Fernanda. **Educação inclusiva e equidade no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JIN, Yuping. Development of Word Cloud Generator Software Based on Python. **Procedia Engineering**. v. 174, p.788-792, 2017.

LIMA, M. C. L.; FREITAS, R. A. Sala de aula invertida e inclusão: possibilidades e desafios para a Educação Especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 58, p. 1-21, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, Ana Paula; MAZZOTTA, Marcos. Inclusão escolar e práticas pedagógicas diferenciadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, 2019.

MATTAR, João. **Tecnologias na educação e metodologias ativas: uma abordagem crítica**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Alicia. **A criatividade no processo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Alicia. **A subjetividade na educação: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2021.

MORAN, José M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José M. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2020.

NÓVOA, António. O regresso dos professores: contra a redução das escolas a fábricas de aprendizagem. In: NÓVOA, António; ALVES, Nuno (Orgs.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2019.

OLIVEIRA, Kátia Regina dos Santos; FREITAS, Denise de Camargo. **Formação docente para a educação inclusiva: caminhos possíveis para práticas emancipatórias**. Curitiba: CRV, 2022.

OLIVEIRA, Regina; FREITAS, Sônia. **A escola como espaço de inclusão: práticas e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RIOS, Telma Ferreira. O papel dos NAPNEs na inclusão do estudante com deficiência no ensino técnico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 17., 2023. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2023.

RODRIGUES, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Currículo e práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cortez, 2021.

SAHEB, Danilo. **Educação, tecnologias e metodologias ativas: redefinindo a sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2022.

SANTOS, Ana Beatriz Ferrari dos; SOUZA, Neuza Siqueira de; SODRÉ, Mariza Sueli de Oliveira; ABREU MOL, Gabriel Mello dos Santos. Contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão educacional de pessoas surdas: uma revisão narrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, e89913, 2024.

SANTOS, Luciana Maria; OLIVEIRA, Fernanda Rodrigues. Formação para a inclusão e metodologias inovadoras no ensino técnico: desafios para uma pedagogia crítica. **Revista Educação e Práxis**, volume 14, número 2, páginas 85–101, 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VALENTE, José Armando. **Tecnologia e educação inclusiva**. São Paulo: Edusp, 2019.

VALENTE, José Armando. Tecnologias digitais e educação inclusiva: contribuições das tecnologias assistivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 1, p. 39-56, 2019.

VYGOTSKY, Levy Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

V) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS INTERCRUZADOS DOS ARTIGOS

A presente pesquisa, ao articular Educação Especial e Inclusiva e Metodologias Ativas de Ensino, reafirma a centralidade da inclusão como princípio estruturante de uma educação comprometida com a justiça e igualdade social pela democratização do conhecimento. O diálogo entre esses dois eixos possibilitou uma leitura crítica das políticas e práticas da Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de ensino que historicamente busca formação integral dos sujeitos, evidenciando tanto avanços quanto limites que ainda permeiam a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo.

O primeiro artigo, “Educação Profissional e Tecnológica na Perspectiva da Inclusão: Revisão Integrativa”, evidenciou que, embora a legislação brasileira assegure o direito ao acesso, permanência e aprendizagem de estudantes público da Educação Especial (PAEE), os Institutos Federais ainda enfrentam desafios significativos para consolidar tais princípios. Entre os principais achados, destacam-se: a persistência de currículos inflexíveis, que limitam adaptações e personalizações pedagógicas; a escassez de recursos humanos e materiais para práticas inclusivas; a insuficiência de dados específicos sobre matrículas, evasão e conclusão de estudantes com deficiência na EPT, o que fragiliza o monitoramento das políticas; o protagonismo dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), que se configuram como espaços de mediação entre política e prática, mas que operam frequentemente com sobrecarga e sem financiamento adequado.

Esses resultados dialogam com a crítica de Frigotto (2011), que adverte para as tensões da Rede Federal entre a lógica produtivista e a formação omnilateral, haja vista própria construção histórica da modalidade de ensino. Assim, a inclusão na EPT não pode ser vista apenas como responsabilidade de núcleos isolados, mas como eixo transversal da política institucional de ensino, que busque as relações necessárias entre os vários setores pedagógicos para suporte à práticas inclusivas no interior das salas de aula.

O segundo artigo, “Educação Especial e Inclusiva no debate científico: uma

análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil”, ampliou a análise ao mapear pesquisas no campo acadêmico-científico em circulação no país. O levantamento demonstrou que, apesar do crescimento das produções sobre inclusão, há uma concentração nos níveis iniciais da educação básica, com menor ênfase na EPT. Isso revela um vazio investigativo que precisa ser enfrentado. Entre os resultados, destacam-se: a necessidade de maior financiamento para políticas inclusivas; a insuficiência da formação inicial dos professores, que ainda prioriza modelos tradicionais de ensino e pouco contempla a diversidade; a transformação paradigmática em curso, na qual a inclusão deixa de ser entendida como exceção e passa a ser condição para a renovação da escola.

Esse resultado encontra respaldo em autores como Mantoan (2015), ao defender que a inclusão não é mera adaptação, mas uma reconfiguração epistemológica do que entendemos por escola. No campo da EPT, isso implica repensar práticas pedagógicas que historicamente foram moldadas por exigências técnicas e meritocráticas, além de uma formação que visa o mundo do trabalho na aplicação de habilidades e competências laborais. São fatores que incidem sobre o acolhimento da diversidade de conhecimentos, suas formas e meios de disseminação no interior dos institutos federais, no sentido único de atender a todo alunado sem distinção.

O terceiro e último artigo, “Metodologias Ativas de Ensino e Educação Especial Inclusiva: práticas educativas no Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA)”, trouxe a dimensão empírica da investigação. Os dados revelaram que metodologias como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) criam ambientes colaborativos e participativos, favorecendo a autonomia, independência, cooperação e aprendizagens significativas. Quando aplicadas em turmas inclusivas, essas metodologias potencializam, não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também, dimensões socioemocionais, ambientais e relacionais, fortalecendo a interação entre estudantes com e sem deficiência.

Entretanto, os resultados também apontaram obstáculos: carência de recursos de acessibilidade, ausência de formação docente contínua voltada às metodologias ativas e inclusão, dificuldades de adaptação curricular e a permanência de barreiras comunicacionais e atitudinais. Esses limites reforçam a análise de Valente (2019), segundo o qual metodologias ativas só se consolidam como práticas inovadoras

quando articuladas a processos institucionais de formação e apoio docente. Nesse ponto pode-se falar da atuação dos NAPNEs que buscam a articulação técnica e pedagógica necessárias para o trabalho no âmbito da Educação Especial.

Em conjunto, os três artigos oferecem uma visão integrada da inclusão na EPT: de um lado, a produção normativa e científica aponta caminhos e referenciais; de outro, a prática concreta nos campi revela experiências inovadoras, mas também lacunas persistentes. O fio condutor desses resultados é a constatação de que a inclusão educacional não pode depender apenas do esforço individual de docentes engajados, mas exige políticas institucionais estruturantes, financiamento adequado e uma cultura escolar baseada na equidade.

Além disso, os achados indicam que as metodologias ativas, quando intencionalmente planejadas para contextos inclusivos, possuem potencial transformador. Elas deslocam o estudante de uma posição passiva para um papel de protagonista, estimulando processos de cooperação, independência, autonomia e criticidade. Na perspectiva Freireana (Freire, 1996), trata-se de ressignificar a prática educativa como ato político e emancipador, capaz de transformar não apenas sujeitos, mas também instituições.

Assim, a presente pesquisa evidencia que a consolidação de uma EPT inclusiva e inovadora requer o enfrentamento simultâneo de três dimensões: *I. Estrutural* – superação da falta de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e tecnológica. *II. Pedagógica* – adaptação curricular, formação docente e uso de metodologias inclusivas. *III. Cultural* – transformação de valores institucionais ainda marcados por práticas capacitistas e tecnicistas. Acredita-se que políticas educacionais mais efetivas nestas três esferas, podem transformar, tanto os ambientes educativos da EPT, quanto as práticas pedagógicas no sentido de observância das diferenças e diversidade de seus alunos.

Nesse horizonte, o fortalecimento dos NAPNEs, a ampliação das políticas institucionais de inclusão e a incorporação crítica das metodologias ativas constituem caminhos promissores para a construção de uma EPT mais equitativa. A pesquisa, nesse sentido, amplia e consolida o debate acadêmico acerca da prática educacional, reafirmando que a inclusão não é concessão, mas direito inalienável, que deve orientar as escolhas pedagógicas e institucionais em todas as esferas educacionais, dos níveis mais básicos à EPT como evidenciada neste estudo.

VI) CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo central compreender as interfaces entre a Educação Especial e Inclusiva e as metodologias ativas de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), analisando suas potencialidades, limites e contradições. A investigação se desenvolveu a partir da produção de três artigos científicos que, articulados entre si, possibilitaram um olhar mais abrangente e crítico sobre os processos de inclusão educacional e inovação pedagógica, tomando como lócus principal o Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, sem perder de vista as discussões centrais do cenário nacional oriundo das políticas públicas que orientam a temática.

O primeiro artigo, intitulado Educação Profissional e Tecnológica na Perspectiva da Inclusão: Revisão Integrativa, apresentou um levantamento sistemático em bases acadêmicas, que se revelou um campo de produção científica ainda incipiente, confirmando um déficit de pesquisas e a necessidade de ampliar os debates sobre inclusão em espaços de formação técnica e tecnológica. Um dos achados relevantes refere-se ao papel estratégico dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), ambiente institucional criado no âmbito da Rede Federal. Esses núcleos emergem como dispositivos organizacionais capazes de tensionar as práticas pedagógicas e propor alternativas para eliminar barreiras à inclusão, embora sua atuação seja limitada por fatores como ausência de recursos, sobrecarga de profissionais e fragilidade na integração institucional. Apontou ainda que as metodologias ativas — quando aplicadas de maneira eficiente — tornam-se ferramentas potencializadoras de inclusão, pois flexibilizam currículos, valorizam o protagonismo do estudante e promovem aprendizagens colaborativas. No entanto, destacou-se que a efetividade dessas metodologias depende da existência de condições estruturais e pedagógicas que garantam acessibilidade, acompanhamento especializado e formação docente permanente.

O segundo artigo, Educação Especial e Inclusiva no debate científico: uma análise crítico-integrativa das produções acadêmicas no Brasil, avançou para a análise das pesquisas *stricto sensu*, com foco na Educação Especial e Inclusiva em suas múltiplas dimensões. O estudo demonstrou que, apesar da consolidação de políticas públicas inclusivas no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), persistem lacunas significativas entre o que está posto nos documentos normativos e o que se realiza no cotidiano das escolas. Um dos pontos fortes identificados foi a capacidade das metodologias ativas de ensino em dialogar com os pressupostos inclusivos, uma vez que estimulam o protagonismo, a reflexão crítica, a resolução de problemas e a construção coletiva de saberes. Evidenciou-se ainda que a maioria dos programas de formação docente ainda não prepara suficientemente os futuros professores para lidar com a diversidade, o que compromete a consolidação de práticas efetivamente inclusivas. Além disso, a produção acadêmica sobre inclusão tende a se concentrar mais na educação básica, havendo escassez de estudos que abordem de forma específica os desafios e possibilidades da EPT. Essas constatações reforçam a necessidade de um debate mais crítico e situado, que considere as singularidades da modalidade, seus sujeitos e as possibilidades reais de uma EPT efetivamente inclusiva.

O terceiro artigo, intitulado Metodologias Ativas de Ensino e Educação Especial Inclusiva: práticas educativas no Instituto Federal do Pará, Castanhal (PA), trouxe uma análise empírica das práticas pedagógicas desenvolvidas na EPT sob a ótica da inclusão. O estudo revelou como o uso de metodologias ativas — como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) — tem favorecido o engajamento, a autonomia e o protagonismo de estudantes público da Educação Especial no IFPA-Castanhal.

Os resultados apontaram que, quando essas metodologias são aplicadas em contextos colaborativos, com apoio do NAPNE e da gestão institucional, elas se tornam instrumentos eficazes de democratização do ensino, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o fortalecimento das dimensões socioemocionais dos estudantes. Contudo, o artigo também destacou desafios

persistentes, como a necessidade de formação continuada dos docentes, a adaptação de materiais didáticos e a ampliação do uso de tecnologias assistivas. A pesquisa evidenciou que o êxito das metodologias ativas na EPT depende de uma cultura institucional inclusiva, que reconheça a diversidade como princípio e adote práticas pedagógicas centradas no estudante, superando modelos tradicionais e excludentes.

De modo geral, os três artigos convergem para a constatação de que a inclusão na EPT exige o enfrentamento contínuo das barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que ainda dificultam a trajetória de estudantes com deficiência. Se, por um lado, há normativas e iniciativas institucionais importantes, por outro, persistem desafios relacionados ao financiamento de políticas inclusivas, à produção de dados que permitam monitorar a inclusão na EPT e à consolidação de processos formativos que preparem os docentes para lidar com a diversidade. As metodologias ativas, nesse cenário, configuram-se como aliadas importantes, mas não podem ser compreendidas como panaceia: sua eficácia depende de condições concretas de aplicação, de intencionalidade pedagógica e da articulação com políticas institucionais robustas.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta pesquisa reflete não apenas uma investigação acadêmica, mas também uma trajetória como educador e ex-coordenador de Educação Especial em Castanhal. A vivência prática com estudantes público da Educação Especial, associada ao trabalho em um Instituto Federal, evidenciou que a inclusão não é apenas um princípio abstrato, mas um processo concreto que exige sensibilidade, escuta, compromisso ético e inovação pedagógica. Ao longo da pesquisa, pode-se constatar que metodologias ativas, especialmente a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), quando planejadas de forma intencional e articuladas às necessidades educacionais dos estudantes, podem se tornar instrumentos relevantes de democratização da aprendizagem.

Em termos de perspectivas futuras, esta dissertação aponta para a necessidade de aprofundar a análise das práticas inclusivas em diferentes contextos

da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como outros Institutos Federais situados em distintas regiões do país, campi interioranos e contextos educacionais urbanos e rurais, ampliando o foco para outras regiões do Brasil e contemplando públicos ainda pouco estudados, como estudantes com altas habilidades/superdotação.

Retomando o problema de pesquisa que orientou esta investigação, pode-se afirmar que, no contexto do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, a Educação Especial Inclusiva tem se efetivado por meio de práticas pedagógicas que buscam valorizar o protagonismo discente, especialmente a partir da incorporação de metodologias ativas de ensino e da atuação institucional do NAPNE. Essas práticas têm contribuído para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes público da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. Ao mesmo tempo, a análise realizada permite compreender que a realidade da inclusão na EPT no município de Castanhal (PA) ainda se apresenta como um processo em construção, marcado por avanços institucionais importantes, mas também por desafios relacionados à formação docente e às condições estruturais necessárias para consolidar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Desse modo, ao articular fundamentos teóricos, análise da produção científica e evidências empíricas oriundas do contexto do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, esta dissertação contribui para ampliar a compreensão sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica. Ao evidenciar o potencial das metodologias ativas no fortalecimento da inclusão educacional, o estudo reafirma a importância de que instituições formadoras assumam, de forma cada vez mais estruturada, o compromisso com uma educação que reconheça a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo e da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

VII) REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROWS, H. S. *Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview*. *New Directions for Teaching and Learning*, v. 68, p. 3–12, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. *Censo Escolar 2023: resultados e análises*. Brasília, DF: MEC, 2024.
- DINIZ, D.; SILVA, F. A. *Deficiência e igualdade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. *Educação profissional e tecnológica e o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- MEDEIROS, A. C.; PASSOS, V. M. *Políticas inclusivas e a atuação dos NAPNEs na Rede Federal: desafios e possibilidades*. *Revista Educação Profissional e Tecnológica em Debate*, v. 3, n. 2, p. 55–73, 2019.

MEDEIROS, F. A.; PASSOS, M. R. Os NAPNEs e a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 1, p. 44–61, 2019.

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2–25.

PANSINI, F. *Inclusão e políticas públicas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 2, p. 101–118, 2018.

PANSINI, F. N. *Educação Profissional e Inclusão: desafios e possibilidades nos Institutos Federais*. *Revista Educação em Debate*, v. 40, n. 1, p. 90–107, 2018.

TREVISAN, C. S. O direito à educação profissional e tecnológica sob o olhar da inclusão. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 13, n. 39, p. 184–205, 2023.

TREVISAN, R. S. A inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais: práticas, políticas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 1–22, 2023.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, 2019.

VASCONCELOS, A. C. P.; RAHME, E. A. C.; GONÇALVES, E. B. *Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica*. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 3, n. 4, p. 123–139, 2020.

VASCONCELOS, A.; RAHME, M.; GONÇALVES, F. Os desafios dos NAPNEs na consolidação da cultura inclusiva na Rede Federal. *Revista Educação e Diversidade*, v. 9, n. 2, p. 65–84, 2020.

VILARONGA, L. B.; et al. *Boas práticas de inclusão na Rede Federal: relatos dos NAPNEs*. *Revista NAPNE em Ação*, v. 3, n. 1, p. 12–30, 2021.

VILARONGA, R.; et al. *Ações inclusivas nos NAPNEs da Rede Federal: experiências e desafios*. *Revista NAPNE em Ação*, v. 2, n. 1, p. 15–29, 2021.