

Uma visão macroscópica brasileira das lacunas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

 <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2025.v9.1685>

Ailton Batista de Albuquerque Junior¹
Sinara Socorro Duarte Rocha²
Ana Cláudia Uchôa Araújo³
Antonia de Lis de Maria Martins Torres⁴

Data de submissão: 14/3/2025. Data de aprovação: 28/5/2025. Data de publicação: 17/6/2025.

Resumo – Os desdobramentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foram historicamente marcados pela exclusão, acentuação das assimetrias sociais e pelo dualismo educacional. Destarte, essas duas modalidades educacionais configuram-se por meio de convergências e interfaces, em razão de terem sido criadas para atendimento à categoria subalterna, trazendo formas de ocupação e treinamento laboral para aqueles que porventura poderiam afetar negativamente o sistema capitalista, em detrimento do desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências intelectuais assentadas na perspectiva omnilateral. Logo, tem como objetivo identificar aproximações e distanciamentos na execução da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, dentro da Educação Profissional Tecnológica (EPT) na conjuntura brasileira, reconhecendo as lacunas a serem preenchidas para a garantia de uma formação omnilateral, respeitando as singularidades dos aprendizes, em todos os níveis e modalidades. A metodologia contou com pesquisas bibliográfica e documental, alicerçadas na perspectiva qualitativa, buscando responder à questão norteadora: quais as limitações existentes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) para aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ante o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade? Em síntese, para conjugar essas duas perspectivas enfrenta-se uma gama de desafios, entre eles a inexistência de recursos financeiros suficientes e a inadequada formação docente para alcançar os objetivos propostos pelo ordenamento jurídico.

Palavras-chave: Dualismo educacional. Omnilateralidade. Direitos Humanos. Educação Profissional e Tecnológica.

A macroscopic Brazilian view of the gaps in Special Education in the Inclusive Perspective (EEPI) in the context of Professional and Technological Education (EPT)

Abstract – The genealogy and development of Professional and Technological Education (EPT) and Special Education from an Inclusive Perspective have historically been marked by exclusion, accentuation of social asymmetries and educational dualism. Thus, these modalities present convergences and interfaces because they were created to serve disadvantaged groups,

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Ceará. Tutor do curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo.  pedagogo.uece@hotmail.com  <https://orcid.org/0009-0001-2372-4568>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal do Ceará. Paracuru, Ceará, Brasil.  sinara.duarte@ifce.edu.br  <https://orcid.org/0000-0003-4345-9295>  <http://lattes.cnpq.br/1289255353073771>.

³ Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pedagoga do Instituto Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil.  ana@ifce.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-1377-6540>  <http://lattes.cnpq.br/2238185129695360>.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e pós-doutora na área de Ciências Humanas pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil.  lisdemaria@ufc.br  <https://orcid.org/0000-0001-9075-3898>  <http://lattes.cnpq.br/0290068964313599>.

providing forms of employment and job training for those who could negatively affect the capitalist system, to the detriment of the development of intellectual capacities, skills and competencies based on the omnilateral perspective. In view of this, this study aims to identify similarities and differences in the implementation of special education from an inclusive perspective, within Professional Technological Education (EPT), recognizing the gaps that need to be filled to guarantee an omnilateral education that respects the singularities of learners, at all levels and modalities. Given the above, the methodology employed was a combination of bibliographical and documentary research, based on a qualitative perspective, aimed at answering the guiding question: what are the existing limitations of Special Education from an Inclusive Perspective (EEPI) for application in Professional and Technological Education (EPT) in the teaching-learning process in contemporary times? In short, combining these two perspectives faces a range of challenges, including the lack of sufficient financial resources and inadequate teacher training.

Keywords: Educational dualism. Omnilaterality. Human rights. Professional and Technological Education.

Una visión macroscópica brasileña de las lagunas de la Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva (EEPI) en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT)

Resumen – Los desarrollos de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) y de la Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva han estado históricamente marcados por la exclusión, el acentuamiento de las asimetrías sociales y el dualismo educativo. Así, estas dos modalidades educativas se configuran mediante convergencias e interfaces, al haber sido concebidas para atender a categorías subalternas, promoviendo formas de ocupación y capacitación laboral para aquellos que potencialmente podrían impactar negativamente el sistema capitalista, en detrimento del desarrollo de capacidades, habilidades y competencias intelectuales desde una perspectiva omnilateral. El objetivo de este estudio es identificar aproximaciones y distanciamientos en la implementación de la Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva dentro de la EPT en la realidad brasileña, reconociendo las lagunas que deben ser abordadas para garantizar una formación omnilateral, respetando las singularidades de los educandos, en todos los niveles y modalidades de enseñanza. respetando las singularidades de los educandos, en todos los niveles y modalidades. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica y documental, basada en una perspectiva cualitativa, buscando responder a la pregunta orientadora: ¿cuáles son las limitaciones existentes en la Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva (EEPI) para su aplicación en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), ante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la contemporaneidad? En síntesis, articular estas dos perspectivas implica enfrentar diversos desafíos, entre ellos la insuficiencia de recursos financieros y la formación docente inadecuada para alcanzar los objetivos establecidos por el ordenamiento jurídico.

Palabras clave: Dualismo educativo. Omnilateralidad. Derechos Humanos. Educación profesional y tecnológica.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui-se como modalidade educacional, perpassando todos os níveis e modalidades da educação nacional formal, integrada às dimensões de trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Dessa forma, deverá ser organizada em eixos tecnológicos, em harmonia com as estruturas sócio-ocupacionais do trabalho, mediante as exigências da formação profissional nos diversos níveis, em consonância com o ordenamento jurídico nacional (Brasil, 2021). Assim, é desafiante discutir a inclusão na EPT em face das

demandas das políticas públicas orientadas ao pleno acesso de todos os alunos no processo de aquisição de aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo importante conhecer a história da inclusão das pessoas com deficiência na esfera educativa (Xavier; Silveira, 2020).

A *relevância* do presente estudo reside em Mazzota (1991) tipificar a formação continuada de professores como um instrumento eficiente para o atendimento dos alunos atípicos, em virtude da escassez de pesquisas acerca da formação continuada dos educadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), bem como temáticas que associem a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com outras modalidades educativas, destacando aqui o caso da EPT.

Fertilmente, Stainback e Stainback (1999) postulam a educação inclusiva a partir da inserção de todos na educação formal, a despeito de seus talentos, deficiências, origens socioeconômicas, linguísticas e/ou culturais, atendendo às necessidades especiais educativas desses segmentos. Tendo em vista o exposto, emergiu a *questão norteadora*: quais as limitações existentes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) para aplicação na EPT ante o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade?

A *justificativa* para este empreendimento investigativo reside no fato de reconhecermos que as divergências enfrentadas nos estabelecimentos educacionais descortinam a carência de debates sobre as práticas discriminatórias institucionais, que poderiam criar caminhos para superá-las. Assim, EEPI em todos os espaços educacionais, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), eclode como espaço central para o debate contemporâneo em face do papel dos estabelecimentos educacionais na superação da lógica excludente.

Desta forma, circunscrevemos a pertinência de explicar a historicidade do termo *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (EEPI), que se consolida como categoria sintetizante de um documento normativo em nível nacional, imbricado nos avanços e retrocessos do objeto de estudo deste ensaio. Nesse ínterim, a educação especial surgiu como atendimento educacional especializado, substituindo o ensino regular comum. Contudo, progressivamente as normas orientavam a inserção das pessoas com deficiências (PCD) em classes comuns da instrução regular, condicionando que tenham pelo menos as condições de acompanhamento e desenvolvimento em ritmo similar ao dos demais discentes (Brasil, 1994).

Resumidamente, apenas com a Declaração de Salamanca proclama-se a necessidade de acomodação de todas as crianças nas escolas regulares, haja vista que elas se constituem como os meios mais eficazes no combate às atitudes discriminatórias (Brasil, 1994). Nessas premissas, salientamos que, no transcurso deste texto, recorreremos às terminologias *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, Educação Especial e Inclusiva ou somente Educação Inclusiva, considerando que todos os termos atribuídos serão empregados com sentido estritamente contemporâneo, trocando os termos unicamente para fins estéticos e estilísticos da Língua Portuguesa.

O presente estudo foi consubstanciado em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, solidificado pela abordagem qualitativa, tendo como *objetivo* identificar aproximações e distanciamentos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Diante do exposto, notabiliza-se que a educação inclusiva e a educação profissional são modalidades resultantes de uma multiplicidade de disputas e tendências complexas no transcurso da história do país, estabelecendo uma arena de disputas ideológicas entre as classes que disputam poderes e narrativas na direção econômica e política societária.

2 Desafios da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica

De fato, em virtude das lutas travadas por movimentos sociais em favor de pessoas com deficiência, hodiernamente exige-se cada vez mais a inclusão desse segmento em instituições educativas, tanto na educação básica como na educação superior (Silva; David; Vasconcelos,

2022). Assim, no tocante ao arsenal de produção científica, Amaral, Mota e Miranda (2020) mapearam experiências de teses e dissertações, de 2008 a 2018, acerca da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais. Por conseguinte, encontraram um total de 92 produções apontando a Educação Inclusiva como uma das molas propulsoras para a qualidade na educação brasileira.

Em consonância com Silva, Santos e Grabowski (2023), depreende-se que os estudos sobre a inclusão das pessoas com deficiência (PcD) na EPT encontram-se em fase inicial de investigação com pouca quantidade de publicações acerca da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Silva; Santos; Grabowski, 2023).

A propósito, ao tratar da constituição histórica da EPT e da EEPI no Brasil, aduzimos que ambas foram permeadas por cenários excludentes, acentuando as desigualdades sociais e provocando a intensidade antagônica na dualidade de classes, estando a educação a serviço de diferentes segmentos sociais. Portanto, caberia uma formação ampla e intelectual aos dirigentes da elite em detrimento de uma formação funcional/tecnicista/operacional/aos menos favorecidos, visando atender exclusivamente ao mercado de trabalho e suas demandas pelo lucro a todo custo (Oliveira; Delou, 2022).

Nosso estudo é caracterizado como estado do conhecimento em virtude de se configurar como um levantamento bibliográfico consubstanciado na identificação, registro e categorização, levando à reflexão e síntese acerca de determinada temática na produção científica, em um determinado espaço de tempo (Morosini; Fernandes, 2014; Sposito, 2009). Nesse esforço, postulamos que muito mais que uma abordagem pedagógica, a Educação Inclusiva diz respeito às responsabilidades com a equidade, com a diversidade e o respeito aos direitos de todos os alunos, respeitando as suas habilidades, origens, diferenças etárias, físicas, linguísticas, mentais, psicológicas, culturais ou econômicas (Lima, 2024). Nessa constância, apontamos a EPT como ferramenta indeclinável na promoção de uma formação integral e emancipatória, conectada com as demandas socioeconômicas e culturais. À vista disso, é condição *sine qua non* que as diretrizes estejam alicerçadas na prática inclusiva, tendo em vista que a formação deverá transcender o foco do mercado de trabalho, centralizando a formação integral e humana, por meio de uma perspectiva de integralidade e coletividade de suas relações dialógicas com o outro.

Fervorosamente, o cerne dessa modalidade educativa reside na crença de que qualquer pessoa terá o direito de aprender conforme o seu ritmo, considerando as necessidades específicas de cada indivíduo e promovendo seu pleno desenvolvimento nas esferas acadêmicas, sociais e emocionais (Mantoan, 2006). Destarte, incontestavelmente, circunscrevemos que a prática da inclusão mobiliza as instituições educativas formais para vicissitudes estruturais, quebrando paradigmas de escolas homogêneas para dar espaço a centros de aprendizagens calcados na heterogeneidade, de modo que a escola seja verdadeiramente de todos (Jiménez, 1997).

A consolidação da educação inclusiva demanda prioritários investimentos para infraestrutura dos equipamentos educativos e para a formação docente, que deverá lançar um olhar mais diligente às práticas pedagógicas inclusivas diante da individualidade dos aprendizes. Por esse turno, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, elencou a meta 4, buscando “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2014, p. 4). Assim, corroborou a LDB 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988, mencionando a preferência de inserção desse público na rede regular de ensino.

Na práxis pedagógica, reconhecemos como imprescindível a adoção de abordagens que valorizem as potencialidades de cada indivíduo, por meio da utilização de metodologias ativas e tecnologias assistivas, incluindo recursos acessíveis que favoreçam o aprendizado.

Com vigor, consideramos pertinente que a formação de professores nesse âmbito ocorra por intermédio de um processo contínuo, articulando teoria e prática e valorizando a reflexão crítica acerca da própria prática pedagógica (Pimenta, 1999). À vista disso, demarcamos ser primordial o oferecimento de programas de formação continuada para professores, garantindo que estejam adequadamente preparados para atender às necessidades variadas dos discentes em ambientes verdadeiramente inclusivos.

De fato, tendo em vista estarmos inseridos em um sistema excludente, é perceptível crescentes tentativas por parte dos docentes para modificarem suas práticas pedagógicas e avaliativas, inobstante haver fortes solidificações que emperam a sua concretização (Campolin; Raymundo, 2022).

Na verdade, a inclusão educacional busca garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas características individuais (pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, negros, indígena, LGBTQIA+, vulneráveis socioeconomicamente, entre outros) tenham acesso a oportunidades de aprendizagens equitativas e qualitativas (Albuquerque Junior *et al.*, 2020). Nesse contexto, na EPT a inclusão torna-se ainda mais relevante, tendo em vista que a formação profissional não prepara os indivíduos somente para o mercado de trabalho, mas preponderantemente para o exercício da cidadania com plena participação na sociedade. Nessa acepção, promovendo a inclusão, a EPT fortalece a formação de profissionais mais qualificados e conscientes de suas responsabilidades sociais ao mesmo tempo em que atendem às demandas e potencialidades de uma heterogeneidade de discentes (Lira *et al.*, 2024).

Constatamos a existência de dilemas e contradições na aplicação de propostas pedagógicas para a Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que existe ordenamento jurídico suficiente. Entretanto, as barreiras atitudinais, caracterizadas por entraves mentais e sociais, impedem a consolidação de uma educação de fato consciente, crítica, democrática e inclusiva. Por isso, assinalamos a emergência da presença da temática de inclusão nos currículos das formações para a docência, inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, conforme dispõe a Resolução nº 4/2024, as quais pontuam que, ao concluir a graduação, o egresso deverá ter aptidão para aplicação de estratégias de ensino e atividades didáticas diversificadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, incluindo também a população da Educação Especial na perspectiva inclusiva, considerando a heterogeneidade de contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024).

Com efeito, pontuamos que os modelos de formação integrada são identificados como um caminho promissor para projeções educativas inclusivas. Por conseguinte, a aproximação dessa proposta formativa com a educação inclusiva consolida-se ao passo que ela reconhece o aprendiz como o centro do processo de ensino-aprendizagem, através do respeito às suas particularidades. À vista disso, a inclusão escolar na EPT configura-se como tarefa complexa, tendo em vista a existência de múltiplos desafios. Por isso, consideramos urgente e pertinente a conjunção efetiva dessas três vertentes, porém reconhecendo ser um movimento de avanços e recuos ante as conjunturas preestabelecidas em que prevalecem movimentos conservadores mesmo implicitamente identificados.

Nesses termos, circunscrevemos que, para a ocorrência de vicissitudes, faz-se necessária a busca por sensibilização e conscientização de todos os agentes envolvidos no processo educativo, advogando pelo desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Indiscutivelmente, a efetivação da educação inclusiva irrompe como uma meta basilar em todos os níveis e modalidades educacionais, mormente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Averiguamos que, para a consolidação real da educação inclusiva, urge uma mudança cultural e a aplicação de investimentos significativos, haja vista que inserção inclusiva nas salas de aula requer o compromisso do poder público, das escolas, das famílias e da sociedade, efetivando não somente o acesso, mas também a qualidade no processo de ensino nos diversos

níveis, formatos, layouts e modalidades educacionais, promovendo uma educação consubstanciada em princípios éticos, políticos e estéticos, mediante a formação humana integral e a construção de uma sociedade plural, justa, democrática e inclusiva (Pereira *et al.*, 2025).

2.1 As funções ideológicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como arena de disputas para operacionalização da inclusão

No cenário atual, trazer à arena de debates a EEPI na EPT desabrocha como uma ação de cunho político, cultural, social e pedagógico, alicerçada na defesa dos direitos de todos/as os/as aprendizes estarem juntos/as, participando e compartilhando saberes, inexistindo quaisquer tipos de discriminações (Brasil, 2008). Nesse âmbito, as pautas da educação inclusiva constituem-se em paradigmas educacionais consubstanciados nos direitos humanos, conjugando tanto a igualdade como a diferença como valores intrínsecos que avançam em prol da equidade formal, descortinando as violências e a exclusão como imbróglis implícitos que devem ser superados nos espaços educacionais.

Com efeito, a reflexão-ação-reflexão para a inclusão traz à baila a percepção de que profissionais que nela atuam devem concebê-la como transcurso de formação pela práxis pedagógica, por meio de investigação das possibilidades e recursos disponíveis, inclusive, fornecendo subsídios teórico-metodológicos de sua prática, contribuindo para o fortalecimento de um arsenal para efetiva inclusão e permanência de todos os segmentos sociais oriundos dessa nossa sociedade capitalista (Shon, 2000).

A inclusão na EPT é urgente visto que a formação profissional não prepara os indivíduos somente para o mercado de trabalho, carecendo de condições para o exercício da cidadania por meio da participação plena na sociedade. Por conseguinte, a promoção de uma formação na Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva implica mão de obra mais qualificada e consciente de suas responsabilidades sociais, atendendo às demandas e potencialidades de uma diversidade de aprendizes (Lira *et al.*, 2024).

Aliás, concordamos veementemente com Albuquerque Junior, Araújo e Borges (2024b), quando postulam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser reestruturado com profissionais suficientes para o atendimento ao maior número de excluídos, visto que atualmente o público-alvo desse atendimento é formado tão somente por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno de espectro autista e os com altas habilidades e/ou superdotação em escolas comuns do ensino regular) (Brasil, 2011).

Contemporaneamente, para fins legais, caracteriza-se *pessoa com deficiência* aquela que possui “impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que, em interação com inúmeras barreiras, podem impossibilitar sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de condições com outrem” (Brasil, 2008, p. 9). Por conseguinte, para que as pessoas possam ser inseridas nessa categoria, deverá haver uma avaliação biopsicossocial, por “equipe multiprofissional e interdisciplinar, que identificará os impedimentos nas funções e estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades e as restrições de participação social desses indivíduos” (Brasil, 2015, p. 1).

Por sua vez, os alunos *com transtornos globais do desenvolvimento* (TGD) representam as pessoas que possuem modificações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometendo a qualidade das relações e vínculos sociais e de comunicação, provocando comportamentos repetitivos com grande frequência. Nesses parâmetros, até a permanência do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM-IV), adotado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA), incluía nessa definição os alunos com autismo clássico (problemas de comunicação, interatividade social e linguagem); síndrome de Asperger

(atualmente denominado Nível 1 de Suporte); síndrome de Rett; transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Contudo, a partir de 2013, com a atual versão do DSM V, revisada em 2022, em que todas essas nomenclaturas se fundem, surgindo novos critérios de diagnósticos para autismo, identificando os níveis de gravidade ou necessidade de suporte para as atividades do cotidiano dividindo-se em três níveis: leve, moderado e severo.

Já os discentes com *altas habilidades/superdotação* são aqueles que apresentam elevado potencial nas áreas do conhecimento humano, em âmbito acadêmico, psicomotor, intelectual, artístico, assim como de liderança e criatividade, podendo as proeminências ocorrerem em esferas isoladas ou combinadas.

Desta forma, reconhecemos a seletividade de atendimento no AEE como um impasse ao movimento de inclusão, tendo em vista a exclusão de grande parcela de indivíduos oriundos de múltiplas camadas sociais vulneráveis. Dito isto, os educadores brasileiros intimam as instituições, órgãos e sistemas educativos de todas as esferas a (re)ajustarem o perfil do público-alvo a ser despachado pelo AEE, visto que os serviços desse setor devem garantir apoio especializado direcionado à eliminação das barreiras que possam embargar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Brasil, 2011).

A despeito disso, algumas instituições já acrescentaram outras especificidades a serem acolhidas pelo AEE, como, por exemplo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), sustentando que também farão jus ao Atendimento Educacional Especializado alunos com “transtornos de aprendizagem ou outras necessidades educacionais específicas que possam interferir na aprendizagem” (Brasil, 2024, p. 3). Nesses termos, as diversas instituições e sistemas educacionais podem e devem pensar uma estrutura e aparelhamento do AEE como estratégia para acesso, permanência e êxito das populações de múltiplas vulnerabilidades.

Por seu turno, o AEE daquela instituição educativa federal, além das intervenções prescritas no Decreto nº 7.611/2011, abarca auxílio suplementar às pessoas com diversos transtornos de aprendizagem como a dislexia, a discalculia, o TDAH, a dislalia e a disgrafia, entre muitos outros casos *sui generis*. Em síntese, o AEE deve dialogar com a Declaração de Salamanca (1994), quando postula a intervenção do atendimento escolar para todos os segmentos sociais, independentemente das condições etárias, físicas, sociais, intelectuais, mentais, emocionais, econômicas, linguísticas ou religiosas, entre outros grupos (Albuquerque Junior; Araujo; Borges, 2024a).

Nesse formato, depreende-se que o AEE realiza apenas parte da inclusão, destinada exclusivamente a pequenos recortes de acessibilidade, desconsiderando outras parcelas vulneráveis e em eminente evasão do processo de ensino-aprendizagem: como aquelas pessoas negras que enfrentam constantemente o racismo em seu cotidiano (inclusive nas instituições educativas, mediante o silenciamento dessa pauta); mulheres-mães e trabalhadoras (expostas a infundáveis cargas horárias remuneradas e não remuneradas), exigindo estudos acerca de gênero em nossa sociedade machista, patriarcalista, misógina e feminicida, pois a notabilizam como transgressora aos direitos das mulheres, pautada na mitologia da equidade de gênero (Souza Filho; Albuquerque Junior; Araújo, 2024a).

Ademais, devem ser visibilizadas as pessoas LGBTQIAP+, que vivem em um país que coloca como uma das opções mais viáveis para esses indivíduos a prostituição, pois raramente os empregadores estão dispostos a empregá-los tendo em vista preconceitos, estigmas e rotulações oriundas de uma sociedade conservadora.

Grosso modo, muitas são as singularidades que precisam de um diálogo intercurricular, circunscrevemos também, além dos ciganos e dos imunossuprimidos, os povos e comunidades tradicionais como caiçaras, os ribeirinhos, os quilombolas, os indígenas, os seringueiros, os apanhadores de sempre-vivas, estrangeiros ou qualquer outro segmento de pessoas excluídas

do direito de usufruir dos bens educacionais que demandam o direito de visibilidade curricular e atendimento pelo AEE, conforme as suas demandas.

Circunscrevemos que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) deve constituir-se como recurso estratégico para a inserção, permanência e êxito de educandos de forma equitativa nas instituições de ensino, mediante uma rede intersetorial de apoio e em consonância com pais, professores que estão em contato direto com os discentes, gestores, governantes e instituições filantrópicas, entre outras organizações sociais (Araújo *et al.*, 2025). Nesse contexto, a EEPI emerge como mecanismo transversal a todas as disciplinas, níveis, formatos e modalidades de ensino, incluindo, sobretudo, a Educação Profissional e Tecnológica, em virtude de a prática diária ainda encontrar uma multiplicidade de barreiras, mormente as barreiras atitudinais (Cruz; Santos, 2024).

Com tenacidade, destacamos a pertinência de trocar informações e compartilhar conhecimentos entre os pares docentes para a fertilização dos processos pedagógicos de inclusão, como importantes dispositivos para o avanço da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na Educação Profissional e Tecnológica, assinalando a coerência do registro e da publicação de práticas educativas em revistas, livros e anais de eventos, tendo em vista que elas contribuem decisivamente para discussões, análises e proposições de possíveis caminhos a seguir no transcurso do processo de ensino-aprendizagem de crianças atípicas (Sarturi; Santos, 2024; Rodrigues; Santana, 2023).

3 Considerações finais

Em síntese, as legislações e práticas inclusivas avançaram significativamente, na educação formal, seja em nível básico, seja em nível superior. Inobstante, as instituições educativas e os seus sistemas ainda enfrentam uma multiplicidade de limitações em face da implementação das práticas inclusivas para os indivíduos com necessidades educacionais específicas em todas as esferas formais, inclusive, na EPT.

Com labor, constatamos a inexistência de fórmulas, cartilhas, receitas e/ou prescrições para atuação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pois de fato o que existem são princípios solidificados na legislação vigente a serem operacionalizados no processo educacional inclusivo das pessoas atípicas no sistema educacional brasileiro. Todavia, cada especificidade demandará um plano específico de intervenção para cada sujeito.

Assinalamos a reflexão de que as instituições educativas formais, sobretudo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, necessitam sistematizar seus programas de formações iniciadas e continuadas, atualizando os currículos com conhecimentos atuais de inclusão, de forma que se quebrem paradigmas sobre as concepções conservadoras, estigmatizantes e incapacitantes que atravessam toda a sociedade acadêmica quando se fala em PcD. Além disso, o poder público deve oferecer suporte aos docentes, estimulando-os a serem agentes pesquisadores e promotores de práticas inclusivas em âmbito laboral e societário.

Circunscrevemos que a aplicação da EEPI dentro da EPT enfrenta uma gama de desafios, entre eles apontamos a inexistência de recursos financeiros suficientes e a inadequada formação docente. Essas lacunas implicam carência de materiais de ensino adaptados, tecnologias assistivas e suporte profissional; inexistência de professores especializados e adaptação metodológica; sobrecarga emocional dos educadores, pela ausência de parceria entre escola e família e de comunicação e envolvimento dos familiares.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR *et al.* Genealogia e desdobramentos da Política Pública de Educação Especial e Inclusiva no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do**

Conhecimento. Ano 5, ed. nº 5, v. 04, pp. 26-36, Maio, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/jr236. Acesso em: 20 jun.2025.

ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. de, BORGES, M. C.; ARAÚJO, A. C. U. Educação especial e inclusiva no Brasil: marcos regulatórios para inserção de “uma minoria” em sala de aula. **Caderno Pedagógico**, 21(3), e3218, 2024a. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-106>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B., BORGES, M. C.; ARAÚJO, A. C. U. Demarcações analíticas das políticas públicas para pessoas com deficiências. **Observatório de la economía latinoamericana**, 22(4), e4336, 2024b. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n4-182>. Acesso em: 20 fev. 2025.

AMARAL, Talita; MOTA, Samuel Rodrigues Condé; MIRANDA, Paula Reis de. Educação Inclusiva e Educação Profissional: um estudo de estado da arte no banco de Teses e Dissertações da Capes. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e127520, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1275>. Acesso em: 26 fev. 2025.

ARAÚJO, Cláudia Lima de; SANTOS, Queila Pereira; RIBEIRO, Hellen Maura Lucidia; FREITAS, Eliene Barbosa do Nascimento de; BUENO, Edinéia; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Educação inclusiva: os desafios da inclusão nas escolas brasileiras, **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE**, v. 11, nº 2, 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: <https://l1nk.dev/qLRKf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **LEI nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://encurtador.com.br/uBTVO>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/167931-rcp001-21/file>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: <https://encurtador.com.br/pYUcZ>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CAMPOLIN, Luciane da Costa; RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. A Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise das práticas avaliativas nos cursos técnicos subsequentes no IFSC - Campus Caçador. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 113-134, 2022. Disponível em: <https://encr.pw/YhufX>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CRUZ, Ana Carla Rocha; SANTOS, Elza Ferreira. Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 11 n. 2, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. **RESOLUÇÃO Nº 13, DE 12 DE MARÇO DE 2024**. Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Disponível em: <https://encr.pw/4hqgT>. Acesso em: 20 fev. 2025.

JIMÉNEZ, R.B. **Necessidades Educativas Especiais**. 2.ed. Lisboa: Dina livros, 1997.

LIMA, R. S. Promovendo a educação inclusiva: desafio e estratégias. **Revista Foco**, v.17 n.7, e5598, p.01-15, 2024.

LIRA, A. de L.; PATRÍCIO, C. de O. C.; SANTANA, S. de A. L.; COSTA, A. V. P. da; MONTEIRO, R. de F. F. V. Educação inclusiva e educação profissional tecnológica: aproximações com a proposta de formação integrada. **Caderno Pedagógico**, 21(13), e12948, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-494>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **A escola e a diversidade**: o que é ser uma escola inclusiva. 2006.

MAZZOTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes, 1991.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04–25, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PEREIRA, Jean Junio de Oliveira; GRAF, Lucimar; CARVALHO, Giuliana Ribeiro; LÔBO, Ítalo Martins; MARVILA, Luciene dos Santos Pereira. Caminhos da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Acadêmica Online**, 11(55), e976, 2025. Disponível em <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2025.V11N55.976>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil. 1999.

SANTANA, Tibéria Veloso; RODRIGUES, Kleber Fernando. A inclusão na educação profissional e tecnológica: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do IFPE. *In: Anais [...] do IX Congresso*

Nacional de Educação (CONEDU), Editora Realize: Campina Grande/PB, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/8rBq7>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SARTURI, Cristina; SANTOS, Angela Maria. Práticas inclusivas na educação profissional: uma revisão sistemática. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 46–61, 2024. DOI: 10.36524/profept.v8i1.1880. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1880>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SILVA, Antonio Soares Junior; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional e tecnológica e a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil: uma revisão da literatura: Educación profesional y tecnológica e inclusión de personas con discapacidad en Brasil: una revisión de literatura. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5923>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SILVA, Maria Aurinolia Barreto; DAVID, Priscila Barros; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. Acessibilidade, tecnologias digitais e inclusão escolar de pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Conexões - Ciência e Tecnologia**, 16, e022021, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v16i0.226>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SPOSITO, Marília Pontes. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre Artmed, 1999.

XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVEIRA, Valéria Maria. Histórico da inclusão escolar da pessoa com deficiência, **Sítio Novo**, Palmas v. 4 n. 3 p. 286-305 jul./set. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/PpUoP>. Acesso em: 12 mar. 2025.

Informações Complementares

Descrição		Declaração
Financiamento		Não se aplica.
Aprovação ética		Não se aplica.
Conflito de interesses		Não há.
Disponibilidade dos dados de pesquisa subjacentes		O trabalho não é um <i>preprint</i> e os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito não estão disponíveis.
CrediT	Ailton Batista de Albuquerque Junior	Funções: escrita – revisão e edição.
	Sinara Socorro Duarte Rocha	Funções: supervisão.
	Ana Cláudia Uchôa Araújo	Funções: curadoria de dados.
	Antonia de Lis de Maria Martins Torres	Funções: administração do projeto.

Avaliadores: Os avaliadores optaram por ficar em anonimato.

Revisor do texto em português: Marco Aurélio Mello.

Revisora do texto em inglês: Patrícia Luciano de Farias Teixeira Vidal.

Revisora do texto em espanhol: Graziani França Claudino de Anicézio.